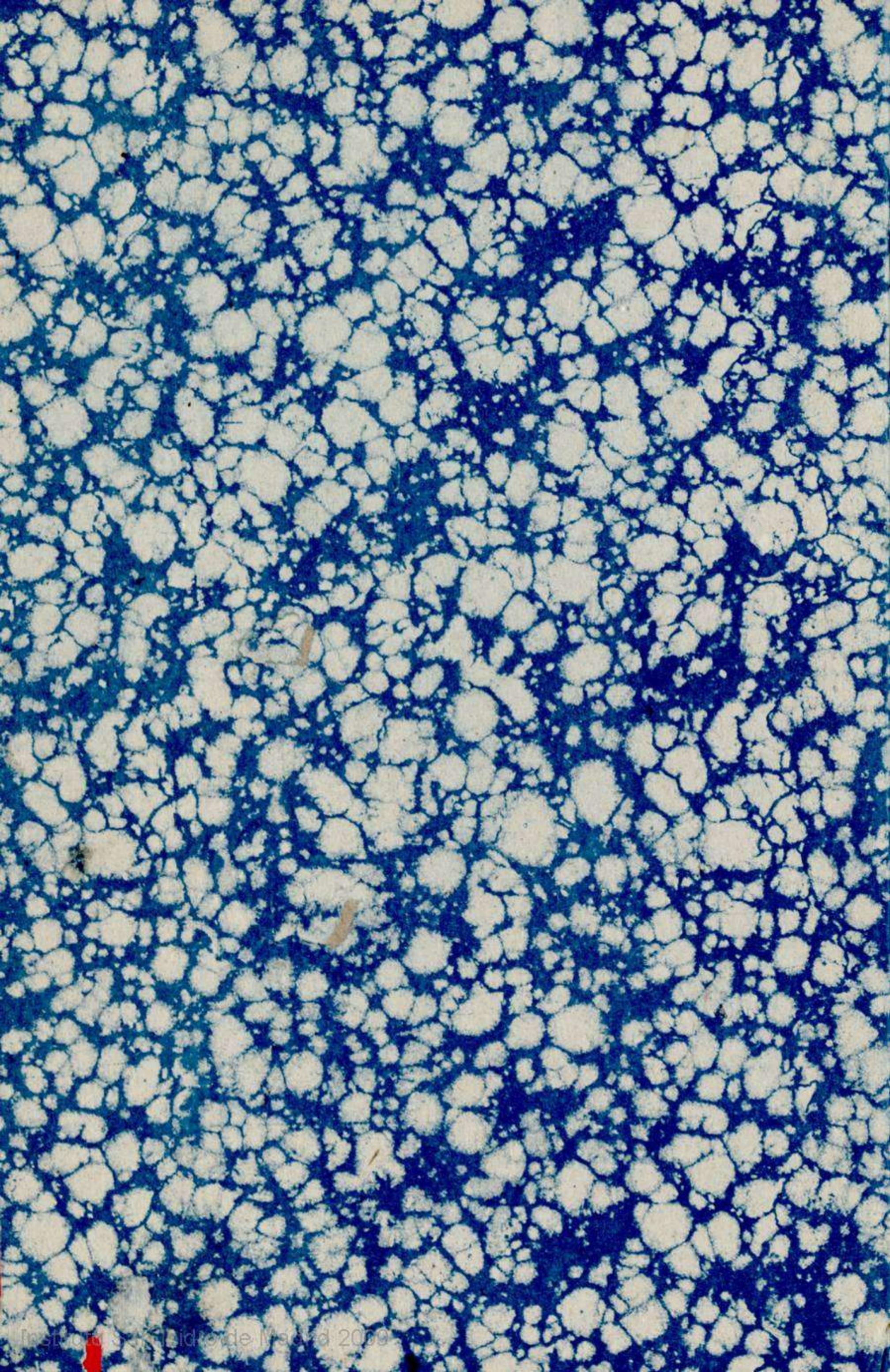
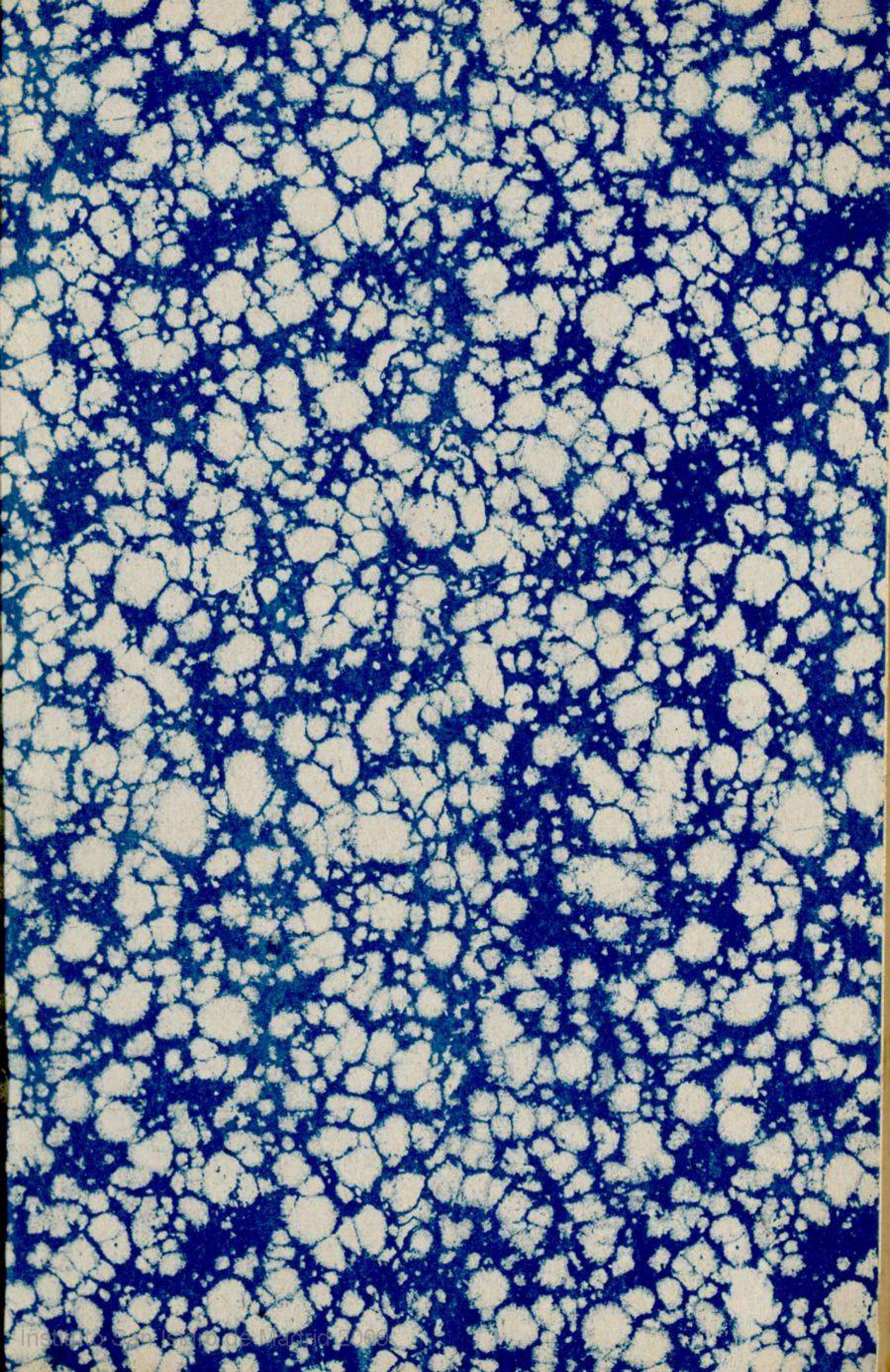


II
188
J
LA
JR





LAS REBELDÍAS DE LA INFANCIA
ESCOLAR

6803

GH Natural
240

COLECCIÓN MÉDICO-SOCIAL

P. 5008

DR. JOSÉ DE ELEIZEGUI

EX PROFESOR DE LA ESCUELA SUPERIOR DEL MAGISTERIO
PROFESOR DE LA ESCUELA NACIONAL DE PUERICULTURA

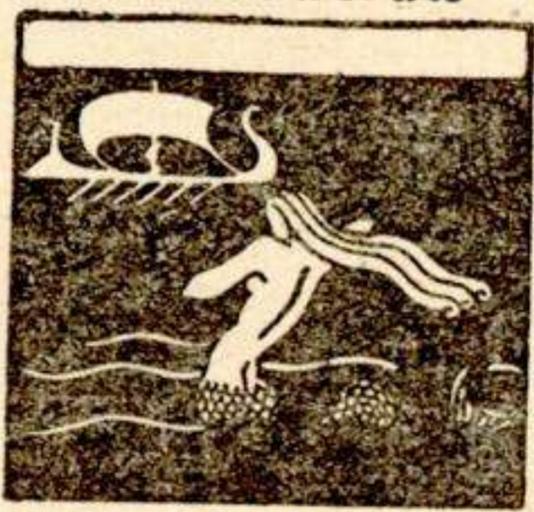
Las rebeldías de la infancia escolar

NORMAS PARA UNA EDUCACIÓN BIOLÓGICA

PRIMERA EDICIÓN

L

ediciones



ulises



C.ª IBEROAMERICANA DE PUBLICACIONES, S. A.
M A D R I D || BUENOS AIRES
Príncipe de Vergara, 42 y 44 || Florida, 251

Copyright by 1931
Dr. JOSÉ DE
ELEIZEGUI
Derechos reservados.
Ediciones ULISES.

Imp. de Galo Sáez. Mesón de Paños, 8. Tel. 11944. Madrid.

S U M A R I O

DEDICATORIA.

CAPÍTULO PRIMERO.—Un montón de errores educativos. La pasividad del niño es el ideal de la antigua pedagogía. Imposición autoritaria continua. Rebeldía e inadaptación. Una educación biológica. El niño es un complejo psicofísico. Sujeto y medio, factores de la inadaptación.

CAPÍTULO II.—Los estimulantes del medio. Dónde está la causa del fracaso. Cómo expresa el niño su inadaptación. La protesta biológica. Unas cuantas historias que enseñan mucho. El alborear de la ciencia nueva.

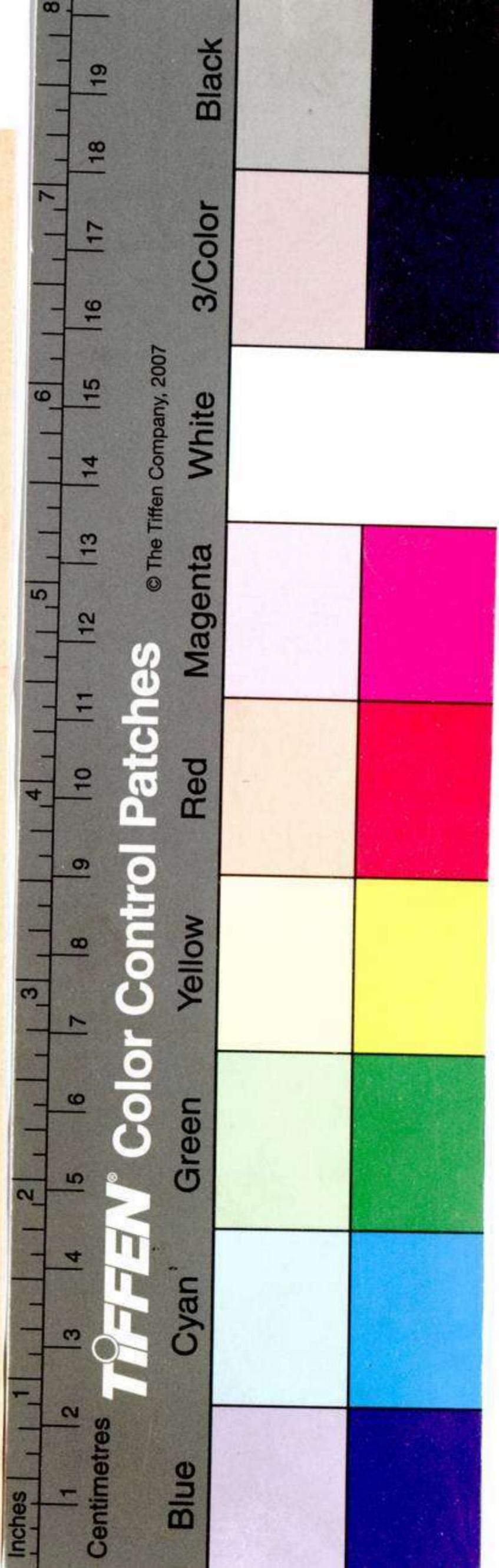
CAPÍTULO III.—¿Qué es un niño? Concepto biológico de la edad infantil. Hasta dónde alcanzan las donaciones ancestrales. La adquisición ambiental. Temperamento, constitución y conducta. Proclamemos una individualidad.

CAPÍTULO IV.—Llamadas de fuera y respuestas de dentro. En el mundo de los reflejos y de los instintos. Cómo determinan éstos la conducta del niño. Nuestra acción frenadora. Las bridas del caballo.

CAPÍTULO V.—Nosotros, creando reflejos. La niña de Balwin. Mecanismos que inhiben. La imitación, fuente educativa. Mímica y sentimientos. Los intereses biológicos.

CAPÍTULO VI.—La mentira infantil. Cómo miente el niño. Fabulación y mito. Las alas de la fantasía y la vida de la imaginación. Por qué se miente. La mentira, ¿es la verdad? Un futuro poeta.

CAPÍTULO VII.—Haraganerías infantiles. El que quiere y no puede. La pereza invencible. Inestabilidad física y psíquica. Las cosas del tiroides. El niño colérico. La génesis de sus impulsos.



CAPÍTULO VIII.—En los dominios patológicos. La conducta escolar como síntoma de un proceso morboso. Infecciones y carácter. Los actos del epiléptico. La mente del histérico. Las melancolías del demente precoz. Cómo se conduce el débil mental.

CAPÍTULO IX.—Las rebeldías del fatigado. El niño que agotamos. Cómo reacciona el organismo contra el exceso de trabajo. Los efectos de un envenenamiento crónico. Observemos su cansancio. La urgencia de una profilaxis.

CAPÍTULO X.—La disciplina hace rebeldes. El crimen del castigo corporal. Las represiones que amedrentan y humillan. No se forma una personalidad por el miedo. Pegar no es educar. Educar no es domar.

CAPÍTULO XI.—El final de un proceso. La absolución de los reos. Una malla que aprisiona al niño. Fabricación de autómatas. Farsas y desastres. El temor de unos fariseos. La piqueta de la ciencia nueva. Prejuicios y conveniencias. Santas rebeldías.



“Se prepara actualmente en el dominio de la pedagogía una revolución; el advenimiento de un nuevo orden educativo, moral, social y religioso. Nosotros nos esforzamos por preparar este orden nuevo, y aunque tuviésemos necesariamente que sucumbir en la lucha, no por eso la abandonaríamos desertando. Lucharemos por la nueva Era.”

FERRIERE.

*Juanín, Marichu, Charo, Fanfán y Loló:
voy a romper una lanza en defensa vuestra.*

¿Verdad que cuando os encolerizáis, sois perezosos, replicáis con altivez, estáis inquietos, hacéis un relato fantástico, mostráis resistencia a aprender, vienen sobre vosotros padres y maestros, acusándoos de rebeldes, indisciplinados, malos, y os someten a castigo y corrección?

¿Movéis todos la cabecita afirmativamente? Ya sé yo, también, que es así. Pero lo que vosotros desconocéis es que acuden presurosos a imponer su disciplina, sin ocurrírseles averiguar por qué Juanín está violento, Marichu se niega a estudiar, Charo rompe cuanto encuentra a

mano, mente obstinadamente Fanfán y Loló mortifica a los suyos.

Y yo quiero que sepan que las pasiones y sentimientos os mueven como débiles muñecos, juguetes de una ley de herencia, de una tara orgánica, del medio ambiental o de cualquier estado patológico. Quiero que el castigo y la represión sean sustituidos por la educación racional y la medicina oportuna.

Voy a trasladar a ellos la responsabilidad de vuestras rebeldías. ¿Cómo lo conseguiré? Llevándoles, a través de estas páginas, las enseñanzas de la Ciencia.

CAPITULO PRIMERO

Un montón de errores educativos.—La pasividad del niño es el ideal de la antigua pedagogía.—Imposición autoritaria continua.—Rebeldías e inadaptación.—Causas de ésta.—Una educación biológica.—El niño es un complejo psico-físico.—Sujeto y medio, factores de la adaptación.

Todo lo que en la conducta del niño no ofrece la tónica con un ritmo de adaptación y sometimiento es bautizado como rebeldía, expresiva de una estructura desviada y requerida, por tanto, de rigurosa acción coercitiva. Levantan el hacha las manos del padre y del maestro para cortar de golpe aquel brote esporádico. La sociedad ha fabricado sus patrones para que a ellos se ciñan todas las actividades de los seres humanos: el patrón de honorabilidad, de hombría de bien, de relaciones sociales, de comportamiento público y privado, quedando marcado como indeseable o sospechoso todo aquel

que plenamente no se acopla al artificioso molde. La individualidad biológica no se cotiza en el confeccionado de los patrones. El hecho de que el avance y progreso es, precisamente, la obra de aquellos que saltan fuera de las medidas y de las normas, no llega a ser valorado ni tomado como indicativo de una ruta. Tan arcaico criterio, al abarcarlo todo, lanza sus garras sobre el niño, lo sujeta, lo aprieta, tritura sus huesos y lacera sus carnes. Es el potro en forma de educación. Son las disciplinas que maneja el padre y que están sobre la mesa del maestro.

Hemos trazado una línea que sea el recorrido de la evolución infantil. La obediencia ciega, la cohibición, la entrega espiritual al elemento directivo, el automatismo de la acción, la conducta acoplada a un mandato, a una orden. Que la iniciativa personal quede bajo la losa de la voluntad del educador; que las energías vitales se ofrezcan en holocausto de servilismo y humillación. La personalidad se hará, no por el cultivo de las fuerzas individuales, sino por los imperativos del que, en vez de encauzar, impone y, en lugar de dirigir, agosta. Queremos que la educación sea una sustitución del yo ajeno por el yo nuestro, una trasplatación de personalidad. Hacemos mudanza sin cambiar de muebles y sin enterarnos, tampoco, de la capacidad de la nueva vivienda. Olvida-

mos que no está lleno el molde de arcilla inerte, sino de materia viva, suya, propia, individual y actuante.

Aprisionamos al niño en la red tupida para que en cada momento esté propicio y dispuesto a ser nuestro instrumento pasivo. Es así. Recordemos cómo se desenvuelve la obra educativa. Lo que han hecho con nosotros. Lo que repetimos con nuestros hijos. Lo que estamos decididos a realizar con los nietos. Comenzamos la tarea cuando nos place. La fijación del momento no se basa en ningún dato fisiológico, en un signo de la evolución mental del niño, sino en conveniencias particulares nuestras, en un criterio que no nos hemos preocupado en averiguar si tenía fundamento racional. La elección de materias que serán los estímulos educativos, los agentes de formación, no los escogemos atendiendo a su potencial energético, a sus dificultades de ser recogidos, a que estén acordes con la situación mental del niño en cada momento, sino que responde la elección a preferencias nuestras, a rutinarismos, a circunstancias accidentales. La jornada dedicada a actuar activamente sobre el chico la marcamos nosotros, y nosotros fijamos también la sucesión de materias, de ocupaciones y de deberes; el tiempo que habrá de estar quieto, las horas que se apoyará sobre la mesa, escribiendo; las que ha de emplear claveteando en su

memoria el párrafo señalado de un libro cualquiera.

Llevamos y traemos al niño cual una cosa pasiva. Como la maleta de viaje, que la colocamos en la rejilla del auto, en el furgón de equipajes del exprés o bajo el asiento de la diligencia. ¿Qué más da? ¿Va a quejarse la maleta? Y para que se aproveche todo el tinglado que hemos armado exigimos del niño que nos preste atención siempre intensa, en cualquier momento, cuando nosotros se la demandemos; que la memoria recoja lo que se le suministra, con toda fidelidad, sin desmayar un momento, en el tiempo que nos place hacerle trabajar; que la inteligencia comprenda cuanto se nos antoje explicarle; que la voluntad no se debilite, los reflejos estén dominados y muy avisados los sentidos para que el ojo vea y escuche el oído lo que se le dicta o escribe. La mentalidad del niño, ¿qué decimos la mentalidad?, el organismo entero infantil, nos parece un aparato musical que siempre esté dispuesto a sonar si se le da cuerda, colocándole el disco que se nos ocurra.

Y si el niño no baja sumiso la cabeza para recibir el yugo; si no hace como el perro, que lame la mano que le golpea; si no renuncia totalmente a su ser, pasando de sujeto a objeto; si algo en él se levanta como protesta, oponiéndose a la tiránica opresión de la voluntad aje-

na, es considerado como un rebelde, un inadaptado, caso singular, en la escuela o en el domicilio paterno, que desentona del medio sumiso y mediocre y que, por lo tanto, requiere en el acto una intervención educacional especializada. ¿Y en qué consiste tal especialización? En reforzar la autoridad que ordena; en imponer al chico el mandato, rígido, inflexible, sin contemplaciones, recorriendo toda la gama de estas absurdas pedagogías, desde la insinuación cariñosa hasta el grito, el golpe sobre la mesa, que asusta, y el castigo corporal que, al engendrar el terror, nos entregue al niño ya vencido. Estamos engañados. Este vencimiento obtenido por una imposición, por la amenaza, por el terror, es un episodio sentimental que inhibe aquellos actos, pero ni los destruye, ni menos los encauza. Los tapa un momento, quedando debajo con toda la intensidad de su génesis biológica. ¿Qué hemos conseguido? Lo que el hiperclorhídrico cuando engulle el bicarbonato: un remanso momentáneo en su dolor. Terapéutica sintomática. Volverá, porque nada ha actuado sobre su lesión.

Con los chicos que llamamos rebeldes, con el que no presta atención a nuestra enseñanza, es inquieto y revolvedor, reacciona violentamente a cualquier excitante, se escapa de los terrenos reales para moverse por los de la fantasía y fabulación, es pasivo, dejando pase sobre sí la

acción educativa, con toda esta variada expresión de vida que nos ofrece el niño no hacemos, hasta ahora, más que combatir el síntoma, resolver la situación de momento, sin remontarnos a la causa, que es únicamente sobre la que debemos intentar intervenir. Procedemos no como hombres de ciencia, sino como vulgares y despreciables intrusos. El empirismo nos guía. Así sale ello. Es la bisma que pone el saludador del pueblo en una fractura, sin haber acoplado primero los extremos del hueso partido.

Y todo el error de intervención se origina de un detalle primordial, sencillo, verdaderamente simplista, que resulta absurdo se deje al margen una y otra vez. No estriba más que en buscar la contestación a una pregunta: ¿Por qué? ¿Porque el niño está hoy irascible y remolón, inquieto, perezoso, embustero y cruel? La conducta no es un azar. La conducta es la resultante de una convergencia de factores. El explicar la razón de cualquier acto con un porque sí, no puede admitirse. El niño no es cruel, ni embustero, ni inquieto, remolón e irascible sin causa biológica, que sea la que habrá de responder del hecho en el enjuiciamiento a que lo sometamos. Ese criterio de la sinrazón de la conducta hace de la psiquis un ropero en el que cada mañana va el alma a buscar el traje que vestirá aquel día, sin otra ley que su capricho. Es absurdo, ¿verdad? Pues así creen mu-

chos que procede el contenido psíquico del niño en la expresión de sus estados afectivos y sentimentales. El chico no se viste el traje que quiere, sino el que le obligan a ceñirse sus servidores: organismo, sistema nervioso, glándulas de secreción, estados funcionales, impresiones externas, medio orgánico, medio ambiental; eso es todo.

El camino lógico está, pues, en buscar contestación al interrogante. La respuesta no se hace esperar. Nos hallamos en presencia de una inadaptación. ¿Una inadaptación? Es preciso la posesión de unas cuantas ideas previas para poder comprender la respuesta. La vida, desde que brota hasta que se extingue, es una actividad en constante busca de acoplamiento. Para muchos la inteligencia no es otra cosa que la capacidad de adaptarse. Id recorriendo los momentos de la vida, lo mismo aquellos que se desgranán de un mecanismo orgánico que los que son hijos de una actividad psíquica; la que vivimos nosotros y la vivimos para los demás; la que tiene por trama instintos egoístas y de conservación, que la que está empujada por los de relación y sociales: no encontraremos más que una lucha entre el medio y el sujeto, una fuerza que llega a solicitar una fuerza que salga. El medio es el cúmulo de estímulos, que pide una respuesta físico-psíquica. La correlación es la adaptabilidad; pero ésta puede no

llegar a conseguirse por dos motivos: deficiencia del medio, deficiencia del sujeto. El medio pide más de lo que las disponibilidades orgánicas del individuo pueden dar. El medio demanda en forma que no es la apropiada en un momento determinado. El medio quiere obtener lo que no debe pedir. Y la correlación tiene positivamente que fallar, pues hemos procedido en exceso o con inoportunidad. Si demandamos una reeducción forzada a nuestra tarea educativa, si sobrecargamos con trabajo excesivo, si imponemos una labor para la que aún no está preparada la mentalidad infantil, pecamos contra toda ley biológica, y, por tanto, hacemos incapaz la armonía que habrá de resultar para que la educación sea fértil. Porque ¿qué es la educación? ¿Qué es la escuela? La educación es conseguir la adaptabilidad a una nueva exigencia ambiental. La escuela, la suma de estímulos que van buscando esta etapa acomodaticia. Desde que el ser debuta en el mundo, todo el proceso vital se reduce a reacciones de fuera y reacciones de dentro. Las orgánicas, en forma de molécula alimenticia. Las psíquicas, como vibración acústica, visual o táctil. Aquéllas, suministrando las energías del crecimiento y la conservación; éstas, almacenando fuerzas y activando las latentes para conseguir el desarrollo mental.

Observemos un momento cómo se desenvuel-

ven los hechos. En esos primeros tiempos en que la vida está presidida tan sólo por la sensación, a ella enfocamos toda la acción del ambiente. Es el primer tiempo de la educación. Es en la época preescolar, en la escuela maternal, donde habrá de iniciarse. Pronto damos un paso más, pues nos llaman nuevas funciones mentales para las que se van preparando territorios nerviosos determinados, y primero hace la atención el enfoque consciente de las sensaciones, diafragmando la percepción, y guarda cuidadosamente la memoria las imágenes que se han formado; allá en las reconditeces mentales se establecen semejanzas, comparaciones, juicios, saltando de la apreciación del objeto al contenido ideológico del mismo, y se refleja la psiquis sobre sí propia, alboreando la conciencia. Es entonces cuando la educación, el medio, habrá de ser rico en estímulos, puesto que se complica y enzarza la vida mental del niño, teniéndola que avivar en su brote y encauzar en su floración. Hasta este momento es sólo lo motor; desde ahora es lo psíquico. ¿Qué haremos? Tenemos que penetrar dentro por el camino de los sentidos, llevando impresiones que, al mismo tiempo que transportan al interior de las células nerviosas sus energías, ponen en actividad las que allí se encierran. De la fase receptora pasamos a la actuante. Recibirá lo que le suministremos: sensaciones, imágenes, asocia-

ciones. Actuará con los elementos que le haya-
mos ido proporcionando.

Fijémonos en la entraña de la educación. Buscando la finalidad de adaptación, ¿qué realizamos? Sembrar, activar, formar. Cojamos de ejemplo una función cualquiera: la memoria; primero realizamos el acarreo de materiales en forma de imágenes acústicas, visuales, táctiles. Allá dejan su engrama. Y para que quede bien almacenada la mercancía, acudimos a cuanto recurso lo garantice; a que entren con toda amplitud, se fijen con la máxima intensidad. Bien dispuestos los sentidos para que la vista o el oído recojan todo lo que demostramos y decimos, envuelto en un interés que traiga hacia ello propicia y viva la atención del niño; que éste no esté sujeto a la acción deprimente de ninguna fatiga para que el recogido de la lección sea completo. Así cuidamos de que los estantes cerebrales se llenen de variados y múltiples clichés, limpios y claros. Pero además tenemos que preparar el que cuando la mente del niño necesite de ellos los tenga a la mano, los alcance pronto, y para eso multiplicamos las sensaciones. Tal finalidad se persigue en un recitado en que damos la imagen visual haciendo que lo lea, y la acústica pronunciándolo en alta voz; dos imágenes que, allá dentro, el admirable dinamismo nervioso se encargará de relacionar, con lazos materiales, las dos célu-

las que recibieron las diferentes impresiones del mismo objeto. Y así, cuando el niño maneje su memoria para actualizar esta imagen, tendrá varios recursos de evocación con que pueda llevarla a efecto; recuerda lo que vió, recuerda lo que ha oído, o un detalle, un dato, una coincidencia cualquiera que si al parecer no tiene relación ninguna con lo que desea recordar, está ligado asociativamente con la imagen que busca, y al tirar de ella van viniendo las otras hasta alcanzar la precisa. Es llegar directamente, o llegar con rodeos. Abrimos el cajón de nuestra mesa con la llave o, si la perdimos, lo alcanzaremos por el de arriba o empujando el de abajo.

He aquí bien clara una de las complejas acciones que habremos de obtener por el medio, bien manejado, para un fin educativo. Es una. Es la que pudiéramos llamar de acarreo. Aún hay más. La de rectificación; la de verdadero cultivo. Se abona, se siembra, primero; se protege y dirige el brote después. Esto es lo que vamos a hacer. Vienen tumultuosamente los instintos, sin límite en su demanda; van las reacciones que provocamos más allá de donde, naturalmente, deben alcanzar. Estos frenos los da el medio. Son las inhibiciones, que abarcan toda la expresión vital, desde lo motriz a lo ético. El niño va, con sus movimientos, lejos del objeto que desea aprehender; proyecta, para andar, la pierna con fuerza exagerada al paso

que dará. Nosotros, con sensaciones, con repetición de actos, con ayuda de los sentidos para apreciar distancias, vamos formando los centros nerviosos que sirven de reguladores a sus movimientos. Se presentan después ya actos más complicados de vida psíquica: la etapa de la fabulación y el mito, en que el niño vive una vida de fantasía. Somos nosotros los que, suministrándole imágenes reales, haciendo que choque contra la verdad para que por sí mismo la contraste con lo imaginado, dándole elementos por los que actúe con su juicio y razón, fortaleciendo su sistema nervioso, cuya debilidad es muchas veces la causa única de sus fantasías, vamos cercenando éstas, estableciendo las premisas de lo real, lo lógico, lo verdadero. Y aun después, cuando se completa la personalidad con los perfiles de la afección y del sentimiento, también es el medio el que aportará aquellos principios que habrán de inhibir los actos dictados por instintos egoístas y groseros.

Siempre la educación; siempre el medio. Pero ¿sobre qué va a actuar éste? Si el niño fuese una masa de barro, bastaría conocer sus condiciones físicas, de resistencia y maleabilidad, y como siempre sería igual a sí mismo, pudieran establecerse unas reglas fijas para aplicar en él las acciones ambientales. Las cosas no son así. El niño es un organismo, y, además, un organismo en evolución. Tiene todas las

características de un ser vivo, a las que hay que añadir aquellas inherentes al desarrollo, a la marcha progresiva de constitución hacia la madurez. Pensando breves momentos en ello, se evidencia en seguida la serie de elementos que entran en juego, qué de fuerzas vitales están actuando para conseguir el crecimiento físico, el desarrollo mental. Y estas fuerzas diferentes en todo momento, son también distintas en cada sujeto. Por eso se proclama la individualidad biológica del niño. En lo orgánico y en lo psíquico. Nos enseña la química que uno se fabrica sus propias albúminas, es decir, que ofrecen singularidades las de cada organismo. Nos demuestra la psicología que el caudal mental del sujeto también se desarrolla, marcha y se completa de diferente manera en el individuo. Es la entidad psico-física. ¿Por qué? Porque al sumarse condiciones de herencia, modos de ser de glándulas endocrinas y de sistema nervioso, reacciones íntimas de los tejidos y tonos especiales de los órganos, engendran una constitución, un temperamento que, al intervenir, expresa el carácter, la conducta, patrimonio tan individual que podrán formarse grupos de semejanzas, pero nunca de analogías. Este es el modo de ser del otro factor en la adaptabilidad: del niño.

Y de aquí resulta que no puede educarse, que no habrán de aplicarse los estimulantes am-

bientales de un modo automático, siempre igual, con reglas fijas, porque aquéllos sobre que va a actuar cambian, mudan, evolucionan y varían. Nuestra acción necesitará: oportunismo de intensidad y oportunismo de aplicación. Las reacciones del niño estarán condicionadas siempre por su momento vital, que, a la vez, descansa en su particular constitución. Y no sucede aquí nada nuevo, sino un aspecto semejante al que rige otras intervenciones nuestras cerca del organismo. Pensemos en la terapéutica. Se procura conocer no la enfermedad, sino el enfermo, y después, según es él, acudimos a uno u otro agente medicamentoso, cuidando en valorar su dosis y escoger el momento oportuno de su aplicación. Es ese gran capítulo de las indicaciones que domina a toda la ciencia de curar. En una mano tenemos el fármaco y con la otra palpamos y tocamos hasta dominar las características del sujeto que habrá de recibirlo. Esta es también la técnica de la educación cuando aplicamos los estimulantes del medio escolar. Saber sobre quién se aplica, cómo, cuánto y cuándo.

La adaptación, pues, necesita la coincidencia de sujeto y medio. El medio lo aplicamos nosotros. El sujeto procede según su constitución orgánica. ¿Qué responsabilidad alcanza al niño cuando desentona de la marcha general de la educación? Si, ceñido a ella, muestra rebeldías

e indisciplinas, no cargaremos sobre él la responsabilidad de las mismas. La responsabilidad o será nuestra, o de modos de ser fisiológicos, o de causas anormales que lo tengan dominado. Bien merece el asunto que nos detengamos un momento. Es el eje del concepto que pueda merecer la inadaptabilidad escolar. Dominándolo bien, comprendiéndolo hondamente, nuestro proceder será de una eficacia decisiva. De otro modo vamos a ciegas por vereda tan llena de obstáculos como es la ruta de la educación. Decíamos que las causas de la falta de adaptación son de medio y de sujeto. Estas resultan bien claras. A cada paso damos con el mismo problema en las diferentes funciones orgánicas. Acordémonos de las pautas de la alimentación en nuestros pequeños. Las diferentes clases de alimento se van dando a medida que los jugos de la digestión tienen los elementos precisos para las reacciones químicas; graduamos la cantidad, y es la balanza nuestro guía; cuidamos del condimento para hacer grato el sabor de lo que se da. Si el niño se indigesta, pronto hallamos la causa o en un exceso de ración o en una transgresión del régimen. Y si muestra repugnancia y aleja con su manita la cuchara que lleva el alimento, no dudamos que el niño está saciado o que le asquea por su mala preparación.

Así procede la madre con su pequeño hijo.



Es siempre oportunista. Trasplantemos tal criterio a la época escolar, a la alimentación educativa, y tenemos exactamente los mismos factores que rigen la administración de una harina o de una papilla. La madre que da un alimento para el que no es capaz el estómago, cuando exagera la dosis o frecuenta las tomas, produce una indigestión. Nosotros, si manejamos unos agentes educativos sin que esté aún en sazón la mente del niño, si nos excedemos en la dosis o si aplicamos en forma casi continua los elementos educadores, provocaremos también exactamente una indigestión, una perturbación funcional de diversas consecuencias. El niño indigestado tiene ciertos reflejos de defensa que ocasionan el vómito. Es la obra sabia de la Naturaleza, que elimina por sí propia la causa del mal. Cuando ella no puede realizarlo, acudimos nosotros con la pócima. Si nos descuidamos o no damos la cantidad requerida, queda ya el primer jalón de un trastorno gástrico, una dispepsia, un catarro intestinal, quizá constituyendo seria perturbación para el resto de la vida o por lo menos influenciando ya en forma perjudicial el desarrollo y crecimiento del niño. Vayamos de nuevo al campo de la educación. Suceden los mismos hechos fisiológicos. Si nosotros, en la obra educativa, lo estamos indigestando, tiene sus reflejos de defensa: la inatención, el movimiento,

la protesta. Es también aquí sabia la Naturaleza al querer defenderse de la nocividad del ambiente. Si ella no puede conseguirlo, tendremos que acudir nosotros a remediar el daño que hemos causado, con unas prácticas higiénicas de neutralización de la fatiga. Abandonada la situación, es entonces cuando el destrozo persiste y los efectos de la sobrecarga o de la inoportunidad del trabajo escolar marcan su sello indeleble, dificultando o torciendo la evolución mental.

Vemos, pues, que nosotros, el medio, puede provocar la inadaptación del niño, porque el agente que creamos no está a tono con el momento mental. Un ejemplo. Si exigimos que funcione la interpretación visual cuando no han sido organizados los lóbulos occipitales posteriores, que es donde radica su centro. Si intentamos que el niño reprima un movimiento de cólera hacia su compañero en época que aún su conciencia no puede alcanzar los conceptos abstractos del bien y del mal. Este es el oportunismo de tiempo. La conducta del niño refleja su caudal mental. El caudal mental va formándose por etapas. En cada una de ellas no se le pedirá más que lo que fisiológicamente pueda dar. Haremos con las funciones mentales lo mismo que con las digestivas en los primeros tiempos de la vida. Hoy la alimentación es la leche, mañana las féculas, después los

albuminoideos, más tarde las grasas. La única razón de proceder así está en esperar el momento en que el niño dispone de los fermentos necesarios para el proceso químico de cada una de estas sustancias. Igual es lo que sucede con el desarrollo mental. Hay que ir al ritmo de la estructuración de los distintos territorios nerviosos.

Y el condimento de la alimentación infantil, para que sea agradable, tiene también su representación en la obra educativa. Es el interés, lo grato, lo atrayente. Se precisa que nos adueñemos de la voluntad del niño para que entregue toda su atención, con medios que provoquen en él reacciones sentimentales de placer, de satisfacción, de contento. La enseñanza atractiva. Cuando damos la quinina, no se nos ocurre envolverla en hiel o acíbar, sino con una buena capa de azúcar. Si la tarea educativa no pone en juego todos los resortes de atracción, el niño no acudirá con aquella complacencia que es la llave que abre ampliamente todas las puertas de las funciones de recepción; vendrá, si, pero contrariado, a la fuerza, y cerrados, por tanto, los caminos por donde tenemos que penetrar y que sólo los hace expeditos el que domine al niño una situación sentimental de placer.

Se evidencia que ya no se trata de aplicar estimulantes, de graduar su cantidad, de escoger el

momento propicio, sino de otra condición más, que es que lleve en sí el potencial emotivo provocador en el niño de un estado de complacencia. Y de aquí surge la variedad de estos estímulos tan particulares, según las condiciones mentales y afectivas del chico. No pasa como con el amargor de la quinina, que lo vence siempre el azúcar. Hay que contar con un buen surtido para cambiar de vehículo a cada momento. Ahí tenéis a vuestro lado el chiquitín; el estimulante para él más grato está en el ruido o en el color. Enseñadle una colección de estampas, y dirigirá la mano a la más chillona. Vedlo qué placer refleja su rostro cuando golpea el suelo con un palo. Son los intereses sensoriales, que envuelven su personalidad. Cerca de él está su hermano mayor; quizá no haya entre ellos más que un par de años de diferencia. Se ocupa en destrozar una muñeca o buscar los resortes de un juguete mecánico. Responde al interés de la curiosidad, de hallar un más allá, de ese imperativo biológico necesario para su formación. Y aquél se acercará a vosotros si le hacéis la referencia de un cuento fantástico, y el otro, ya más adelantado en su evolución mental, aburriéndole el cuento de hadas, acudirá, complacido al libro de estampas de paisajes lejanos.

Cada edad del niño posee, pues, un resorte con el que hay que acertar para que abra la puerta y nos reciba dentro. No se ocurrirá atraer

D R . J O S E D E E L E I Z E G U I

la atención de un chico de doce años mostrándole cromos de colorines o haciendo ruido con una cayada. No intentaréis que el pequeñín os escuche si le contáis un suceso histórico. Y a esta solicitud, oportuna y placentera, responde el niño, poseído de un sentimiento grato, de un estado emotivo propicio hacia nosotros, que sojuzga y somete todo el empuje de los instintos y de las tendencias. Atiende con un máximo de interés, llegan las imágenes con la fuerza necesaria para que bien las guarde la memoria, y la tonalidad afectiva empuja toda su voluntad hacia nuestra actuación.

CAPITULO II

Los estimulantes del medio.—Dónde está la causa del fracaso.—Cómo expresa el niño su inadaptación.—La protesta biológica.—Unas cuantas historias que enseñan mucho.—El alborear de la ciencia nueva.

Pero ¿suceden siempre así las cosas? Muy lejos de ello. Manejamos el estímulo apropiado y, sin embargo, no obtenemos la reacción que corresponde. El motivo es íntimo. De estructura orgánica, de estado funcional. Con sólo lo dicho hasta ahora, hemos apreciado cuantas actividades se ponen en juego en la psiquis infantil para ser el elemento receptor de nuestra actuación; qué diversos mecanismos son requeridos para concretarse en una situación propicia. El perfecto funcionamiento de los sentidos, su finura en la percepción, un estado fisiológico capaz de sentir el placer despertado por el acicate externo, una normalidad nerviosa para que las células recojan bien, los reflejos

estén a punto y los territorios en que se localizan diferentes actividades respondan todos a la llamada y solicitud del que los busca. Es un acoplamiento perfecto de piezas para que el motor marche sin interrupción.

Esta normalidad funcional puede no conseguirse, ya porque la estructura orgánica lo impida, ya porque situaciones patológicas de momento la han desequilibrado. No podremos pedir un sistema nervioso rico en células, pronto a las asociaciones, ágil en sus correlativas funcionales, si viene empobrecido y débil por una herencia morbosa. No alcanzaremos un estado afectivo de placer si un motivo patológico ha desviado la marcha funcional. Aquí la inadaptableidad tiene su origen en la situación biológica del sujeto.

En una forma esquemática podríamos encerrar este vaivén de causa y efecto, de medio y organismo. Hela aquí:

Acción: Estímulo oportuno. *Reacción:* Sentimiento de placer, atención máxima, intensidad nemónica, freno de los instintos, tono impulsor hacia fuera, voluntad propicia. Euforia.

Acción: Estímulo inapropiado. *Reacción:* sentimiento de displacer, atención mínima, debilitación nemónica, inhibición de la voluntad por tono ingrato, desate de los instintos de defensa.

Pero aún hay un tercer apartado. Aquel que

como acción tiene el estímulo oportuno y grato, y como reacción, la negativa del segundo grupo. En tal caso añadamos, seguros de ir por la verdad, que las causas son: constitución, temperamento, enfermedad. Alguno de estos tres factores es el que ha roto la coincidencia entre acción y reacción. En ellos está el porqué de no alcanzar la adaptabilidad buscada.

Y avanzando ya en la exposición de estos conceptos, clave de la obra educativa, concretemos ahora el asunto respondiendo a esta pregunta: ¿Cómo expresa el niño su inadaptación? Primero protesta; después se resigna; pone en juego todos los elementos de defensa de que dispone, llegan a funcionar los instintos de propia conservación. El cuadro todo que se desarrolla, o es el engendrado por una oposición biológica o la sintomatología de un estado morboso. Si es nuestra la culpa de que la adaptación no pueda realizarse, irán desenvolviéndose en el niño toda una serie de reflejos de que la Naturaleza lo dotó muy oportunamente. Cuando una gota de agua se desliza en la laringe, provoca en seguida un acceso de tos; se desarrolla en el órgano un espasmo para echar fuera lo que no debió recorrer aquel camino. Es un reflejo salvador. Si somos nosotros los que procedemos mal en la aplicación del estimulante, viene pronto el reflejo del desplazamiento psíquico, quedándose libres las funcio-

nes superiores; no actúan los frenos y dominan como quieran los actos de psiquismo inferior, que es donde gobiernan los instintos. Y si estos mecanismos no salvan al niño, se presenta la fatiga y el agotamiento por la tarea ingrata, que, como supone una perturbación nutritiva en los tejidos, su consecuencia es la pérdida, en más o en menos, de un equilibrio orgánico, con todos sus lógicos trastornos.

La protesta y la fatiga se expresan lo mismo. Hay un cierre a recibir lo de fuera. Hay una apertura de los grifos, donde sale la corriente de la oposición y la rebeldía. Y entonces puede presentarse un hecho que engaña, conduciendo a error de consecuencia lamentable. Las protestas y rebeldías de los niños tienen el carácter de todos sus actos: impetuosos, fugaces, vienen con fuerza y se van rápidamente, y por eso en algunos casos se presenta pronto un período de aparente adaptación, que complace al educador poco avisado. No la hay, no. Es lo que llamamos antes resignación, pero nunca ese acoplamiento consciente, de acuerdo placentero que asegura la buena cosecha.

Sucesos de esta índole ocurren a diario y presentan tantas formas como causas determinan la inadaptación. Acudiremos a nuestro fichero reproduciendo algunos casos, entre los que hay varios tan demostrativos, tan ejemplares, que no desperdiciamos ocasión para darlos

a conocer. Examinábamos una vez el banco de los castigados en cierta escuela. Había en él varios chicos. El viejo maestro nos los mostró con desagrado. "Es la escoria de la clase. No hago nada bueno con ellos. No aprenden. No estudian. Son rebeldes." Hicimos unos diagnósticos sensoriales, determinando su capacidad de visión y de oído. Los había de miopía incipiente, de dureza acústica. Ese grado de déficit sensorial, que no llama la atención de nadie, pero que dificulta la recepción de ondas luminosas o acústicas. "A éstos—le dijimos, refiriéndonos a los miopes—póngalos en el primer banco; y a estos otros—señalamos los tardos de oído—hábleles de cerca y muy lentamente, haciendo para ellos una enseñanza oral, distinta de la del resto de la clase." Volvimos pasados meses. El banco de los castigados había desaparecido. Se trataba de una inadaptabilidad por deficiencia sensorial. ¿Adónde irían a parar aquellos chicos? La falta de agudeza visual o auditiva los colocó por bajo del nivel de la clase; el maestro, llevándolos al fondo de la escuela, más lejos aún de los focos de luz y de palabra, hizo que la acción del estímulo físico fuese nula. Allí vegetarían. Allí quedaría estancada su formación mental y, por consecuencia, sin constituirse su persona. ¿De quién era la responsabilidad en el mañana torcido de estos chicos?

Me presentó un maestro a cierto niño que mostraba una característica para él muy extraña. Ofrecía como escolar dos aspectos totalmente diferentes: el de la mañana y el de la tarde. Era en la sesión matutina aplicado, despejado de mente, fácil para la lección, disciplinado para el mandato. Resultaba por la tarde un escolar pésimo, dominado por una pereza invencible, apático a todo, incapaz de trabajar con la memoria, y quebrada por completo su voluntad. No protestaba, pero no había redituación alguna. "Son dos chicos diferentes—exclamaba el maestro—. Lo he ensayado todo: la persuasión, el castigo, el cambio de enseñanzas, llevando las de por la mañana a la tarde. Nada. En las horas vespertinas es un cepo, incapaz de nada útil." Lo reconocí. Tenía una enorme dilatación gástrica. Por su medio social, el alimento era a base de féculas. El trabajo digestivo y el trastorno funcional inhibían por completo toda actuación de la mente. Un régimen y unos medicamentos consiguieron la adaptabilidad de este "rebelde".

Conocimos un chico listo, normal, bien dispuesto. Acudía a un colegio y tropezó en la enseñanza de álgebra. La explicaba un extranjero con dificultades de idioma, y ello, unido a la poca afición del muchacho por los estudios matemáticos, lo pusieron en el trance de ser castigado con la copia de un número crecido

de páginas. No alcanzó a hacerlo el primer día, y se le impuso para el siguiente doble dosis. A la protesta del chico sucedió un aumento de más copias. La imposibilidad de cumplir el castigo y la reacción natural ante una injusticia, despertaron la protesta en su pequeña personalidad, y se ingenió, burlando la vigilancia de quien lo llevaba y recogía en el colegio, para huir a la calle. Pudo ser arrastrado por ella. Si así hubiese sucedido se cargaría sobre él toda la desdicha de su conducta censurable, y los preceptores recordarían que ya en la escuela era un rebelde. El cambio de maestro, una oportunidad y método en la enseñanza de las matemáticas, logró la adaptación completa, sin que asomase la cabeza esa rebeldía, creada y fomentada exclusivamente por los mismos educadores.

Nos consultó una madre la situación de su hijo. Se había hecho intranquilo, revoltoso, contestón y desobediente. No se sometía a la maestra, escondía los libros y cuando, en un período de calma, aceptaba cualquier enseñanza, ningún fruto se obtenía de ella; nada recogía su cerebro. Naturalmente, la madre concretaba el juicio que le merecía el chico con la consabida frase de que era un rebelde invencible. Estudiado médicamente, se llegó a establecer el diagnóstico de estado inicial en un serio proceso de sistema nervioso. La causa de su inadaptación, de la pretendida rebeldía, esta-

ba en una lesión de sus centros cerebrales. Un especialista se hizo cargo de él.

Conocimos a un padre, muy celoso de sus deberes, y que quiso por sí mismo encargarse de la educación de sus hijos. Compró pizarras y planas, lápices y libros, y estableció la escuela en su despacho, prestándose propicios sus dos hijos a recibir la enseñanza. Pero el buen señor era un temperamento nervioso, de profesión autoritaria, sin conocer, ni de vista, la ciencia biológica y, en cambio, muy celoso del incontrovertible y tan mal aplicado principio de autoridad. Vació todo su modo de ser sobre los chicos; la lección era una serie de mandatos, de gritos, de órdenes... Si los alumnos demandaban una explicación, se les negaba; si miraban un momento hacia la calle, venía encima la mano del padre. Era la enseñanza potro. Los muchachos, cohibidos, en constante estado de tensión mental, no adelantaban en su formación educativa. El padre se desesperaba achacándolo a holgazanería de las pobres criaturas. Uno de los pequeños fué víctima de trastornos nerviosos. Fuí llamado, y no cabía duda en el diagnóstico, pues se trataba de un corea de Sydenahn, de lo que vulgarmente se llama baile de San Vito. ¿Causa? El trauma psíquico de la lección diaria. Se convenció el padre. Buscóse un maestro capaz. Curó el mal con la medicación conveniente, y el atraso educativo fué ga-

nado por un adelanto que evidenció bien las buenas condiciones orgánicas y psíquicas de los chicos. Este padre, además de real, es simbólico: el símbolo de toda la antigua pedagogía.

Se quejaba una maestra de cierta niña incapaz ni de fijar la atención, ni de estar quieta mucho tiempo, ni de coordinar bien sus contracciones musculares para realizar cualquier movimiento. “Rebelde, muy rebelde” —sentenciaba la señora—. Y era un caso indudable de hipertiroidismo. Conozco la historia de un niño indisciplinado, con crisis coléricas que lo llevaban a arrastrarse violentamente por el suelo, desacatando la autoridad del profesor y que, ceñido a disciplina rigurosa, intentó un día suicidarse por estrangulación. Un psiquiatra descubrió en él la demencia precoz. Su rebeldía era francamente patológica.

En contraste con estos casos, referiré algunos en que el educador, valorando muy bien el fondo de las situaciones escolares, acopló a él su proceder, evitando así un irreparable perjuicio al niño. Y a veces, ¡qué honda es la causa! Tal es el caso que nos cuenta Zulliger, maestro en Zurich. “Después de algún tiempo, el pequeño Erwin, inteligente y diestro en aritmética, calcula peor que habitualmente. Su maestro, en lugar de reprenderle, presintió obedecería ello a alguna razón particular y trató de captarse su confianza, después de lo cual, durante un

paseo, el pequeño Erwin confesó lo siguiente a su maestro: Hacía unos días había entrado con su amiga Anita, una de sus pequeñas condiscípulas, en una confitería; hecha la compra, la tendera preguntó a Ana cuánto sumaban las cantidades del gasto, y Ana, poco experta en el cálculo, no consiguió resolver. Ríen y ambos se ruborizan. Pero seguidamente confiesa Erwin que la pequeña Ana es una buena amiga, y se ruboriza de nuevo. El maestro se lo explica todo. Porque Ana calcula muy mal, Erwin ha retrocedido su capacidad de cálculo, ya para que no se sienta ella humillada por su inferioridad, ya porque no se avergüence al ver que él realiza bien las operaciones matemáticas.”

La señora Boschetti, profesora de una escuela en el Tesino, nos cuenta la historia de Enrique, su discípulo. Estaba ella un día con una Comisión de profesores extranjeros, cuando se le aproximó Enrique, que acudía de otra sección y con encargo de ser castigado por su mal comportamiento en ella. Enrique se dirige a un extremo de la escuela, coge un libro y se entrega a profunda lectura. Los visitantes se interesan ante la actitud del niño, y le interrogan con éxito brillante.

—¿Pero este niño se porta siempre en clase tan bien como hoy?

—Si fuese posible que ustedes lo observasen

durante algún tiempo, verían qué constante es su aplicación.

—El error procedía, pues, del maestro. ¿Cómo habéis podido decir que vuestro alumno no era disciplinado?

—Yo he dicho que no sabía adaptarse a la disciplina de una clase colectiva. He aquí la historia de Enrique... Llegó a la escuela como un tirano. Se alababa de saber matar un gato. En el recreo luchaba continuamente con muchachos mayores que él. Después de cada picardía me miraba atentamente como desafiándome. Lo separaba de los demás diciéndole: "Desde este rincón mira a tus compañeros atentos al trabajo; tú, pobre niño, no sabes todavía trabajar." Poco a poco fué calmándose y empezó a dibujar en la pizarra una especie de animal con dos cuernos que él llamaba el diablo. Dibujaba siempre diablos, y al preguntarle por qué lo hacía, me respondió que en su casa le habían dicho que el diablo vendría una noche a llevárselo. Luego dibujó cosas agrícolas, buscó libros para copiar los modelos, se fué aficionando a la lectura, relacionándose con los compañeros y tornándose en afectivo y simpático. Pasó tiempo, y la profesora pudo completar su observación. Hoy Enrique es un muchacho bien educado. Cada vez que lo encuentro—dice la señora Boschetti—y que noto en sus ojos esa mirada que quisiera expresar su cariño por ac-

tos, pienso que me conserva agradecimiento por haberle permitido enmendarse. Si por una injusticia, si por un acto torpe o un acceso de cólera yo hubiese perdido por un momento la serenidad, esta alma no habría nunca visto la luz.

Se precisa en ocasiones afinar mucho para llegar a la determinación de la causa de inadaptableidad, porque puede ser una circunstancia, al parecer ajena al asunto, que no merezca nuestra atención. Hemos citado en otra ocasión el caso de un chico que llegó a hacerse incompatible con su profesor. Sentía hacia él verdadera aversión, y, como consecuencia, era algo que desentonaba de la escuela y nulo el resultado obtenido en la misma. Los padres lo llevaron a una nueva, en que el profesor tuvo el poco tacto de hacerle saber al niño que conocía lo sucedido en el otro colegio. La antipatía siguió, repitiéndose las mismas escenas que motivaron la salida del primero. Tercer cambio. El nuevo maestro lo recibe como si nada conociese de la historia escolar del niño. Todos los recuerdos desagradables habían quedado a la puerta. Nueva vida. Y así sucedió, pues el niño, en el medio aquel, desarrolló todas sus condiciones, que eran excelentes.

Fleury ahonda en la busca de las causas que pueden determinar una indisciplina, y nos hace el siguiente relato: "Cierta muchachito amigo

mío, excelente niño, tierno corazón, pero impresionable y un poco nervioso, se revela infinitamente más indisciplinado que de costumbre cuando hay tormenta o la atmósfera tiene alta tensión eléctrica. Su institutriz declara que todo el día está insoportable, y él mismo dice a todo el que lo quiere oír que miss está hoy de una severidad enteramente excepcional. ¡Pues bien! No se equivocan ni el uno ni la otra. Miss, que no se lo figura, sufre la influencia de la tempestad y pierde un poco de su paciencia habitual; verdadera pila eléctrica, el muchacho tiene las respuestas prontas y poco respetuosas. De donde represión sobre insolencia, llantos de rabia sobre castigos, día perdido para el trabajo y la educación. He aquí—añade muy oportunamente el autor—un hecho de observación indiscutible, del que nadie se da cuenta y que está lleno de enseñanzas prácticas.”

Binet, el apóstol de la psicología infantil, refiere casos de todas clases que son lecciones utilísimas para los educadores. Cuenta que un profesor inteligentísimo le refirió un día que uno de sus alumnos cometía con frecuencia faltas considerables copiando los enunciados escritos en los encerados; el maestro estaba sorprendido de estas faltas y no vacilaba en atribuir las a un aturdimiento persistente del muchacho, que parecía, sin embargo, muy aplicado, y le castigaba siempre. Más tarde se comprobó que el

alumno sufría una miopía acentuada, no pudiendo leer lo que estaba escrito en el encerado. El muchacho no leía, pero trataba de interpretar, quería adivinarlo. Al referir esta historia, el profesor expresaba sus remordimientos por los castigos numerosos impuestos a aquel inocente, que lo que necesitaba no eran represiones, sino unas buenas gafas.

Las rebeldías escolares de Ernesto nos las explica Binet por el siguiente motivo. Ernesto ha entrado en el curso preparatorio un año antes que a la edad normal de ingreso, porque su familia se ocupa mucho de anticipar su educación. El niño es robusto, su desarrollo corporal resulta satisfactorio, tanto, que por la talla y por el peso parece de siete años, cuando no tiene más que cinco; su audición y su visión son buenas; pero el maestro se queja de que este escolar es inatento en clase y su desaplicación grande, así que las notas son muy malas y resulta el penúltimo de la escuela. El único remedio que convendría aplicar en este caso sería volver al niño a la sección de párvulos. Y yo añado como comentario: el convencer a la vez a los padres de que no se puede forzar el desarrollo mental, sino que hay que atemperarse siempre a sus etapas.

¿Y qué conclusiones encierran estas historias y muchas más que a diario se recogen? Proclaman que la adaptabilidad puede no alcanzarse por múltiples motivos, que es arrastrado el niño por algo totalmente ajeno a su volición, que cuantos se acerquen a él con la misión educativa tienen, primero, que conocerlo. ¿Conocerlo? Creemos no descubrir ninguna isla oculta al sentar tal afirmación. Es de lógica incontrovertible, porque descansa en una ley natural. ¿Quién duda debe conocerse bien y a fondo aquello que va a ser manejado? Y, sin embargo, no es así... Por eso tanta intervención cerca del niño, en lugar de educar, destroza, destruye y tuerce... Un gran número de mediocres, desviados, indiferentes, descentrados e inútiles los engendra el medio educativo a que viene sometándose la infancia, y que, muy lleno de principios filosóficos y doctrinarismos teóricos, carece del básico conocimiento del niño. Sería definitiva una demostración, que pudiera hacerse con números, de que el porcentaje de medianías y sujetos pasivos, no depende tanto de condiciones de raza o de facilidades de desenvolvimiento social, sino por deficiente y perjudicial formación de la personalidad en la escuela.

Viene la ciencia nueva proclamando el principio de que se base la educación en el conocimiento psico-físico del niño. Bien se ha hecho esperar. No se concibe que la Humanidad es-

tuviese tanto tiempo sin asentar esta premisa. Escogía la tierra según las condiciones químicas para cada siembra, y en cambio, proclamaba la pasividad y el igualitarismo orgánico y psíquico de todos los niños. ¡Pero a qué paso lento camina esta nueva ciencia de la educación! Se prevé la llegada, mas aún no se perfila en el horizonte su figura. Abundan los obstáculos que dificultan su advenimiento. Son los prejuicios y rutinarismos, que hacen tanta obstrucción al progreso y al avance, como ligaduras férreas que sujetan el estatismo. Es la incultura social, tan honda en problemas como los de la educación, en la que todos tenemos un deber intervencionista. Es la deficiente y arcaica formación de los técnicos; es la absurda concepción de la paternidad...

¿Quién conoce al niño? ¿Los padres? ¿Los maestros? ¿Los médicos? Para los padres, o es un motivo de orgullo egoísta o una perturbación en el orden doméstico. En ambos casos, una cosa nada más. Para el maestro, su finalidad, un medio. Para el médico, un conjunto de fuerzas orgánicas, entre las que no se incluyen las mentales. Estudian la mitad del complejo tan sólo. Y sobre este elemento, desconocido o mal interpretado, se descargan métodos, sistemas, se traza todo un plan de estudios, colegios, orientaciones y disciplinas. El resultado lo palpamos. He aquí la crisis y la inutilidad, sino el perjui-

LAS REBELDIAS DE LA INFANCIA ESCOLAR

cio de toda la educación. ¿Dónde están los caracteres firmes y los hombres hombres y los temperamentos recios y la conducta recta? Escasean más cada día. Los que se forman así, es porque milagrosamente escaparon a la acción destructora del actual medio escolar y educativo.

Hay que virar en redondo, retrocediendo al punto de origen: la valoración de la individualidad infantil. Pero una apreciación guiada por la biología. No se precisa más criterio. Estorba o engaña cualquier otro instrumento de estudio. El niño está emplazado en la naturaleza, vive y evoluciona en ella. Conozcámoslo por sus funciones. Tiene una trayectoria vital. Acercuémonos a descubrirla. Sólo así seremos conscientes, si intervenimos en ella.

¿Qué es el niño? Vamos a verlo, y descubriendo sus mecanismos orgánicos comprendemos cuán fisiológicas son sus pretendidas rebeldías.

CAPITULO III

¿Qué es un niño?—Concepto biológico de la edad infantil.—Hasta dónde alcanzan las donaciones ancestrales.—La adquisición ambiental.—Temperamento.—Constitución.—Conducta.—Proclamemos una individualidad.

¿Qué es un niño? Un organismo, pero un organismo con sus características, con fisonomía propia y, diríamos más, con rasgos personales. Negad el vulgar y repetido concepto de que el niño es un hombre en miniatura. No. Una semejanza de funciones en sí, nada establece de identidad total. Todos los actos vitales tienen en el niño algo propio que los diferencia de los del adulto. La química íntima de los tejidos difiere, puesto que subviene en los primeros años a la energética de conservación y desarrollo, y se acopla después sólo a la primera. Se establecen funciones, las hormonales, por ejemplo, que, precisamente, al debutar ofrecen caracteres

diferentes de aquellos que presentan ya constituidas.

Pende y su escuela hacen a fondo el estudio experimental de estas diferencias, desde el triple punto de vista físico-químico, neuro-vegetativo y endocrino. Buscan la lecitina, la cifra de azúcar sanguíneo, la tolerancia por los hidratos de carbono, descubren el hiperinsulinismo fisiológico, la tendencia a la alcalosis del equilibrio ácido-básico y, puntualizado todo ello, afirman la característica química de la niñez. Pasan luego a sus funciones vegetativas y hallan un vagotonismo por incompleto desarrollo del simpático, manifestado por el predominio de los fenómenos de vasodilatación y congestivos, y así evidencian a la vez que el equilibrio endocrino no es entonces perfecto, habiendo en unos exceso de función, mientras que es débil en otros. Elementos nerviosos y hormónicos que les permiten trazar la individualidad neuro-vegetativa y endocrina del niño. No hay, pues, igualdades. La edad adulta es de estabilidad. La niñez, de inestabilidad. Es antagónica la expresión vital. En la niñez, todo el escenario lo ocupa la evolución, el desarrollo. Los primeros tiempos se concretan en las funciones digestivas. Son de preparación, de carga de sales en los huesos, de fibra fuerte en el músculo, de singularización en la célula nerviosa. Es la armazón del edificio. Pero ya allá en el fondo hurgan,

para salir al exterior, dos vidas nuevas, que completarán la personalidad: vida sexual, vida psíquica. Y la llegada a escena de ambas no se realiza como algo caído de lo alto y que un día se presenta de sorpresa. No; las actividades psíquicas y sexuales no abren la puerta diciendo un aquí estamos tranquilo y plácido, sino que renuevan el organismo, lanzan a la sangre productos secretorios que, al irritar el sistema nervioso, originan reacciones particulares, preparan órganos, socavan todos los cimientos orgánicos para ir mostrándose después en progresiva marcha hacia la actuación definitiva,

Crecimiento físico, desarrollo psíquico, instauración sexual. Todo ello pasa en la infancia. Es la ocupación de la niñez. Constituye el trípode en que asienta la personalidad psicofísica. Está, pues, bien lejos de ser el niño el elemento pasivo que se supone en la antigua práctica pedagógica. Es un sujeto conmovido por diversidad de funcionalidades que, al presentarse y establecerse, tienen una fuerza mayor de revolución orgánica que después, al alcanzar ya su madurez. Y por eso se coloca aquí nuestra acción educativa. Primero, para que ayude-mos los brotes, porque un buen manejo de los estimulantes externos puede desbrozar el camino de las dificultades que encuentre la nueva funcionabilidad; y segundo, porque es el momento del encauce de ésta, puesto que a na-

die se le ocurre guiar la planta cuando ya está constituída en árbol fuerte.

La niñez es, pues, algo particular en la evolución humana; período de constitución, de adquisiciones, en el que tres actividades le dan rasgos definitivos. Pero debemos ver al niño no sólo en su individualidad, sino también como eslabón de la cadena de la especie. El es él; pero él también es el otro. ¿Qué le da ese otro? ¿Qué recibe de la especie? Estamos ante los problemas de la herencia. Y no se crea que es ésta una cuestión puramente científica, alejada del campo de la educación. Todo lo contrario. Los hondos estudios sobre los problemas de herencia, la fase experimental, que llegó hasta sorprender los secretos de las dos células que al fusionarse engendran un nuevo ser, las doctrinas evolucionistas, que admite una continuidad biológica partiendo de lo simple a lo complicado bajo el mandato de unas leyes inmutables, ensancharon de tal modo el concepto hereditario que nuestra personalidad deja de ser propia para convertirse nada más que en la resultante de una suma cuyos números están constituídos por los elementos ancestrales. Consecuencia de ello es la fatalidad funcional. Según tal concepto, traemos trazada la vida, puesto que nuestros ascendientes nos la han marcado. No somos lo que queremos ser, sino lo que las donaciones nos permiten alcanzar. Y trasladada esta doc-

trina al campo pedagógico, derrumba toda obra educativa, que precisamente tiene su base en una posibilidad modificadora de lo que traemos dentro. Para que ella produzca, suponemos que el individuo viene con un caudal determinado, y que nosotros vamos a administrar bien. Un determinismo absoluto es incompatible con esta tutoría, que, valiéndonos del medio, queremos ejercer. Se acabó la educación. Si ya la herencia fijó todo el recorrido sin olvidar detalles ni omitir circunstancias, si alcanza a lo somático y a lo psíquico, a los instintos y a las pasiones, a los rasgos del rostro y a la conducta ética, recojamos nuestros bártulos de maestros y vayámonos al yermo a llorar nuestra desgracia. Por eso en este aspecto nos interesa, y mucho, fijar el concepto de herencia, hasta dónde alcanza, cuáles son sus dominios y qué resquicios quedan para que pueda penetrar por ellos la acción del medio. Claro está que la tal doctrina del fatalismo de conducta sería para nosotros de indudable ventaja. Toda la preocupación de formar al niño desaparecería puesto que allí no habrá más fuerzas ni otro contenido mental, ni expresiones de relación, sino las que los padres hayan albergado en los citosomas que aporten al acto de la conjunción celular.

No opinó así la ciencia de otras épocas. La posibilidad de modificación natural fué creen-

cia de todos los tiempos y escuelas. Los extremistas de hace poco forzaron la experimentación para llegar a conclusiones tan radicales. Pero esta misma investigación ofrece pruebas abundantes que llevan el asunto a un justo medio. Las doctrinas evolucionistas se aparejan con las de adaptación, y ésta sí que es función escapada de las tiranías de la herencia, que podrá condicionarla, pero nunca impedirla. Mendel modifica experimentalmente los caracteres de unos vegetales de prueba. La sugestibilidad demuestra cómo se maneja por completo todo un yo extraño a nosotros. La creación de reflejos por efecto ambiental hace que podamos formar en el sujeto hábitos ajenos a toda ley de herencia. Si sólo gobernase ésta al individuo, la Humanidad estaría detenida, por ser siempre igual a sí propia. La renovación es el mentís al determinismo hereditario.

Pero no caigamos en el extremo opuesto de negar toda intervención al elemento dado por los progenitores. Ni todo es obra de dentro, ni todo, tampoco, viene de fuera. Puntualicemos. Y como éste no es un libro científico, sino simplemente unas pautas de educación, nos ceñiremos a aquellas enseñanzas directamente aprovechables para nuestra finalidad y expuestas en forma ajena a todo doctrinarismo. Desde luego, nos referiremos a la evolución y formación mental, en sus dos aspectos: el

llamado psicológico, y el puramente afectivo; el que constituye el bagaje de capacidad mental y el que rige la vida de relación. Veamos. El desarrollo psíquico—dice Stern—no es simplemente la aparición gradual de cualidades innatas, ni la simple aceptación y respuesta a influencias exteriores, sino resultado de una “convergencia” entre cualidades íntimas y condiciones externas de desarrollo. Esta convergencia es tan poderosa tocante a las líneas generales como en lo que se refiere a los pormenores nimios del desarrollo. Nunca es lícito preguntarse, a propósito de una función o cualidad: ¿procede de dentro o de fuera?; sino ¿cuánto de ella viene de dentro y cuánto de fuera?, porque entre ambas influencias comparte siempre la acción, variando sólo en grado según las ocasiones.

“Nuestras deducciones—escribió Lay—acerca de la parte individual de la educación han demostrado que para la iniciación y el progreso del desarrollo hay que aceptar estímulos interiores que se hallan en el mismo organismo, pero que solamente en unión de los estímulos exteriores del ambiente natural y social llevan consigo el desarrollo efectivo de las disposiciones generales de la especie humana, de la raza, de la familia y del individuo; de suerte que los caracteres de la familia y los adquiridos por la adaptación forman un conjunto intrincadísimo.”

¿Qué suministra, pues, la herencia? En nuestro punto de vista, es indudable que por herencia se reciben características fisiológicas, sobre todo de función nerviosa, y donaciones de la especie que forman el gran caudal de los instintos. El protoplasma celular, punto de arranque de la nueva vida, tiene en sí unas energías latentes suministradas por los elementos paternos. Su intensidad, el potencial que en sí llevan, ha sido directamente adquirido en la unión formatrix. El agente propulsor de toda la evolución es esta energía, y la altura biológica que alcance guardará siempre estrecha relación con ella. El número de células nerviosas, su riqueza, la plasticidad de que gocen, la actividad de su protoplasma en la emisión de prolongaciones, es algo derivado de un punto de origen. Es la fuente de la que nace el río. Y como sobre este sistema nervioso se va a formar todo el psiquismo del niño, siempre habrá una supeditación, en el grado o en la forma, a las condiciones del basamento en que asienta. Una pobreza de estructura o de función nerviosa, limitará mucho el campo de las adquisiciones mentales. Una particularidad de organización o de actividad de aquélla, dará un tono especial a cuanto acto dimanare de las mismas. ¿Qué es el deficiente mental heredo-sifilítico más que una caja pequeña donde no cabe todo el tesoro de las adquisiciones normales? Podremos llenarla nada

más que hasta un límite; lo que permita su capacidad; plena ya la caja, se termina el aprovechamiento de nuestro acarreo. Así actúan las taras de herencia y las enfermedades transmisibles de los progenitores, y por eso Kassel encontró en las escuelas de Berlín, y como causas de la inferioridad mental, el 18 por 100 de taras nerviosas hereditarias, el 29 por 100 de alcoholismo y el 16 por 100 de sífilis paterna.

Y nos queda como transmisión de herencia, como punto de enlace entre los individuos de la especie, los instintos y tendencias. Ellos son actividades innatas, si queréis llamarlas así, que habrán de manifestarse también a través de unas especiales condiciones orgánicas capaces de ser modificadas por el medio. ¿El medio? Siempre vendrá a cortarnos el paso, reclamando su puesto en la formación del sujeto; por algo tiene la biología como ley la variabilidad individual por acción de causa externa. El clima, la luz, la alimentación, actúan de manera decisiva sobre los caracteres físicos. Hay una clase de caracol que nada más que con el cambio de condiciones climáticas, llevándolo a América, llega a contar 67 variedades desconocidas en Europa. Se altera el color de las plumas de los canarios tan sólo con la clase de alimentación. Los organismos vivos se desarrollan solicitados por un sinnúmero de agentes exteriores que ejercen su influencia sobre aquellos en manera múltiple



y contraria (Baur). Hasta cierto punto es el hombre producto de su ambiente. Este actúa sobre él moldeándolo exterior e interiormente, según las normas por él instituídas. Y particularmente los niños, a causa de su facilidad de imitación y de su flexibilidad y plasticidad mentales, se hallan sujetos a su influjo. La máxima de Marx de que "la vida determina la conciencia" es aquí de una aplicación absoluta (Pinkewich).

Este criterio de predominio de la acción del ambiente hace a la escuela francesa afirmar que el tipo humano se determina siempre por causas exógenas. Las superficies de contacto que por medio de sus cuatro sistemas ofrece el sujeto a la acción directa del ambiente, quedan modificados por la actividad de estos estímulos exteriores. Y así predominan en el tipo humano el carácter digestivo, respiratorio, muscular o cerebral, según que use preferentemente uno de dichos sistemas y que su uso resulte determinado por obra de factores exógenos. La adaptación—dicen—del organismo a este influjo exterior crea la acción preferente del sistema nervioso de que se trate y produce el tipo determinado.

Porque si se multiplican los hechos reveladores de la influencia ambiente sobre las condiciones físicas del ser hasta el punto de que la curva del crecimiento está reglada por las estaciones

del año, no podemos escamotear a dicha acción el desarrollo psíquico y, dentro de éste, aquél que más particularmente se refiere a la conducta infantil, a los actos de relación, a lo que constituye su vida moral, plena de afectos y sentimientos. Y aquí sí que tenemos que ser radicales en cuanto a la valoración de origen. Decroly nos habla de sus delincuentes, de sus anormales, y dice son engendrados por un ambiente moral nocivo, acumulando para probarlo cifras de orfandad, de hogar con madrastra, de alcoholismo paterno, de ejemplos continuos de moral desviada. Y es que las normas éticas no pueden ser transmitidas por herencia. La especie, para apoderarse de un principio, de un hábito, y transmitirlo luego en forma instintiva, necesita que sea siempre igual, idéntico, ofreciéndose a través de muchas generaciones como uno propio, singular en sí mismo. Fijémonos en todos los instintos que presenta el ser y vemos que responden a finalidades que no han sufrido la más pequeña modificación en el curso de las edades. Los instintos de conservación, de reproducción, de defensa, actúan hoy con la misma estructura biológica, van buscando idéntica finalidad que si nos retrotraemos a siglos y siglos atrás en la marcha de la especie. Las modificaciones que les haya impuesto el medio no llegan a su naturaleza íntima. Pero, en cambio, aquellos conceptos que se refieren a las

valoraciones morales, a las normas de comportamiento y apreciación de la conducta, cambian a diario, con el tiempo, las situaciones geográficas, las razas y los hábitos, y, por tanto, careciendo de estabilidad, diríamos que milenaria, no pueden pasar a la categoría de caudal hereditario.

Y no perdamos de vista, como corolario a esta valoración del medio, que siempre, claro está, resulta condicionado por los caracteres y capacidad reaccional de cada organismo, es decir, en lenguaje llano, que las mismas causas actuantes del ambiente, para que lleguen a nosotros sus efectos, tiene que ser a través del tamizado orgánico que constituye cada individuo. Y ésta es la orientación de la ciencia moderna que más racionalmente une los dos factores de herencia y ambiente: la proclamación de la individualidad, y, a la vez, el reconocimiento de la variabilidad de tipos. Así, nos vamos acercando un poco a comprender al niño. Ya entra la duda respecto a la pasividad de lo que nos entregan para ser educado. Nos hablan del tipo individual y de sus diversidades características. Las diferencias son tan grandes, que, prescindiendo de datos somáticos, de particularidades de semblante, que exponaremos, como demostración absoluta de esta verdad fisiológica, como evidencia de que en nada hay dos sujetos iguales, el hecho de que "el sistema nervioso central

ostenta diferencias individuales extraordinarias en su fina y complicada arquitectura, que el acostumbrado a estas investigaciones reconoce fácilmente al examinar cortes seriados de este sistema, las cuales son tan numerosas y variadas como las que a diario descubrimos en la forma exterior del cuerpo". (Karplus.)

De tal aluvión de ciencia nueva, basada en la experimentación, que es la que da las verdades sin réplica, surgieron los conceptos de constitución, de temperamento, de carácter y, como consecuencia de todo ello, la base biológica de la conducta. No es esto patrimonio de la madurez y de la edad adulta, sino que se dibuja desde el primer chispazo vital y tiene su armazón hecha en la época infantil. Carácter, temperamento, constitución del niño; ¿quién antes de ahora habló de ello? Y existen y actúan y condicionan formación y expresión, labor educativa y actuación individual, dando a todo un sello especial que necesitamos conocer.

La finalidad de la ciencia es poner de acuerdo los dos elementos (herencia y medio) capaces de rematar la personalidad; y por eso Baur llama composición corporal (fenotipo) al conjunto de propiedades y caracteres que posee un individuo y por los que se singulariza. En ella entran dos partes: *condición*, integrada por los caracteres y propiedades que por adaptación va adquiriendo el organismo en sus

nuevos desarrollos, y *constitución*, formada por los caracteres y propiedades hereditarios. Pende tiene un modo gráfico de representar la *constitución*. Es una pirámide triangular, cuya base está formada por los caracteres hereditarios individuales y aquellas variantes o modificaciones ocurridas durante el proceso evolutivo. Las tres caras de la pirámide, que, como es lógico, arrancan de la base, son la morfológica, dinámico-humoral (temperamento) y psicológica (carácter, inteligencia), unidas por sus lados, siendo la síntesis de ellas el ápice de la pirámide, es decir, el conjunto de las propiedades vitales, su resistencia al ambiente, su rendimiento dinámico-complejo. Este es el biotipo individual.

La *constitución* es, pues, el estado *estático* del sujeto considerado anatómicamente en su estructura, y el temperamento expresa la total actividad fisiológica funcional, el estado *dinámico* (Funes), o, como quiere Krestschner, es "la *constitución* la suma de todas las propiedades del individuo arraigadas en el fondo hereditario, y el temperamento, la actitud afectiva total de un sujeto, definida por la sensibilidad y el impulso, y el carácter, la totalidad de las posibilidades reactivo-afectivas, condicionadas por su fondo hereditario y por factores exógenos". Buhat dice, con frase justa, que el carácter es la fisonomía del temperamento.

Y ¿dónde está la causa íntima de las diferen-

ciaciones individuales? Gley da la respuesta, por lo menos a una parte del problema: "Sabemos —dice— que la formación del esqueleto interno está bajo la dependencia de la secreción tiroidea y posiblemente también, en ciertos aspectos, de la del timo, siendo, además, regulada por la glándula genital masculina y por la hipófisis, porque en los animales castrados hay alargamiento de los huesos de los miembros, por persistencia de los cartílagos de conjunción, y porque en las alteraciones de la hipófisis se produce un crecimiento exagerado en longitud y en espesor de las extremidades, esqueleto y partes blandas. También sabemos que la secreción tiroidea preside el desenvolvimiento del cerebro y de las funciones cerebrales, aun de las más altas: las funciones psíquicas." Y concreta un autor estas funciones diciendo que al influir las glándulas de secreción interna la vida física, tanto en el elemento estático (morfología, constitución) como en el dinámico (correlaciones funcionales), reflejan su acción en la vida psíquica, tan íntimamente ligada con la orgánica, en virtud de procesos bioquímicos y por medio de los elementos de coordinación de las distintas actividades del sistema nervioso.

Como no escribo para técnicos, sino para un público que quiere iniciarse en estas enseñanzas biológicas, descubro el gesto de duda ante la invasión que la secreción de algunas glándulas ha

hecho en las expresiones vitales de todo género. No cabe la desconfianza. Los hechos fueron y son repetidos por múltiples investigadores, y la siempre igualdad de resultados justifica la conclusión deducida. ¿Cómo se alcanza la funcionabilidad de las glándulas endocrinas?, quizá algún lector pregunte. Por la patología, por la experimentación y hasta por la terapéutica. Ciertos cuadros clínicos fueron referidos al trastorno funcional de alguna glándula que trabajaba en exceso o en defecto. La extirpación de la misma produce siempre idéntica sintomatología que la achacada a una deficiencia de función. El injerto de un trozo de tal glándula o la otoperapia a base de la misma, acarrearán positivamente el aspecto clínico de un exceso de actividad en aquel órgano. Hay una enfermedad llamada el mixedema, de la que hacíamos justicia a una debilidad de función del tiroides. Se confirmó la verdad de lo sospechado cuando la extirpación de la glándula desarrolla inmediatamente todo el cuadro patológico de aquella dolencia. Los injertos de ovario en los gallos o de testes en la gallina producen un cambio de caracteres, tornándose poco a poco a los del sexo contrario. Los cambios tan grandes del climatérico, no sólo en la estructura material, sino en las afectividades, en los sentimientos y hasta en las inclinaciones amorosas, que llegan a perversiones de las mismas, no son más que el efecto

de la falta de una secreción en la que se asentaba todo el equilibrio orgánico-psíquico. Y entre tantas y tan variadas conclusiones como esta investigación trajo al campo de la ciencia, hay una que en este momento es para nosotros de inapreciable valor: la de que "la función de cada glándula de secreción está sujeta a variaciones individuales, tanto, que la constelación particular se puede representar por una curva de variación cuyas variantes fuesen la actividad cuantitativa de cada glándula". Lo que Stern llama "fórmula poliglandular" y Baur "fórmula individual de las glándulas de secreción interna".

Sin que sea preciso pasar más adelante, ya basta lo dicho para perfilar diferentes tipos, según este modo particular e individual que tengan las glándulas de funcionar, de reaccionar a los excitantes químicos de las hormonas el sistema nervioso, y de establecerse las correlaciones. Un predominio mayor de la función tiroidea nos dará el tipo excitable, inquieto, nervioso. Si trabaja esta glándula con lentitud imprimirá un tono de apocamiento, de indiferencia, a las expresiones del sujeto. Un prematuro desarrollo de las glándulas sexuales marcará sello típico a la conducta del niño. Son los temperamentos que Ribot llamaba sensitivos, activos, apáticos parciales. Es el fundamento de los biotipos de Krestmer.

Y aquí estamos otra vez al lado del niño proclamando su individualidad, y, por tanto, reaccionará de un modo especial a nuestros estímulos educativos. Vinogradow insiste en la necesidad de conceder la más estrecha atención a las características temperamentales, como la excitabilidad y la lentitud de reacción. La reacción excepcionalmente profunda y enérgica, pero calmada; la extremada inconsecuencia, no regulada por la voluntad consciente, y la persistencia debida a excesiva tenacidad. En todos estos casos vemos la expresión de temperamentos diversos. Es precisamente en la infancia cuando todos estos elementos orgánicos, la secreción de unas glándulas, la estructuración del sistema nervioso, las funciones nuevas, ofrecen el estado de inestabilidad de lo que surge y pelea para constituirse definitivamente.

¡Quién modifica la constitución; quién varía un temperamento!, quizá exclame el lector, alcanzando la complejidad de los mismos y cuanto en ello pueda haber de imperativo hereditario. Se sale al paso de esta descorazonadora observación teniendo en cuenta que, siendo la base de un temperamento ciertas características funcionales, puede llegar la acción de agentes fisiológicos y terapéuticos a modificar sus determinaciones vitales; pero, además, tenemos el camino expedito para actuar sobre los instintos, los sentimientos, los actos volitivos, es

decir, en todos los elementos que constituyen el carácter, ya que éste no es una entidad aislada, sino la "suma total de los intereses, simpatías y antipatías elementales, y de los hábitos intelectuales, personales y sociales, adquiridos en cada etapa de la vida".

¿Veis cómo al lado de la rigidez de un temperamento hay la flexibilidad de un carácter? Observáis a la vez que no es el niño esa cosa tan sencilla y pasiva cual la creen aquellos agarrados como lapas a la antigua pedagogía. Se abre un gran campo de actuación educadora, para conseguir que la individualidad infantil se acerque lo más posible al tipo, poniendo nosotros dificultades en el camino de su desviación, tras el fin de aproximarle a la normalidad psico-física. Las variantes que lo alejen, la marcha que lo separe, son, precisamente, causas eficientes de la desgracia y el fracaso.

¿No conocéis lo sucedido a los gorriones americanos? El zoólogo Bimpus tuvo la paciencia de recoger y examinar todos los encontrados muertos después de una violenta tempestad, y comprobó que el mayor número de estos gorriones eran variantes extremas de la especie.

Es evidente que no sólo ellos, sino el resto de los gorriones que en aquellos contornos se encontraban, sufrieron los efectos de

D R . J O S E D E E L E I Z E G U I

la tormenta; pero mientras que los bien constituídos la aguantaron sin un mayor perjuicio para su vida, aquellos otros no pudieron resistirla, dada su inferioridad biológica.

CAPITULO IV

Llamadas de fuera y respuestas de dentro.—En el mundo de los reflejos y de los instintos.—Cómo determinan éstos la conducta del niño.—Nuestra acción frenadora.

Las bridas del caballo.

Aquí tenemos al niño. Ya hemos aprendido que para comprender el desarrollo de su personalidad necesitamos poseer datos acerca de la herencia, la actividad de las glándulas de secreción y el efecto del ambiente. Así veremos que gran parte de lo que hubiéramos atribuído a la "libre voluntad" viene a ser resultado natural de la operación de estos tres factores. (Pinkewich.) Ya disecamos las llamadas rebeldías infantiles, llegando con el escalpelo a la entraña de las mismas. Algo conseguiremos si es así la apreciación de los hechos; pero habrá que ir más adelante. Están sobre la calle los materiales de la edificación: granito, cemento, madera y hierro. Hay que construir. La tarea exige una pregunta previa: ¿Qué causas son las que hacen poner

en juego las energías latentes? ¿Cómo llegan al interior de la mente las fuerzas cósmicas que van a cooperar a su formación? ¿Qué resortes son los que desde dentro del organismo solicitan la acción de fuera, y cuáles los que desde aquí serán tocados para que esté expedito el camino de penetración en las intimidades orgánicas? Observad al niño y recogeréis una serie de hechos para los cuales es lógico se demande una respuesta.

Apenas nacido y aproximado al pecho de la madre, lo veis realizar perfectamente los movimientos de succión. Nadie se los ha enseñado, y son de relativa complejidad. Pocos días hace que es huésped de esta tierra y ya, solo en la cuna, realiza movimientos, mueve los dedos, flexiona las extremidades, sigue la luz que pasa ante sus ojos. Más tarde, aguanta, paciente y sin protesta, las incomodidades de su aseo, porque sabe y espera el pecho cuando aquél haya terminado. Si alguna causa lo traumatiza, si un pinchazo hiere sus carnes, se retrae sobre sí mismo para alejar del agente dañoso la parte de su cuerpo que ha sufrido la impresión. Si, más tarde, dedicáis un momento a contemplar sus juegos, veréis que son graduales, siguiendo una marcha de aficiones igual en todos los chicos, como obedeciendo a un patrón único: primero los de ruido, luego los de movimiento, más tarde los de equilibrio y construcción, para

venir a los imitativos y sociales. Hay un período en que el interrogante no cae de sus labios, y que lo encontraréis en un rincón de vuestro despacho, muy entretenido en averiguar lo que tiene dentro su caballo de cartón. Disputa la posesión del juguete, la del regazo de su madre, la de vuestra caricia, evidenciando que para él cuanto le rodea y todo lo que le llega, no tiene más finalidad que su complacencia y posesión.

A diario suceden a nuestro lado estos hechos infantiles, que no son otra cosa más que la llegada a escena de reflejos, instintos, intereses, acciones del inconsciente. Está funcionando la máquina del temperamento. Instintos y reflejos son las garras que el organismo alarga para asirse al árbol de la vida y trepar por él hasta culminar en la copa. Es un cuadro. El lienzo, el temperamento; los colores, el carácter; el pincel que transporta éstos al lienzo, los reflejos y los instintos. Por eso nosotros, legos completamente en el arte pictórico, tenemos, sin embargo, un papel en la ejecución de la obra: preparar las pinturas, que su calidad sea buena, que la mezcla esté bien hecha, que la brocha no los destruya con sus asperezas. ¿Por qué si después en el cuadro hay un manchón hemos de achacarlo sólo a impericia del artista y no a nuestro descuido proporcionándole pinturas pésimas?

No podemos completar el conocimiento de lo que es el niño sin meternos por la senda, un poco tupida de maleza y llena de obstáculos, de los instintos, los reflejos, los intereses. Vamos a abrir la caja donde está guardada la herencia de los antepasados. Y efectivamente que es así, para algunos, todo el concepto que les merece la evolución infantil. Partiendo de la ley biogenética de Haeckel y Muller, de que "el desarrollo del embrión (ontogenia) es una repetición condensada y reducida del desarrollo de la especie (filogenia), consideran que también el hombre, en su evolución mental, va siguiendo las etapas recorridas por sus antepasados en su vida de relación. Algunos, acudiendo al campo de la sociología, que asigna a la humanidad las fases teológica, metafísica y positiva, acoplan a ella la evolución infantil, siendo la primera aquellos tiempos en que el niño achaca cuanto sucede a su alrededor a causas inexplicables, dependientes de algo ajeno a él y a los suyos; la segunda es la en que empiezan las abstracciones de todo género, para llegar a la positiva, fin de la infancia e iniciación de la edad adulta, en la cual va buscando la relación y causa de los fenómenos que observa." Hutchinson divide la historia de la cultura humana en cinco períodos, caracterizándose el primero por la apertura de fosos y cavado de la tierra; el segundo, por la caza, la pesca y la gue-

rra; el tercero, por las actividades pastoriles, la ganadería y la construcción de viviendas; el cuarto, por la intensificación de las faenas agrícolas, y el quinto, por la industria y el comercio. Y ve el autor que en la evolución del individuo van siguiéndose exactamente estos períodos, demostrados por las aficiones, intereses y juegos del niño. Por eso el chico juega con la arena y a cosas de captura primero; a domesticación de animales y apertura de hoyos luego; se interesa por la jardinería más tarde; y son simulacros de comercio y de intercambio de mercancía lo que, por último, más le entretiene. Los autores americanos se muestran partidarios de esta teoría de la recapitulación que Stanley Hall, su apóstol, sintetiza en estos términos: "Nosotros reflejamos las actividades de nuestros ascendientes, quién sabe hasta qué punto, y repetimos la obra de su vida con modos someros y oscuros. Es una reminiscencia, por completo inconsciente, de nuestra genealogía, y cada una es la clave de la otra. Los impulsos psico-motores que la determinan son la forma en que nuestros antepasados nos transmitieron sus actividades habituales, actualizando, de esta suerte, sus vidas, etapa por etapa." "El niño es un salvaje—afirma Ferriere—. Es una verdad biológica y psicológica. Si lo observamos durante sus juegos, sus diversiones, sus preferencias, su manera de obrar, ¿qué hace? Destruir,

construir, dibujar, regañar con sus compañeros, representándose el mundo en todas sus manifestaciones libres de su actividad, nos sorprendemos ante la analogía existente entre el niño y el salvaje. ¿Cómo podríamos explicar, a no ser por instinto innato, ese gusto tan generalizado entre los niños, por los juegos indios, las persecuciones, astucias y artimañas? ¿No es la lectura de viajes y sucesos satisfacción feliz de esa sed de vida aventurera? ¿De dónde podría proceder esa pasión de vivir al aire libre, trepar a los árboles, construir casas, cavar cuevas para instalarse en ellas, cual colonos improvisados, chapotear en los barrancos, fabricarse armas primitivas y cabalgar sobre un palo a guisa de caballo? ¿No es también sorprendente la unidad de estas manifestaciones infantiles en todos los climas y latitudes? En todo esto—concluye el pedagogo suizo—hemos de ver algo más que la imitación, pues ésta no podría procurar al niño ese gozo, síntoma irrecusable de la satisfacción de un instinto vital.”

No cabe en mi plan discutir la teoría, a la que pudieran oponerse serios argumentos, sino sólo mostrar la complejidad de la vida infantil, que es lo que me propongo en este alegato a favor del niño, descargándolo de la responsabilidad de sus actos. Por lo demás, la recapitulación biológica le merece a maestro tan ecuánime como Decroly la consideración

de que no tiene en principio nada de ilógica, y que contemplando los juegos de los niños se encuentra en ellos una confirmación viviente de la misma, al ver que éste, espontáneamente, se complace en reproducir escenas que recuerdan la vida de los hombres primitivos.

Y, volviendo a nuestras expresiones vitales, nos encontramos como primer elemento fisiológico revelador de la existencia de un sistema nervioso, y a la vez manifestación la más sencilla de la vida individual, con el reflejo; esa reacción motriz que sigue a un estímulo, hereditaria, útil, al parecer, siempre, y limitado a una parte del organismo. Los paidólogos quieren ver en el llanto del niño, cuando nace, un primer reflejo, y reflejo es la tos, y reflejo el separar el pie si lo cosquilleamos, y reflejo el cierre del párpado cuando se hiere la conjuntiva. El mecanismo reflejo es bien sencillo: un estímulo externo, el nervio sensitivo que lo conduce a la célula receptora, paso de la vibración a la motriz, corriente por el nervio motor y contracción del grupo de músculos determinado. Todo pasa sin que el sujeto tenga de ello conocimiento. No necesita el organismo, para realizar estos actos, intervenciones psíquicas ni conscientes de ninguna clase. Allá se las arregla él por su propia cuenta. Y si subimos un poco en la escala de la vida y reunimos varios de los reflejos, haciendo más complicada

su función, buscando con ella una finalidad útil en el sentido orgánico, entramos ya en el terreno de los instintos. En su estructura ven unos la complejidad de reflejos, y otros, una sucesión continuada de movimientos. No necesitamos para nuestro objeto entrar tan adentro. Basta con comprender que es su razón de existencia una utilidad biológica, puesto que, como los seleccionó con tanto cuidado la especie, para conservarlos y transmitirlos, no ofrece duda la positiva eficacia de su actuación. Y por eso bien vemos que decididamente van unos instintos a la conservación del individuo y otros a la de la especie. Es la diferenciación clásica, a la que he puesto reparo alguna otra vez, el cual repito aquí, por encontrarlo conveniente. La conservación del individuo y la de la especie no forman dos grupos diferentes en finalidades instintivas. Es uno. A la naturaleza sólo le preocupa la perpetuidad específica; y en el sujeto, en el individuo, no aprecia más que el factor actuante de aquélla. Por eso lo prepara para conseguir mayor perfeccionamiento, y, por medio de los instintos de conservación, va poniéndolo en condiciones aptas para la realización de una continuidad. Y aun cuando hagamos esta dicotomización en el campo de la vida instintiva, no son elementos simples, sino que dentro de cada uno de ellos se albergan cientos de expresiones vitales. Los de nutri-

ción, los ofensivos, defensivos, de orientación y adaptación, los emotivos, todos ellos son lo que Pende llama motores de la máquina humana, que no obran sin el maquinista, que es el yo, consciente, subconsciente o inconsciente.

Dominan primero al niño todos aquellos instintos que se llaman de nutrición, cuando precisamente en ella está ceñida toda la necesidad vital. Luego se van perfilando los de ofensa y defensa, en su extensa variedad. El amor propio, bien revelado en que el pequeño se oculta tras la puerta, dominado por la timidez, obedeciendo a un complejo de inferioridad, que tiene por fondo una latencia orgullosa; se marcha airado o lleno de enfado si sospecha es motivo de nuestra risa alguna de sus acciones o de sus palabras. Se siente poseído por imperativos de lucha y se pelea con sus hermanos, juega a las batallas, persigue a los animales domésticos. Entonces resalta en él su egocentrismo, de que os hablé antes, siendo sustituido progresivamente por un egoísmo máximo, lleno de terquedad, de afanes de exhibición, de individualidad manifiesta, una hipertrofia del yo, un culto exagerado a sí propio. La tendencia a la posesión lo lleva a considerarlo todo suyo, siendo su interés supremo el afán adquisitivo. La curiosidad, forma de un instinto de orientación, lo hace esclavo del continuo interrogante, y, por último, sus tenden-

cias de simpatía, gregarias, asociativas, darán la pauta de su vida social y de relación.

Este campo no se acota nunca. La experimentación descubre cada día nuevos reflejos. Pavlow nos habla, entre otros, de uno que tiene gran interés en la obra educativa: el de *liberación*. En sus muchas pruebas dió un día con un perro que se prestaba a sus investigaciones dócilmente; cariñoso y muy inteligente se dejó colocar en la mesa del laboratorio y ser atado. Estaba tranquilo y comía lo que le daban con verdadero placer; pero poco a poco empezó a excitarse, se debatía, arañaba, mordía la mesa, y, pasado algún tiempo, se le presentó un fuerte acceso de disnea. El investigador quiso buscar explicación al hecho, rechazando muchas hipótesis, hasta que "cayó en la cuenta de que toda aquella extraña conducta del animal era sencillamente un reflejo de liberación, es decir, que el perro no soportaba la limitación de sus movimientos". Y Pavlow concluye la exposición del hecho afirmando que el reflejo de liberación es uno de los más importantes que se conocen, y peculiar de los seres vivos.

Compréndese perfectamente que psicólogos y fisiólogos no se conformaran tan sólo con recoger estas diversas expresiones instintivas, catalogarlas con respecto a la fecha de aparición y mezclar unas con otras para que resultasen complejos de tendencias, sino que fueron

buscando su punto de origen. Aceptemos, se dijeron, que sean los instintos algo inherente al sujeto, tan adherido a él como su misma estructura orgánica, que resulten los guardadores para garantizar a la especie la conservación y reproducción del individuo, y que, para ello, la naturaleza hace que pasen de padres a hijos; pero como su presencia en la vida, la actividad que van a desarrollar, tiene que ser a través de una constitución, es indudable que ésta le marcará su sello, pondrá en ellos el hierro candente con que se señalan las reses de una ganadería. Los instintos son unos, pero el modo de manifestarse, su actuación, será tan individual y característica como la constitución y el temperamento del sujeto. Y así sucede. Un exceso de instinto de nutrición radica en el temperamento hipervegetativo. Son simpático-tónicos los que tienen desarrollo del de ofensa-defensa. La conclusión, para no alargar las citas, resulta terminante. La altura que alcancen los instintos será siempre condicionada por las características temperamentales. "El temperamento hipersimpático-tónico corresponde al carácter impulsivo, irascible, agitado, violento, agresivo; el parasimpático-tónico, al tranquilo, sereno, paciente, pacífico, resignado; y en los estados de vagotonismo, el carácter apático depresivo, incapaz de reaccionar y rebelarse es el que se muestra.

¿No piensas ahora, lector, cuántas de las llamadas rebeldías infantiles están incluidas en este gran campo de las acciones del instinto, y que si sobrepasan del término medio radica la responsabilidad en condiciones particulares del temperamento? Ya sé que quizá antes de llegar aquí, pero seguramente al leer lo que antecede, habréis pensado que esta concepción de la niñez la convierte en un autómata, en una máquina que va a moverse en virtud de fuerzas hereditarias, instintivas y humorales, y, por tanto, no veis clara la intervención educativa. Por otro camino llegamos a la fatalidad de los hechos. ¿Verdad? ¡Oh! No; precisamente es aún más activo y eficaz el efecto formador que nos está encomendado. Sólo que la pedagogía de hoy es diametralmente opuesta a la de ayer. Una batalla que ganó el niño al refugiarse bajo el manto protector de la biología. Y ésta nos da como instrumentos de educación las inhibiciones, los reflejos condicionados. Antes llevábamos a la escuela el escoplo y el martillo, y a golpes nos empeñábamos en hacer una estatua del pedazo de mármol. Hoy vamos con correas de transmisión, conmutadores, aceites y combustibles a dotar una máquina de todo aquello que pueda requerir para su funcionamiento perfecto; y como además de máquina nos hallamos ante una organización vital, acudimos a los reactivos fisiológicos, que

habrán de darnos la señal de cuanto allí dentro sucede. Y dejar de considerar al niño como un bloque de granito, para atenderlo siquiera como un motor, es avanzar algo, puesto que pasamos de lo quieto y pasivo a lo que es movimiento y acción. Sólo para nosotros resulta penoso el cambio, y es porque tenemos que aprender un oficio nuevo. Antes labrábamos piedra; ahora dirigimos organismos.

La inhibición, los reflejos condicionados. Es lo más hondo de toda la educación. A ellos no resiste ninguna rebeldía. O se triunfa y desaparece, o si persiste pasa al dominio de lo morboso, siendo enfermos y no niños capaces de educación por el momento. Consideremos los instintos que lo gobiernan. Todos ellos tienen una finalidad útil para el mismo. Se confunden con sus intereses. Si no existiesen esas fuerzas íntimas, que llevan al sujeto a acciones determinadas, no se realizaría el desarrollo y la evolución. Son, pues, necesarios. Hay una etapa en la vida infantil en que es preciso estimularlos, para que sea amplio el campo de su acción. Ellos son los que producen tonos afectivos y sentimentales, reguladores de la conducta. Supongamos que los instintos persisten, que la vida se desliza hacia la adolescencia sin ninguna intervención sobre los mismos; nos encontraríamos con tipos de inadaptación social, con los desviados, con los pervertidos éticos.

Escoged un instinto cualquiera: el de la posesión. Tiene su papel biológico durante una etapa determinada; es un factor imprescindible de los instintos de conservación. Llevadlo a más allá de su límite, transportándolo a los linderos de la edad adulta, y tendréis en él hasta la causa determinante de un delito. Está bien clara la necesidad de una intervención cerca de la vida instintiva. ¿Destruyéndola? ¡Jamás! Primero, porque no alcanza nunca la potencia humana a agostar lo que es obra de la especie, y segundo, porque los instintos, hoy inconscientes, en el niño, son la base de los actos conscientes y normales de una conducta regular. Suponed por un momento que pudiésemos aniquilar totalmente a todos ellos, destruyendo el instinto de nutrición, y el de propia satisfacción, y el imitativo y el gregario, y el sexual; ¿a qué quedaría reducido el sujeto? A un guiñapo. Precisa de todos ellos, pero no con la impulsión ruda y ciega que traen al brotar, sino con el encauce útil que habremos de darle. ¿Cómo? Con mecanismos fisiológicos. Sí. No podemos ni un momento apartarnos de ellos. Por eso toda educación que no tenga por base el fisiologismo es empresa inútil y martirizante. No se le ocurre al químico obtener cuerpos y sustancias saliéndose del campo de las reacciones que desenvuelven unos en contacto con otros, y no acude el ingeniero a más medios, para precisar

resistencias y equilibrios, que a los cálculos matemáticos. Por eso es incomprensible que cuando nos encargamos de cultivar un organismo se empleen otros elementos que no sean los suyos, los propios, los fisiológicos. Y aquí está lo que tenemos que hacer: crear estos mecanismos que realicen la inhibición, el dominio, el freno, sobre los instintos.

Parece que son dos tiempos los que tiene la vida infantil. Uno es el reino de ellos. Otro es el imperio del yo. El yo actúa de auriga que guía el tronco. No recluye los caballos en la cuadra, sino que les pone riendas, manejadas por su mano consciente. Tiene Grasset una concepción de estas dos etapas de la vida que efectivamente responden a la realidad de los hechos. Supone dos psiquismos; el inferior y el superior. Abajo, en el polígono, están los instintos, la imaginación, las adquisiciones inconscientes, los centros de los reflejos. Toda una vida. Arriba, en su vértice, el yo, deliberativo, razonador, determinante, apoyado en el polígono, pero sobrepuesto a él. Es una fuerza la de abajo, la del psiquismo inferior, que pugna por actuar, pero tiene sobre sí el freno superior. Habrá momentos en que pueda más, en que salga, en que rompa la brida y se desboque. Es el inconsciente que forma parte de nuestra personalidad y que actuará más o menos en la vida, según lo fuerte y firme que hayamos podido for-

mar el vértice cumbre. Es la oscura función de los hemisferios cerebrales. Desde fuera podemos influenciarlos creando los reflejos condicionados, feliz expresión de Pavlow, y que son un sobrepuesto a los instintos, correctivo a los reflejos innatos, hábitos, empleando un término vulgar. Y resulta de tal trascendencia este nuestro horizonte fisiológico, que surte a la ciencia moderna del arsenal de armas necesario para el combate educativo, que hará del instinto la expresión normal y útil.

“Es de esperar—añade el sabio biólogo ruso—que actos del organismo muy complicados, y que hasta ahora recibían denominaciones psicológicas, como cólera, miedo y otras semejantes, sean pronto consideradas cual fruto de la actividad refleja de las partes subcorticales del encéfalo.”

Ven, lector, a encontrar en los reflejos condicionados de que puedes tú doctar al niño el sustitutivo de la palmeta y la disciplina, que tan pésimo resultado te vienen dando en la educación de tus hijos o discípulos. Y es que nunca con mayor razón se pudieron considerar como métodos contra natura.

CAPITULO V

Nosotros creando reflejos.—La niña de Baldwin.—Mecanismos que inhiben.—La imitación, fuente educativa. Mímica y estímulos.—Los intereses biológicos.

Lo que llamamos educación, hábitos, amaestramiento y casos parecidos, no son más que el resultado de nuevas conexiones nerviosas establecidas durante la vida post-natal (Pavlow) con esos reflejos que vamos constituyendo al actuar sobre el sujeto. Aquellos que encontramos invariablemente en función, los innatos, pueden ser considerados como reflejos de la especie, ya que son comunes a todos los de la misma, y, en cambio, los segundos son verdaderamente reflejos individuales, puesto que pueden variar de unos a otros, y también en el mismo sujeto, bajo diferentes condiciones.

Dejaremos la palabra a Pavlow para que él nos explique la naturaleza de estos llamados reflejos condicionados. "Por contraste con los

innatos e incondicionados, deben caracterizarse como temporales, adquiridos e individuales; infinitamente complejos y característicos, están siempre formándose de nuevo durante la vida del individuo, y siempre, también, desapareciendo. Son reacciones constantemente fluctuantes del organismo superior frente a las innúmeras y siempre cambiantes manifestaciones del mundo circundante; en una palabra: constituyen lo que vulgarmente llamamos actividad psíquica... , legítimas respuestas al mundo exterior, determinadas en su existencia por un número enorme de condiciones."

Nada aclara y fija mejor un concepto que la referencia del hecho experimental base de su descubrimiento. En los laboratorios de Moscú, donde trabajan los sabios investigadores buscando los secretos de estos reflejos creados, las pruebas se repiten. He aquí alguna que arroja mucha luz para el fondo de nuestra doctrina educativa. A un perro se le inyectó una pequeña dosis de apomorfina, y al cabo de uno o dos minutos se hizo sonar en el gabinete de experimentación una nota aguda que se prolongó algún tiempo. Durante la producción del sonido, el animal se mostró intranquilo, comenzó a relamerse y a presentar una abundante secreción salivar, llegando a tener movimientos parecidos a los del vómito. Repetido el experimento varias veces, bastaba entonces producir

el sonido durante poco tiempo para dar lugar a la reacción descrita. El Dr. Krilof sometió repetidas veces a perros a inyecciones de morfina, presentándose los fenómenos tóxicos subsiguientes; al cabo de algún tiempo, bastaba que los perros viesen los preparativos de la inyección para que inmediatamente mostrasen la náusea, salivación, vómito y sueño, es decir, todo el cuadro del envenenamiento por la morfina, cuando no se le había inyectado. Las pruebas se repitieron, y Pavlow cita otra. He aquí un perro sometido repetidas veces a inyecciones de morfina; lo sujeta sobre la mesa un hombre desconocido para él. Ved que permanece tranquilo. Ahora se presenta ante el animal el operador que acostumbra a darle las inyecciones; el perro se intranquiliza y se relame en cuanto le han frotado la piel, se presenta una abundante secreción de saliva y aparece el movimiento vomitivo.

También encierra grandes enseñanzas para valorar reflejos innatos la comprobación de que la salivación y presencia de jugos gástricos en el estómago a la vista del alimento, lo cual sabemos es un hecho natural, necesita para realizarse en contacto previo de la sustancia alimenticia con los órganos primeros de la digestión. Unos cachorros se separaron de la madre y se les alimentó sólo con leche. La vista de este líquido producía las secreciones diges-

tivas; pero la presencia del pan y de la carne dejaba inactivas las glándulas secretorias. No producían reflejo alguno, y sólo cuando en la boca se introdujo este alimento y se puso en contacto con las terminaciones nerviosas de las papilas gustativas se realizaron los hechos normales a la visión de la leche. Baldwin describe con realismo el adiestramiento de los reflejos condicionados. Según parece, cuando su hija Elena tenía sólo ocho meses solía arañar la cara de su madre o de su niñera. (Un reflejo condicionado simple o complejo.) Con el tiempo, bastaba la aproximación de una cara amable para provocar esa cruel respuesta. Baldwin cogió la manecita pecadora, dándole un pequeño golpe en los dedos, con el fin de producir algún dolor. Primeramente aquel tratamiento no hizo la menor impresión en la niña; luego volvió a los arañazos, pero sólo una vez y con rabia inusitada. Poco a poco se fué haciendo menos frecuente en la niña el hábito de arañar, hasta que finalmente desapareció. Por el mismo tiempo Baldwin y su mujer intentaron sustituir con otro reflejo aquel que habían extirpado; cogieron la mano a la pequeña y la obligaron por varias veces a acariciar el sitio en que antes había arañado. Con el tiempo, este movimiento vino a reemplazar completamente al primero, y una de las más características expresiones de la ternura de Elena con-

sistió en acariciar suavemente con su mano la cara de la madre. Y Pinkewich pone al relato este comentario: "¿Podríamos decir que Elena comparó el placer derivado del hecho de arañar con el dolor del castigo, tomando una resolución desde su punto de vista egotístico? ¿Qué mayor placer podría proporcionarle el arañar que cualquier otro ejercicio de los músculos? Se trataba sencillamente de un hábito sensorio-motor (de un reflejo), que se inhibió por otro reflejo, eliminando a aquél poco a poco."

Inhibir. En otra ocasión y lugar he contestado a esta pregunta: ¿Cuál es nuestra arma para que los instintos no escapen a la acción frenadora que debemos establecer? La contestación fué la que sigue: Las funciones de inhibición, sobre todo en el gran plano de la exteriorización psíquica del sujeto. Estos frenos son las imágenes mentales, motrices, sensoriales, tantas cuantas sean las que hayamos depositado en sus arcas cerebrales. Así actuamos llevando a un máximo los resortes de que el niño podrá disponer para sus mecanismos inhibitorios. El surtido del almacén corre de nuestro cargo. Pero... he aquí los invencibles peros biológicos, que nacen de lo lejano que está aún el organismo de todo postulado matemático. Habrá, desde luego, pobreza de imágenes mentales, y, por tanto, será restringida el área de la inhibición cuando nosotros, cuando el me-



dio, haya descuidado el acarreo. ¿Y nada más? ¡Ah! Sí. También llegaremos al mismo obstáculo si el camino del transporte y los compartimientos de recogida de material son insuficientes. Aquéllos, porque no permiten caminar. Estos, porque no conservan, ni recogen, lo que nosotros les llevamos. Estamos a la vista de un problema biológico. Se exterioriza psíquicamente. Se diagnostica con criterio médico. En las características del sistema nervioso está la causa. Por sus zonas sensoriales vehicula la imagen; en sus centros superiores se fija y conserva. La normalidad nerviosa será, pues, el elemento básico para alzar sobre el todo el mecanismo de la inhibición. Y este funcionamiento nervioso puede estar apocado desde su origen por donación paterna tarada y pobre, o alterarse debido a causas intercurrentes, que hacen presa en la evolución fisiológica.

El niño se dispone a recibir de nosotros el estímulo formador de reflejos y de hábitos, el que irá depositando imágenes en sus celdillas nerviosas. Tiene para ello algo innato, que es la imitación. ¿Mostráis extrañeza? Indudablemente. La ciencia os hace ver y valorar cosas que a diario suceden a vuestro lado sin que le deis importancia alguna. ¡Quién iba a deciros que cuando el chico imita vuestros movimientos, juega a los soldados, reproduce los gestos de una persona conocida, lo hace respondiendo

a un interés biológico, base de su formación! Porque la tendencia imitativa que tiene el niño es, para unos, un instinto, una fuerza innata que le permite aprovechar los elementos del medio; para otros, un reflejo ideo-motriz en que una orden interna impone la realización de determinadas contracciones musculares; pero para todos resulta el elemento primordial en sus relaciones con el ambiente. No hay campo vedado para la acción imitativa. Empieza copiando movimientos y enriquece su caudal motriz. El aprendizaje del lenguaje no lo realiza el niño más que reproduciendo la colocación de nuestros labios, la forma de proyección de aire, en una palabra, todas las contracciones musculares necesarias para emitir un sonido determinado. Imita gestos. Recuerdo ahora a un niño cuyo abuelo era de carácter agrio y regañón, y aquél, desde muy chiquito, cuando se le invitaba a imitar al anciano, fruncía las cejas, estiraba los labios y apretaba con fuerza los puños, es decir, reproducía exactamente toda la mímica de un estado colérico. Tengo registrado el curioso caso de una perturbación de acomodación visual originado en un niño cuyo padre era miope, y que, por el afán de imitación del chico, colocaba los libros y los periódicos a la distancia y en idéntica postura a como lo hacía su padre.

Y escogen sus modelos cuando, además, les

despiertan un tono sentimental grato. Van a la imitación por simpatía; y por eso las personas allegadas son las preferidas para sus reproducciones de acción, de gesto, de ocupación y proceder. Tanto es así, que yo me atreví un día a expresar la opinión de que ciertos rasgos que se observan en el chico semejantes a los de los progenitores y que dan un parecido al semblante de ambos, achacables hoy a la herencia, no son otra cosa sino el resultado del ejercicio de la imitación que busca la copia del modelo. Sea ello lo que quiera, "la imitación inconsciente de movimientos se transforma paulatinamente en actividad consciente y voluntaria, sobre la que ejercen gran fuerza sugestiva los padres. La imitación instintiva e impulsiva predomina en absoluto sobre la voluntaria durante los tres primeros años de la vida. En este período se perfeccionan además los actos motrices propios de la imitación, pero no siguiendo los rastros que deja la herencia en el cerebro, puesto que el modelo imitado puede ser variado extraordinariamente". Dice Gros que la imitación permite que el niño acepte gustoso aquello que las generaciones anteriores han perfeccionado, y constituye, por tanto, al mismo tiempo, la condición previa necesaria para el incremento de la cultura.

Sin embargo, para Claparede hay en la tendencia imitativa del niño un tanto de innato,

sí; pero otro también grande de selectivo en los modelos que escoge. “¿Por qué se opera esta selección?—se pregunta el sabio psicólogo suizo—. Por las necesidades de desenvolvimiento; numerosas virtualidades que traemos al nacer no son susceptibles de desenvolverse sin la imitación, es decir, que esta elección variará según la edad, según las exigencias del momento. El niño imitará lo que le importe imitar en interés de su perfeccionamiento. Pero el niño reproduce numerosos actos completamente nuevos en la especie humana, como leer un periódico, dar vueltas a la manivela de un automóvil, actos cuya base fisiológica no ha sido transmitida por herencia. Si es llevado a imitarlos será a consecuencia del ascendiente que ejercen sobre él las personas más ancianas o que le son de algún modo superiores. Está dentro del interés de su desenvolvimiento el procurar constantemente conformarse con lo que aparece por encima de su nivel, y este interés en copiar a los adultos en general, o a tal persona en particular, es lo que determina indirectamente la elección de los actos que se han de reproducir. El niño imita un acto menos por lo que le interesa inmediatamente que por lo que le atrae la personalidad que tiene costumbre de ejecutarlo.”

Además, toda imitación lleva consigo una mímica, y en la fisiología de la misma se en-

cierran también grandes enseñanzas para el educador. La mímica, despertando estados afectivos, puede llevar al niño a la ejecución de actos, quizá de esas rebeldías que estamos disecando, cuya responsabilidad radica en la situación sentimental del momento. La mímica, un grupo de gestos que expresan determinado estado pasional, ¿son el resultado de éste, o, por el contrario, producen ellos el sentimiento y afecto que representan? Es aquella vieja pregunta de los psicólogos: ¿se llora porque se está triste, o se está triste porque se llora? El campo es amplio para discursos y observaciones de todo género. Que hay una mímica previa cuando queremos ponernos en un trance sentimental preciso, lo demuestra la actitud humilde, el cruce de manos sobre el pecho, la cabeza inclinada, en tierra las rodillas, que adoptamos cuando es nuestro deseo ser poseídos por un sentimiento religioso. ¿Qué pasa en los niños? Algo muy semejante. La mímica, el juego, preceden al estado afectivo. Comienzan imitando los soldados, simulan la marcha y el combate, llegando un momento de tal identificación con el personaje, que se pegan de firme, costando trabajo separarlos, por el enardecimiento de su honor bélico. Pero aún hay más que observar, sobre todo un detalle de mucho valor para nosotros, y es que llegan a esta situación emotiva de lo que representan si han

ido al juego por propia decisión, si ya les es-
carbaba dentro el acicate preciso. Podemos com-
probarlo. Cuando somos nosotros los que dis-
ponemos el juego, enfilándolos y preparando su
formación militar, no llegará ese momento en
que dejan de ser ellos para convertirse en un
general o en un furriel. Tiene que preceder el
tono grato para que la imitación produzca un
sentimiento determinado. No lo consigue la
imposición nuestra. ¿Y por qué, en tales casos,
no disponemos más que de una mímica, sin lle-
gar al estado afectivo? La fisiología nos da la
razón al hablarnos de dos centros de la expre-
sión motriz: el uno, automático, inconsciente,
que manda sobre los músculos haciéndoles per-
filar el gesto sin intervención del acto delibe-
rativo del sujeto; el otro, el que está bajo la
total dependencia del mismo. Se influencian no-
tablemente, y cuando se rompen las relaciones
entre uno y otro, vienen esos casos curiosos de
que nos hablan los especialistas, la madre des-
graciada, con el hijo moribundo, abandonada
del marido, que hace al médico la referencia de
sus cuitas dibujando el rostro amplia y franca
sonrisa; el del enfermo de Charcot, que mues-
tra el gesto de dolor cuando siente la pena, y
no puede realizarlo si no está su ánimo embar-
gado por el pesar. Y el niño va pasando estos
dos tiempos de la expresión mímica, sujetos a
la constitución de los dos centros cerebrales;

y es, primero, el gesto que nada dice, y es, después, el significativo de los llamados estados anímicos.

Pero ¿qué busca la imitación? Hirn dice que durante la niñez lo imitamos todo sin comprenderlo, y gracias a esta imitación hemos aprendido a comprender. La finalidad de ella es realizar adquisiciones. Son primero las de funciones generales: adaptarse motrizmente, ir pudiendo realizar el movimiento voluntario, aprender todo lo que el ambiente pone en contacto de él. Vienen después las de funciones especiales, para las que no hay valla, pues alcanzan a todo, y todo lo sujetan a su reproducción.

Bien se alcanza la acción decisiva que ella posee en la formación psíquica y, por tanto, nuestra responsabilidad, puesto que entre nosotros ha de escoger los modelos, y la reproducción de nuestras acciones será la que con mayor curiosidad lo solicite. ¿Quién podrá después cargar la culpa al niño de una rebeldía que tenga por fondo la imitación de algo proporcionado por el ambiente? Por eso quiero insistir en este punto dado, que es la amplia, completa y total intervención del medio sobre el niño. Lo que recoja, como lo recoja, y el resultado de la conducta basada en esta recolección es todo aquello que nosotros hayamos puesto en condiciones de servirle como modelo. Si el niño

mañana realiza un acto cruel, si ejecuta una acción que se sale de la disciplina precisa, debemos ir buscando el hilo que une aquel incidente del proceder infantil con algo recogido por el chico en nuestro mismo ambiente, y del que fuimos actores. Hay que rectificar, pero quizá no la conducta de aquél, sino nuestra propia conducta.

Y completemos este esbozo discurrendo un poco acerca del acicate que mueve a la imitación, como caso concreto de la vida infantil, o, mejor dicho, qué es lo que enfoca hacia este punto toda su actividad. Estamos hablando de los intereses biológicos, de ese algo que en cada momento determinado, en las diferentes etapas de la vida, va como marcando el camino por donde ella ha de marchar. No es salirse del cuadro propuesto, porque de la administración de estos intereses, de que en cada momento encuentren el punto sobre el que desean y precisan actuar, estamos encargados nosotros, y si no sabemos o no queremos desempeñar bien nuestro cometido, vendrá, cual reacción natural, su rebeldía, como se rebela y protesta si le damos pan cuando nos pide agua. Porque, después de todo, los intereses no van buscando más que la satisfacción de los apetitos naturales; exigencias de un plano alto, psíquico, afectivo, como quiera adjetivarse, pero de naturaleza idéntica a todos aquellos otros que hemos

catalogado en un tramo inferior de necesidades vitales.

Fijémonos, padres y maestros, en los intereses, porque si ellos constituyen la clave de toda educación, pueden ser, desatendidos o mal manejados, génesis de desviaciones, torceduras de carácter, de expresión, de conducta. Además, si existe una época en la vida infantil en la que, confundido el interés con los instintos, aquéllos se imponen y espontáneamente busca el niño el modo de complacerlos, valiéndose del movimiento y del juego, después, más adelante, unos peldaños arriba en la evolución, no podemos contar con estos resortes internos, sino que tendremos nosotros que impregnar de algo especial el agente estimulante para que produzca en el niño la reacción del interés. Porque, dejando a un lado todos los conceptos que abarca este término, no debemos ceñirnos más que al verdaderamente biológico y decir, con Claparede, que si vivir es, para un ser, obrar a cada momento según la ley de su mayor interés, no cabe duda que el interés biológico está implicado en la idea de vida, y repetir con Faria que "el interés representa lo que es útil a la conservación y desarrollo de la vida, siendo la reacción útil al mantenimiento de éste, porque si no lo fuese, el individuo perecería, ya que es el interés quien dicta la respuesta del organismo". Y Declory, que asocia a estos mecanismos el

factor curiosidad, en todo el amplio sentido de su acción, concreta lo que podríamos llamar interés al signo íntimo y común a todas las necesidades y sentimientos experimentados por el sujeto, siendo el deseo la forma consciente de estos fenómenos, mientras que la curiosidad será el signo externo, aparente, consciente o inconsciente.

Y con un poco de atención prestada al niño que está desarrollándose cerca de nosotros, apreciamos perfectamente la evolución e intensidad de estos intereses. En los primeros tiempos andan por las capas bajas de la formación del individuo, respondiendo nada más que a sus necesidades orgánicas; ya remontarán el vuelo el día que la evolución individual les lleve a una etapa en que se ensancha el radio de las adquisiciones, y entonces responderán sus actos a otros de variada naturaleza, y cuando, tras el reunir, el ir almacenando, venga el momento de catalogar, evaluar y dar hacia afuera, modificado, aquello que de fuera se recibió, serán otros muy diversos los acicates a que responda la actividad infantil. Por eso se hacen tres grupos: el de adquisición, el de organización, el de producción. Primero, en aquellos tiempos iniciales de su vida sólo interesa lo perceptivo, lo motriz, lo glósico. Más tarde son intereses especializados; y cuando llega a nosotros, ya son los de actividad simbólica y los de adquisición de

conocimientos abstractos. Y entonces intervenimos y preparamos la adolescencia, que está caracterizada por dos rasgos: la aparición o acentuación, mejor dicho, de los intereses éticos y sociales y el desenvolvimiento de la personalidad y del carácter. En el adolescente hace crisis la conciencia para unificar su experiencia pasada, para armonizar los factores todos de su personalidad y para que su actividad, su conducta, adopten una forma peculiar, coherente, homogénea, que caracteriza desde ahora al individuo. En el crisol de la adolescencia, en la síntesis mental y moral que en ella se opera, el adolescente se convierte en un adulto, realizando la coordinación de todas sus tendencias, desde las más oscuras e instintivas hasta las más conscientes y reflexivas, para formar una personalidad armónica. Pero también en tal crisol puede fracasar y romperse la unidad y la firmeza de la personalidad y del carácter. En esta crisis suelen tener su adecuada sanción los influjos, favorables o adversos, a que hayamos sometido al niño. Según el aprendizaje, según la nutrición material y moral, según el tipo de disciplina que haya recibido el niño de la educación o del medio ambiente, así saldrá de la crisis un carácter vigoroso y unitario o un carácter vulgar, indeciso o roto (Barnés). Siempre es nuestra la responsabilidad de la conducta infantil.

Dewey supedita esta evolución de los intereses a los períodos en que él divide la infancia. En el primero no hay anticipación ni conciencia preliminar de los fines. El punto de partida lo constituyen los poderes instintivos y espontáneos del niño, y mediante la operación de estos poderes se alcanzan ciertos resultados. Se consiguen los fines, pero no se les ama.

En la segunda etapa, los fines se suscitan conscientes en el niño y, a su vez, evocan los poderes o sugieren hacer ciertas cosas. Este período difiere del anterior en que hay anticipación o alguna conciencia de los resultados que pueden conseguirse en la acción. Pero difiere del siguiente en que no hay examen reflexivo de estos fines, ni análisis especial de los medios.

La tercera etapa es la del control consciente propiamente dicho, y en ella el agente individual juzga con claridad suficiente para el mismo, y con la previa deliberación y comparación con otros fines posibles, qué es lo que verdaderamente necesita, y después tiene a su disposición una serie definida y ordenada de medios especialmente discernidos, con los cuales elabora la aspiración propuesta.

Y al llegar este momento es donde el educador tiene que intervenir para la equilibración de esos dos elementos que constituyen, según escuelas modernas, la llamada espiritualidad, consciente e inconsciente. En la infancia

fortificaremos uno para que no sea vencido y anulado por el otro. El consciente, yo superior, voluntario, seguro, con todas las apariencias de las energías supremas, y el inconsciente, yo inferior, más lato, menos sujeto a las prerrogativas de la voluntad, en que impera, según Coué, la imaginación, forma la parte más intensa y más abundante de la psiquis y domina con preferencia la personalidad humana. El yo superior se manifiesta por la voluntad y el raciocinio verdadero; a él se debe el cultivo de la lógica; en el yo inferior, subconsciente o inconsciente, se fraguan las fórmulas de la imaginación, fantasía, del sueño, misticismo, de la fe; en una palabra, de todos los elementos auxiliares de la personalidad. El consciente y el inconsciente pueden estar de acuerdo o en desacuerdo; en el primer caso hay armonía del pensamiento; en el segundo aparecen las alteraciones del carácter, los estados patológicos de las conmociones; en fin, toda una serie de desequilibrios morales y psíquicos que caracterizan a muchos tipos humanos (Austregesilo).

Y apuntamos estas notas de la ciencia moderna sin suscribirlas, en nuestro afán de llevar al convencimiento del lector lo complicada que es la mente del niño, siendo preciso un profundo conocimiento de ella, si queremos intervenir, sin daño, en su desarrollo. Cada vez se restringe más el campo de la plena volun-

tad del niño en sus expresiones de conducta. Le pasa lo que al pequeño animal del cuento, que al ser apresado por una ave de rapiña contestaba a los que le preguntaban adónde iba:
—No voy, que me llevan.

CAPITULO VI

La mentira infantil.—Cómo miente el niño.—Fabulación y mito.—Las alas de la fantasía y la vida de la imaginación.—Por qué se miente.—¿La mentira es la verdad?—Un futuro poeta.

Está considerada la mentira como una de las grandes rebeldías infantiles. ¡El niño es embustero! Y, con un poco de fariseísmo, llevamos las manos a la cabeza para expresar así el dolor que nos embarga ante el problema moral desarrollado a nuestra vista. Nos creemos en presencia de un caso de lepra que habrá de corroer toda la personalidad del niño, destruzándolo por completo. Tenemos toda una serie de frases hechas para lanzar, con los rayos de la indignación, sobre la mentira que mancha los labios infantiles, el lodo que ensucia la alba pureza de su alma. El falseamiento de la verdad que llega a nosotros a través de una referencia infantil es la voz diabólica, reveladora de la posesión

que el maligno ha tomado ya de aquel tierno espíritu. Y si no nos atrevemos a acudir al exorcismo, como en tiempos pasados (que, ¡ay!, cuántos añoran), para desalojar el huésped, es nuestro apresuramiento grande en disciplinar y castigar, poniendo con mano dura remedio a aquella catástrofe ética que se nos viene encima.

¿Verdad que es así? Os estoy contemplando a vosotros, padres que me leéis, acongojados ante la primera mentira que descubristeis en vuestro hijo; llenos de zozobra porque el pequeño adorna con detalles falsos el relato más sencillo que os hace, aun de hechos diarios. “¡Qué va a ser de él!—exclamáis, doloridos—. ¡Qué desgracia la nuestra, tener un hijo embustero!” Y tomáis una determinación radical. Hay que proceder con mano dura. La responsabilidad es grande. Y, según el humor de aquel momento, acorde con vuestro estado de sentimientos, establecéis un régimen de disciplina, en el que entra, de fijo, el castigo corporal. De los labios salió la mentira: sobre los labios caiga vuestra mano para en ellos provocar el dolor que corrija.

¡Qué insensatez! Llegáis a estos extremos sin habérseos ocurrido investigar, primero, por qué ha mentido el niño; aún más, sin que averigüéis si es que sabe siquiera que faltó a la verdad. La culpa de esta lamentable omisión es

la general que cae sobre la educación, como se viene haciendo, y que considero preciso insistir en ella: el desconocer lo que es el niño. ¿No os parece muy lógico que, siendo la mentira expresión, en más o en menos, prematura o tardía, persistente o fugaz, común a todos los niños, debemos buscar si hay una causa fisiológica que sea la responsable de un fenómeno general? Dejad, por favor, y dejad de una vez, ese criterio de que sea la voluntad del niño responsable siempre de cuanto piensa y ejecuta. Pensad un poco en vuestra propia vida. Os arrepentís a diario de una contestación vehemente que, sin razón, disteis; de la omisión de un detalle que os pidieron; de un pesimismo que llevasteis a vuestras palabras más allá de lo debido, y os justificáis ante vosotros mismos, achacándolo a un desate de nervios, al dolor de estómago, a una situación de fatiga. Considerad que también el niño tiene estómago, y nervios, y cansancios, que contra su propia deliberación salen afuera en un momento cualquiera.

Vamos a valorar la mentira, haciendo con ella lo que el juez realiza ante el delito: buscar el móvil, señalar atenuantes. No podemos condenar al niño embustero sin oír su descargo; y aquí el abogado defensor es su propia naturaleza. La tendencia mítica del niño constituye un hecho normal—dice Duprés—; se manifiesta desde que en él debuta su vida psí-

quica; se acentúa con los progresos del desenvolvimiento del espíritu; aumenta en los primeros años, y se atenúa para desaparecer cuando la pubertad está instaurada. Es una consecuencia lógica de la vida psíquica del niño. Hay en él un predominio de la imaginación, las realidades son escasas para que pueda establecer contrastes; todas esas funciones de apreciación, comparación y juicio están aún naciendo, son tiernas, trabajan poco y no pueden dar la justa valoración a las impresiones que recibe; está bajo el imperio de la fantasía, y su estructura psíquica, influenciada al máximo por la sugestionabilidad. El niño observa mal, el niño es sugestionable; he aquí dos elementos de alteración de la verdad que dependen de su naturaleza misma (Natham). Un hecho que presencia el niño, ¿puede ser juzgado de igual manera que lo hacemos nosotros? Muy lejos de eso. Nosotros lo recibimos llenos de experiencia, de elementos de juicio, de apreciación personal; él acude a darle entrada nada más que con sus recursos imaginativos. Si la imaginación no presidiese su vida, no tomaría por sable un palo, la silla por caballo y a sus amiguitos como soldados. Si la imaginación no mandase en él, no viviría las horas de vida artificial que ella le crea. Si la imaginación es escasa, irá rezagado y sin grandes progresos en la constitución de su personalidad. Porque este

LAS REBELDIAS DE LA INFANCIA ESCOLAR

mundo imaginativo es necesario, puesto que se trata de toda la actividad y función de su psiquismo inferior. Que recoja, que almacene, que construya sobre todo el bagaje imaginativo ya vendrán después, seleccionando y dando paso definitivo de incorporación al yo, las funciones superiores. El niño no ve la vida como nosotros. Es lógico que proceda con arreglo a la concepción que de ella tenga. Sus actuaciones, de fondo fantástico e imaginativo, serán falsas para nosotros, porque las sometemos al tamiz de las realidades; pero son ciertas para él, pues no posee otra luz, por ahora, que ilumine las oscuridades de sus centros nerviosos, más que las adquisiciones de la imaginación.

Y no comprender así la vida infantil nos hace proceder con injusticia manifiesta en muchos aspectos de nuestra intervención. He aquí uno. Está el niño entregado a sus juegos. La llave de la imaginación se abrió por completo, y el interés biológico ha salido a borbotones. El se supone la persona que representa. No sabe que juega; cree que vive la vida en que actúa. No es un cómico, sino un personaje real. Emperador, criado, sacerdote o pordiosero. Y, lógicamente, acopla a él todo lo que sabe, lo que por imitación ha recogido, lo que suple la fantasía, que para esto se halla a su lado. Dura horas la escena, y quizá aún subsista la identificación del tipo después que la

parte activa cesó. En pleno juego llegamos nosotros, fomentando la realidad del hecho en que interviene. No le hablamos al niño, sino al sujeto que representa; nuestro diálogo es a tono con la escena, aumentando así la fuerza de la ficción, sugestionando inconscientemente al chico y dando alas al desborde imaginativo.

Y sin transición, a una orden, por imponerle un trabajo escolar, damos fin a la escena, y queremos que el niño venga presto a la realidad, se desplace de su vida y entre en la nuestra. No puede ser. Si sólo se tratase de un disfraz, bastaba desprenderse de él; si no fuese otra cosa que una máscara, pronto podría arrojarse la careta; pero para el niño es mucho más: es una vida real, es la actuación de todo su contenido mental, que está teñido por la fantasía. ¿Qué verdad le exigimos entonces? ¿La de él? ¿La nuestra? Si nos da la suya, será sólo mentira para nosotros, puesto que es realidad para él. Si de sus labios sale la verdad nuestra, habrá mentido para sí. Es muy compleja la personalidad infantil para que nosotros queramos que esté siempre a nuestra disposición en una forma determinada.

Por algo os decía hace un momento que lo primero sujeto a averiguación es si el niño sabe que ha mentido, porque si lo ignora, como la mentira es la alteración consciente de la ver-

dad, no estamos ante un caso de embuste, puesto que le falta su condición de ser deliberada. Mucho de ello ocurre también en la fabulación, que "es la expresión más característica de la actividad mítica del niño"; es la mentira sin ningún interés; el recitado de aventuras hecho con tal sinceridad, que en todo toma el aspecto de una referencia verídica. El relato de un viaje adornado con toda clase de detalles, sin que el niño haya salido de la localidad; el robo del reloj, acaecido en la escuela, que luego comprueba el padre su falsedad absoluta. Una niña de cuatro años nos hizo la referencia de un accidente de automóvil ocurrido a su padre, sin que ni uno solo de los datos fuese cierto.

¡Y qué seguridad tienen en la verdad de lo que cuentan o de lo que escuchan, y que ellos confirman sin reserva alguna! Refiere Fleury que un niño de siete años aprobaba con palabras y gestos una historia referida por su madre, y que había ocurrido meses antes de que él hubiese venido al mundo. "Inteligente, interesado por lo que se decía, el muñeco no quería ser olvidado en un rincón, e intervenía. Tal vez crea, por otra parte, recordarlo. Tal vez era víctima de esas ilusiones de falso reconocimiento del "ya visto" que tienen con frecuencias los nerviosos impresionales, sobre todo en las horas de fatiga. "¿Y el sueño? ¿Se dudará que puede ser el punto de origen de muchas

referencias que nos hace el niño? La diferencia entre lo soñado y lo vivido es fácil en el adulto, que en pleno dominio de la realidad hace automáticamente su trabajo de contraste; pero ya no es tan sencillo en el niño, que, aun en la vigilia, es llevado y guiado, en tantos actos, nada más que por el imperio de la fantasía.

Y al lado de esta expresión mítica del chico, nacida del medio, o de su escasa observación, o del predominio imaginativo, hay la mentira con todos sus caracteres, la mentira que paradójicamente llamaremos verdadera. Y de nuevo, antes de la sentencia, veamos si se puede contestar a la pregunta de por qué miente el niño. Stanley sostiene que en la mayoría de ellos, como en los salvajes, la verdad está sujeta a los gustos y antipatías personales. Pinkewich cree que el niño miente o calla porque teme las consecuencias si confiesa la verdad; y, a la inversa, el niño tiene miedo, y, por consecuencia, miente. Binet puntualiza tan bien el asunto, que ya en otra ocasión he acudido a sus palabras. Lo que impulsa al niño a mentir—dice—es la fuerza de la imaginación, la abundancia de las imágenes, la vanidad cándida y el deseo de que se ocupen de él, y es también la debilidad de todo lo que podría calmar esta imaginación, la debilidad de la atención, los errores de juicio, la ignorancia de tantas cosas, la falta de moralidad, la falta de

respeto a la verdad, y por encima de todo, esa grande, esa inmensa sugestibilidad y docilidad, que constituyen los indicios de un carácter mal formado todavía. Rousseau admite dos clases de mentira en el niño: la de hecho, que se refiere a lo pasado, y la de derecho o de promesa. La necesidad de mentir de hecho—afirma—la produce la ley de la obediencia, porque, siendo ésta penosa, se excusan en secreto de ella cuanto más pueden, y el interés presente de evitar la represión o el castigo puede más que el remoto de hablar verdad. Y aquella que se refiere a lo prometido, no sabiendo el niño a lo que se obliga cuando adquiere su compromiso, no miente al faltar a él, porque no alcanza la importancia de cumplirla. Y el gran filósofo concluye con un juicio sobre el que debe meditar hondamente el padre, pues es el *leiv motif* de todo este capítulo. De aquí se deduce—concluye Rousseau—que todas las mentiras de los niños son obra de los maestros, pues querer enseñarles a que digan la verdad es querer enseñarles a que mientan.

Estamos en presencia de un niño que miente consciente y voluntariamente. Remontémonos al porqué del hecho. En la mayoría de los casos es tratando de soslayar un castigo o buscando la complacencia de aquel que les habla, completamente entregados a la hora presente, sin preocuparse del día de mañana, y

queriendo a toda costa ver nacer la sonrisa en un semblante que amenaza tornarse severo; acuden prontamente a lo más urgente, buscando y encontrando la palabra que, aunque no sea más que por un momento, va a diferir el castigo. En ellos no investiguéis el sentimiento íntimo de la dignidad personal—si debe venir, no será hasta mucho más tarde—, y su previsión no llega hasta imaginar bien claramente la confusión ulterior y el castigo más grave si se descubre su artificio (Fleury).

Y aquí tenéis una serie de consideraciones alrededor de la mentira que salió de labios infantiles. ¿Es justo el temor al castigo? ¿No nos excederemos en ellos y, con un proceder rígido, sin la flexibilidad que impone un buen conocimiento del niño, seremos la causa de este temor, que lo lleva a un lógico instinto de defensa en el falseamiento de la verdad? Además es fundado el concepto reprobable que merece la mentira, cuando la formación ética alcanza la responsabilidad de la misma, puesto que expresa una claudicación de la personalidad que no se guía por su propia apreciación ni por la posibilidad del perjuicio ajeno que pueda acarrear con ella. Todos estos son frenos seguros al engaño, pero de una sutileza que exige la completa constitución del sujeto. No podemos irle al niño con tales consideraciones, ni menos exigirle esas riendas morales

que lo desvíen de la mentira. No nos entenderá las reflexiones que le hagamos, ni los frenos estarán aún formados en él. Bien nos lo demuestra la causa fútil que a veces lo impele al engaño y lo lleva a mentir y a sostenerlo una y otra vez. Entre los muchos casos que tengo registrados hay uno de verdadero interés, en el sentido de la insignificancia del motivo que determinó una continuada mentira. Rosa llega a clase un día llorosa, y cuenta a la maestra y a sus compañeras que está su madre en trance de muerte; en días sucesivos, las noticias son más alarmantes, y luego viene una ausencia de varios de la escuela, al cabo de los que se presenta relatando con todo lujo de señales la muerte y entierro de su madre. La profesora la acaricia y consuela; pero no puede menos de fijarse en el detalle de que la niña no viste ropa de luto. Hace indagaciones que le traen la noticia del completo estado de salud de la madre de aquella criatura, que cuando supo que se había descubierto todo el engaño, afirmó no iba buscando con él más que despertar la simpatía de su maestra y de las compañeras.

Otro elemento que entra mucho en juego es la sugestibilidad, que va llevando al niño a la afirmación de aquello que queremos que afirme. Nada mejor que un caso práctico para que se alcance esta acción. Nos lo describe Natham.

Un escolar entra retardado en su domicilio; su madre le grita: —¿Qué has hecho? —Nada —responde—. —¿Has corrido mucho? —Sí, madre. —¿En dónde estuviste? El niño calla. —¿Con hombres, seguramente! Dime la verdad, si no quieres que te castigue. —Sí, madre. De pregunta en pregunta, de “sí, mamá”, en “sí, mamá”, la madre termina por hacer referir al chico un pretendido atentado a su pudor, cometido por un comerciante de una calle próxima. A la llegada del padre, la madre grita, colérica: —Cuéntale a tu padre lo que me acabas de confesar. El niño cuenta la historia, fijada ya en su espíritu, y la repite fielmente ante el comisario de policía y ante el juez de instrucción que abre el proceso. El comerciante acusado, y que no sabe nada de todo lo que le achacan, protesta con energía, da las pruebas plenas de su descargo. El magistrado encarga al doctor Lasegue el examen del niño, que termina por demostrar que el atentado al pudor no había jamás existido sino en la imaginación de su madre.

Y la sugestibilidad, que actúa siempre, en más o en menos, sobre el niño, se acentúa durante la época de la pubertad, en la que hay, a la vez, una expansión desmesurada de la imaginación. Dos condiciones propicias para que toda fabulación o mito tenga campo fecundo. En estudios que he hecho sobre la sugestibi-

lidad se recoge en la gráfica una interesante subida, coincidiendo con los tiempos próximos a la instauración menstrual. La llegada de la nueva función agudiza los estados afectivos, haciendo ver la vida a través de un prisma tan especial, que nacen las vocaciones religiosas, el deseo del sufrimiento, anhelos del alma sin aplicación definida; en una palabra, la actividad imaginativa exagerada y dueña del campo, en virtud de un trastorno fisiológico. Tiene, pues, la fabulación y el mito que actuar constantemente, ya que tan al margen está de la realidad la vida que entonces viven nuestras muchachas.

Pero la Medicina viene a buscar entre estos chicos aquellos que le corresponden. La exageración de lo normal, o ciertas desviaciones, entran en el terreno de lo patológico. Clasifica Rouma estas expresiones en tres grupos: el de la mentira, que es consciente; el de la fabulación, que es el error imaginativo inconsciente, y el de la mitomanía, que es tendencia patológica, y más o menos consciente, a la creación de fábulas. Podemos, pues, estar ante un enfermo. Y ello debe tenerlo siempre muy presente el educador. Cuando la mitomanía se une a ciertas perversiones instintivas es un síndrome psiquiátrico de gran importancia. La mitomanía vanidosa, la maligna, la perversa, son reveladoras de una locura moral, o de una de-

mencia precoz, o de un temperamento profundamente nervioso que reacciona ya en los linderos de la morbosidad.

Es, pues, la observación de la mentira y fabulación, en nuestros niños, tan necesaria como mirarles la garganta por si padecen una angina. Puede ser fisiológica. Puede ser patológica. Por eso Gaup dijo que los padres y maestros y médicos que se hayan compenetrado de los mecanismos fisiológicos, no caerán en el error de considerar las tan frecuentes paramnesias infantiles o las exageraciones de una fantasía de la infancia, todavía sin experiencia del mundo, como la expresión malvada de un alma en peligro de volverse amoral, y, por tanto, no se apresurarán a combatir las con un sistema pedagógico áspero y cruel.

¿Será, pues, pasiva nuestra conducta?—exclamareis—. Casi podremos celebrar que el niño mienta, pues así nos expresa que está recorriendo una etapa de su evolución. Y así es; pero no porque el tren marche por la vía deja el vigilante de recorrerla para evitar los obstáculos provocadores de un descarrilamiento. La educación científica no prescinde de los medios de reforma, sino que cambia los antiguos por otros más racionales. No castiga a ciegas, sino que observa primero, y cuando llega al fondo de la causa de la fabulación o la mitomanía hace su terapéutica. Si expresa una debilidad

del sistema nervioso, acude a un reconstituyente; si es hijo de un exceso imaginativo, va poco a poco suministrando al niño imágenes reales que le permitan la comparación y el juicio; hace la siembra de principios éticos, basados, primero, en el sentimiento, y después, en la razón, para que se constituya la personalidad consciente. Y no podemos empeñarnos en otra empresa. Hasta que la personalidad no se forme, no hay dique que detenga el torrente imaginativo. A nadie se le ocurre evitar el peligro de una inundación intentando chupar el agua con papel secante, sino dándole nuevo cauce a la corriente. Pero siempre con cautela, sabiendo lo que se va a hacer, puesto que la imaginación tiene su lugar, y no pequeño, en la formación del individuo. Soriau dice que la imaginación no es una facultad de placer, sino que encierra utilidad práctica. Nos permite premeditar nuestros actos, nos hace entrever diversas posibilidades del porvenir, es indispensable a un ser inteligente.

Un maestro, hablando de los recitados de uno de sus alumnos, de seis años de edad, decía: —Cree todo lo que nos cuenta, ve aquello que nos pinta, habla con calor, no se ríe jamás. Le escuchamos complacidos, sin contradecirlo; es nuestro pequeño poeta, y no queremos matar su inspiración.



CAPITULO VII

*Haraganerías infantiles.—El que quiere y no puede.—
La pereza invencible.—El niño inquieto.—Inestabilidad
psíquica y física.—Las cosas del tiroides.—El niño co-
lérico.—La génesis de sus impulsos.*

El haragán, el perezoso, el abúlico, todo un lote de chicos marcado con la etiqueta de la rebeldía, porque no responden a la disciplina de la escuela, ni adelantan en su labor, ni son ejemplares que el maestro pueda presentar como reclamo de su colegio, ni que satisfagan la vanidad de ningún padre. En la casa, estos tipos de chicos sufren un trasiego constante de profesores, pues se achaca a éstos la causa de que sean muy pocos los adelantos pedagógicos. Y, como es natural, oímos aquello de que hay que hacerlo reaccionar, se necesita estimularlo, despertar su amor propio con el castigo y la represión. Una privanza de tal gusto, una reclusión en casa a la hora del paseo, y hasta el

palmetazo bien dado, es toda la terapéutica que será aplicada al niño abúlico, perezoso y holgazán. Y estamos siempre en el mismo plano de incongruencia y falta de lógica, puesto que aquí tampoco se nos ocurre ver si podemos llegar al motivo de la conducta infantil.

Y ella ofrece, en este aspecto, gran número de variedades. El carácter común es la carencia o disminución de la actividad escolar. Los caminos para llegar a manifestársenos difieren mucho. He aquí el niño decididamente pasivo. No le interesa lo que ocurre a su alrededor. Es un autómatas, pero de acción muy limitada. No responde a estímulo alguno. Lo representaríamos con un continuo encogimiento de hombros, expresivo del desprecio absoluto para cuanto lo circunda. El otro empieza la jornada con propósito de trabajar en ella; dispone sus cuadernos y lápices, muestra en el rostro una decisión voluntaria de cumplir con el deber; pero, a poco que éste se va realizando, huye la vista de la pizarra, trazan los lápices algo ajeno a la lección, quizá la caricatura del maestro; asoma el bostezo, y la atención se va volando a lugar muy lejano. Ya no trabaja. De estos dos tipos de pereza u holgazanería, el primero, ya desde el comienzo, no está a tono con el medio escolar; el segundo quiere someterse, y no puede conseguirlo. El resultado, para el calificativo de su modo de ser, es

el mismo, puesto que la escuela nada o poco consigue en su obra formadora. También habremos de tropezar con el niño inteligente, vivo, de buena voluntad, que no llega a interesarse en la lección y, en cambio, busca libros, oye con interés materias ajenas a aquellas que constituyen la tarea escolar. Es el niño de los ceros continuados en el colegio y del asalto a la biblioteca de su padre, anhelando las lecturas gratas. Oficialmente, académicamente, es un holgazán, un rebelde por su pereza; psicológicamente, es un chico que va bien, puesto que capta por sí mismo los estímulos necesarios para su evolución mental.

Y el maestro o el padre os mostrarán también al niño que ha sido hasta entonces modelo de disciplina, de educación, marchando hacia arriba en la reeducción escolar, y que, de un día a otro, se ha cambiado en perezoso, con repugnancia al trabajo, imposible de obtener nada útil por la enseñanza, que antes resultaba tan fecunda para él. "Se ha torcido —piensan—; alguna mala amistad, un capricho, la desobediencia que asoma la cabeza." Y van al arsenal de trastos viejos de la antigua pedagogía para buscar el instrumento de tortura que corrija al pequeño rebelde.

Ante el chico holgazán y apático tenemos que hacer dos cosas: primero, un examen de conciencia hasta descubrir si la causa de su con-

ducta no está en nosotros mismos. Y después que merezcamos la absolución, escudriñar aquel organismo, seguros de que tropezaremos en seguida con el motivo determinante del proceder infantil. Recojámonos y meditemos. Nosotros, la escuela, la educación, puede hacer al niño poco trabajador e indiferente. Ya lo sabéis desde antes. Para que el chico se nos entregue es preciso que lo llamemos con voz grata. El desarrollo de sus actividades tiene que buscarse con estímulos placenteros. ¿Conocéis la historia del niño Alfonso? Agotó la paciencia de un maestro que no consiguió nada de él, pues era la holgazanería máxima. Se agriaron en tal forma las relaciones entre maestro y discípulo, que llegó a existir una verdadera incompatibilidad entre ellos por antipatía mutua. El niño decidió no hacer nada, resultando el tipo del haragán. Se impuso un cambio de escuela. Desaparecieron todas las rebeldías, y el niño recuperó lo perdido, avanzando brillantemente en el campo de la educación. Y cuando el maestro supo captarse la confianza del muchacho, éste le declaró la causa de lo sucedido en la escuela anterior. Tenía unas barbas muy negras el maestro, y además chillaba mucho. Porque no olvidemos que en los niños no está siempre en relación su conducta con la causa que la determina. Son los sujetos de los pequeños motivos.

Cito el caso, además, con objeto de que no

se olvide nunca que para la coincidencia de las dos actividades en la escuela, la del que manda y la del que ha de obedecer, es preciso, como primera condición, la existencia de una corriente de simpatía, de atracción, sujeta siempre a las variadas y fútiles causas que la rigen. Cierto que el educador puede no tener en ello una responsabilidad directa, porque no dependerá de él, en algún caso, ser grato a la grey estudiantil. En algún caso, es cierto. En otros muchos, nosotros somos los que fabricamos el punto de partida de la antipatía. No hay padre que se conceptúe incapaz para educar. Nadie se cree sin condiciones para el magisterio. Y la educación es la tarea que demanda más aptitud. No la intelectual sólo, sino la sentimental; no la cultura, sino el afecto. Es una obra en que todo lo vamos a dar de nosotros mismos, en que el éxito dependerá de la captación grata que hagamos de la voluntad del educando. Se precisa tener dentro mucho para variar en cada momento determinado de proceder. Y hay a quien su temperamento no se lo permite. No va a cazar a la selva el nervioso que no puede dominar sus movimientos, ni aquel que lo embarga una emoción en el momento de descubrir la pieza. No puede educar el de carácter duro, sin ductilidad, sin finura sentimental, sin recursos de paciencia y dosis de vocación. Si se carece de todo esto, viene el choque con otra fuerza igual

y se produce la inadaptación, que habrá de exteriorizarse por la holganza y la apatía.

Pero, aparte de esto, hay también el hecho de que provoquemos nosotros estas situaciones en el niño por no administrar bien ni sus energías, ni los medios educativos. Nos podemos equivocar en calidad y en cantidad. El niño va a trabajar en lo que nosotros dispongamos y, o no es apropiada la materia, o resulta excesiva la tarea. El niño quiere y no puede; se decide a trabajar; su voluntad nos pertenece, pero en el primer caso es demasiado alta la valla para dar el salto; y en el segundo, resulta pesado el fardo para que lo transporte mucho tiempo. El que no sea apropiada la tarea le desalienta, y desfallece su acción. Que resulte exagerada, le vence y aniquila. Recuerdo a un niño, educado en su casa. Marchaba la cosa bien hasta que dió un tropiezo en las matemáticas. El chiquillo no comprendía las ecuaciones; el padre se irritaba, estableciéndose, como es consecuencia, una tirantez de relaciones entre uno y otro. El padre creía que el atascamiento del niño era debido a holganza. El chico reaccionó con la protesta que podríamos llamar de los brazos caídos, pues se hundió en la pasividad más completa. El problema podía resolverse con un examen mental del niño. Si tan bien había marchado en las lecciones de historia, de geografía, de dibujo, de matemáticas sencillas, ¿no era lógico

pensar que algo habría para que una ecuación produjese el naufragio de su disciplina? Y hecho el diagnóstico mental, aprecié perfectamente que los mecanismos de abstracción estaban aún sin formar en su cerebro. Ello era la clave de todo.

Este caso me recuerda otro de Binet, muy instructivo para el educador que lea estas páginas. Raúl entra a los diez años y medio en el curso superior, donde se llega de ordinario después de los once años. Es un muchacho inteligente, y su familia observa con interés sus progresos en la escuela; hasta ahora ha sido un perfecto escolar. Normal de sentidos, de talla, de peso, es alegre, despierto, activo sin violencia; pero en clase deja mucho que desear. No concede a las lecciones más que una atención moderada, las sabe mal y olvida con frecuencia sus deberes. Conclusión: se le coloca en los últimos lugares, lo que resulta bien desagradable para él. El maestro de la clase, a quien no falta inteligencia pedagógica, no le ha reñido ni castigado, dándose cuenta de los hechos. Un ligero adelanto para su edad—se dice—ha puesto al niño en presencia de estudios un poco áridos. Las abstracciones, sin escapársele por completo, le imponen un esfuerzo penoso, prematuro. Parece que siente en la actualidad una especie de fatiga, a la cual pretende escapar con distracciones. Este caso es normal, completamente clási-

co. La tarea, desproporcionada a su situación mental, engendró el desánimo en el niño y, por tanto, toda su holgazanería y pereza.

Y ya están acudiendo en tropel para que los conozcáis una caterva de niños que son temperamentalmente perezosos. Quieren que veais en sus rebeldías el resultado de una deficiencia funcional del tiroides. Y es así. Lo comprueba la observación; lo demuestran los trabajos experimentales. La función del tiroides tiene una acción determinante grande sobre el desarrollo y fuerza de las actividades mentales. Y, como consecuencia, las alteraciones de la misma repercuten fatalmente en la evolución psicológica del niño. Si el trastorno es grande, si el mixe-dema es el estado patológico que el chico sufre, engendra el idiota. Si la afección sobreviene en un período más o menos avanzado de la vida del niño, allí queda detenido el progreso mental; es como un mazazo que cae aprisionando todo lo que coge debajo. Estos casos no nos interesan ahora. Son exclusivamente de los médicos, y aún más que de éstos, resultan huéspedes de asilo. Pero hay rebeldías infantiles originadas por dos causas, o por un modo de ser orgánico que se resiente de una falta en la normalidad tiroidea, o por un proceso cualquiera que determine una hipofunción en el mismo. No en forma tan patológicamente evidente que nos pase inadvertido, sino de una manera in-

sidiosa, lenta, dañando poco el cuerpo, pero alterando la mente en forma que desvía la conducta escolar. Es, pues, cuestión de grado, dentro de una causa única. Este grado, si alcanza cierta cifra, lleva al niño fuera del campo de la educación; si queda por bajo de ella, en lo que llamaríamos extremo inicial de la escala, puede ocultar de tal manera su naturaleza morbosa que achaquemos a voluntariedad del niño o hábito momentáneo lo que no es más que expresión de su temperamento o de una disminución tenue en la funcionabilidad del tiroides.

Y, precisamente, la característica mental es, en tales casos, una pasividad y apatía tan marcadas, que el niño entra de lleno, y con justicia, en la categoría de los grandes holgazanes. Los agentes educativos no son recibidos con protesta, sino con una indiferencia absoluta, haciendo verdad aquella frase de lo inútil que es el machaqueo en hierro frío. No esperéis nunca que espontáneamente emprenda la tarea, que responda a una iniciativa, que tome una decisión. Y si lográis hacerlos activos un momento, pronto la dejadez será la característica de todas sus funciones. Tanta importancia es hoy concedida a la acción tiroidea sobre la función mental, que Herthoge llega a afirmar que cuando una persona, habiendo recibido educación cuidadosa, muestre una ignorancia grande en ma-

teria de ortografía, se puede sospechar la existencia de una alteración tiroidiana.

Al lado de este perezoso se mueve, bulle y no está quieto, otro tipo que también podrá ser colocado en el grupo de los rebeldes, y que yo quiero descargarlo de su responsabilidad. Me refiero al inestable, al inquieto físico y psíquico, que falta en todo momento a la disciplina de la escuela, que queriendo atender se distrae, deseando aprender olvida, prometiéndose reposo no descansa. Son los revoltosos, sobre los que está constantemente cayendo la vara del maestro. Si descartáis la inestabilidad por aburrimiento o fatiga, que constituye una defensa del organismo, y de la que es vuestra toda la responsabilidad, os quedan los que Boncour describe diciendo "que no están quietos en ninguna parte, se levantan a cada instante sin motivo y si juegan pasan rápidamente de un juego a otro".

Ante ellos habréis de responder a dos preguntas: ¿Tendrán sin formar los elementos frenadores? ¿Será expresión temperamental? Ya he dicho que los actos instintivos, los movimientos incoordinados, van poco a poco quedando sujetos al freno nervioso que los regula. En el niño pequeño tenéis múltiples ejemplos de ello. ¿Cómo aprende a andar? A fuerza de acostumbrarse a regular sus contracciones a la finalidad que con ellas busca; y este aprendi-

zaje es el que va constituyendo sus centros moderadores y de freno. Y si pasáis a lo puramente psíquico, volvéis a encontraros con esas fuerzas interiores que sujetan y rigen la acción. Todo va formándose lentamente, a expensas de diferenciaciones celulares, de asociaciones múltiples. En el inestable aún están sin hacer. Un buen examen médico lo aclarará fácilmente, llegando incluso a precisar su causa. El castigo no conseguirá que se organice una zona cerebral, aun sin especificar funcionalmente.

Por lo que hace al temperamento, nos encontramos también que puede expresarse con caracteres de inestabilidad cuando el tiroides se excede en su función. Es el mismo caso que en un defecto de su actividad. Ya sabemos que el hiperfuncionalismo engendra el bocio exoftálmico. No es nuestro terreno. Pero si no se traspasa este límite, sino que estamos en lo que pudiera llamarse extremismo fisiológico, tendremos los niños que describe Hutinel como impresionables, irritables, que se agitan sin razón, no están quietos y parecen siempre febricitantes.

Bien clara se ve la verdad de los hechos en cómo podemos nosotros modificar la inestabilidad por los dos caminos, o creando centros refrenadores, o regulando la función del tiroides. Coged al niño de inestabilidad motriz, acostumbradlo a ejercicios de precisión, hasta

en forma de juego como el de hacer de estatuas, el de transportar sin derramarlo un cubo de agua, y veréis cómo la repetición del ejercicio trae el dominio motriz y la desaparición de tal inestabilidad. Hemos creado centros. Establecimos un tratamiento opoterápico y el trastorno secretorio fué vencido. Claro que primero se impone un diagnóstico de causa, puesto que esta inestabilidad psíquica o motriz puede ser también el síntoma de determinadas enfermedades que más adelante expondré.

Y aun cuando no quisiera concederse tanta intervención al tiroides, siempre caeremos dentro del concepto temperamental al hallar la causa de muchas perezas e inestabilidades infantiles. Dos pediatras de tanto renombre como Pearson y Wyllie, aceptan el criterio químico para constituir los tipos infantiles solamente a base de alcalinidad o acidez orgánica, y les asignan, además de otros caracteres que en este momento no nos interesan, como propios del tipo cálcico, linfático o alcalino, la mentalidad apagada y tórpida y la ausencia de energía e interés; y como propio del hipercálcico o tipo ácido, la tendencia al nerviosismo, la inquietud y la emoción.

Si seguimos pasando revista a nuestros chicos, los padres y maestros nos hablarán del impulsivo y del colérico. Su irascibilidad es extrema. En clase, en el recreo sobre todo, gritan por

nada, son perpetuamente impacientes, expresándose sobre todo por violencias. Están poseídos de una idea que tienen que realizar a cualquier precio que sea, sin que lo detenga ninguna de sus consecuencias. Si se lo impedimos, entonces se manifiesta su cólera: patalea, destroza, muerde, se bate sin considerar que lo que ataca o aquello que golpea es mucho más sólido y vigoroso que él, lo cual manifiesta su falta de juicio y voluntad. Estos niños son en clase insoportables, hablan en alta voz y realizan todas las ideas que les pasan por la cabeza, sin preocuparse de ninguna vigilancia, respondiendo insolentemente o lanzando injurias a la menor observación (Boncour).

Interpretemos los estados coléricos del niño, y aquí, cual en tantas cosas de la vida, tenemos que prescindir de la causa única para poder hallar una buena colección de ellas como determinantes de la expresión que estamos estudiando. Sería muy cómodo que fuese esta ciencia algo como la bacteriología: un germen, una enfermedad. Así tendríamos nuestro catálogo, donde, al lado de cada rebeldía, apuntaríamos su motivo concreto. No van por ahí las cosas; y aun en los mismos campos de los microbios y las enfermedades, nos encontramos con que es muy diverso y diferente el mundo de causas que pueden poner en juego la virulencia del germen, y que siempre se supeditará su acción

a las condiciones del terreno. Ya nos acercamos más a lo nuestro. Diversidad de factores provocando el hecho; condiciones de terreno, es decir, de temperamento, cuya reaccionabilidad tendrá un tipo siempre individual. Por eso un autor dice que la cólera es cuestión de disposición previa del sistema nervioso. Lo mismo que el ataque de nervios, la crisis de cólera es una explosión de fuerza sobrante, de energía nerviosa acumulada que no puede ya permanecer en nosotros y que se produce al exterior por gritos, convulsiones del rostro y de las manos, ademanes vehementes, contracciones musculares desordenadas. Nos irrita un deseo no satisfecho, una esperanza perdida, un obstáculo imprevisto que se opone a nuestras tendencias del momento lo que hace producir estas crisis. Para que la explosión se realice es necesario una predisposición del cerebro, una tensión previa (Fleury).

Ya tenemos un cabo para asegurar el concepto verdadero de la cólera infantil. Aun podemos recoger más, y quizá en los que ahora vamos a asir nos venga encima el peso de una indudable responsabilidad. En otra ocasión he dicho que alguna vez quizá seremos nosotros mismos los que provoquemos su acceso en el niño por negarles lo que el día anterior le concedimos complacientemente, o encontrar molesto lo que otra vez hemos celebrado. Porque

en esto de poner sordina a nuestros desplantes y vehemencias debemos ser pródigos en bien de nuestros hijos, puesto que tampoco tenemos una perfecta uniformidad de carácter que nos haga ser siempre justos en la apreciación del proceder de aquéllos. Y, desde luego, con lo que hacemos ante la cólera de nuestros hijos o discípulos es aumentar su estado de tensión. Repito mis palabras de otro día, cada vez más convencido de la verdad de la observación en que se basan. Cuando el chico colérico está verdaderamente insoportable, el padre grita, riñe, amenaza, se ciega y "no es el educador quien castiga, sino un sistema nervioso excitado por contagio", y así, a la cólera del chico se opone la cólera del padre. Llegados a esta situación, no intentemos educar; conseguiremos resultados negativos o quizá produzcamos serios trastornos en la salud del niño. Si se trata de cerebros flojos, aquella impresión grande, el traumatismo psíquico enorme que le produce el vernos poseídos por la cólera, realizando actos o infligiendo castigos inusitados, puede trastornar en tal forma al niño que, o quede para siempre en estado de impotencia cerebral o que sea la chispa que haga estallar un serio ataque nervioso.

Y aun podemos nosotros hacer un daño mayor si nos convertimos en modelos escogidos por el niño para sus imitaciones y, por lo

tanto, si constantemente mostramos vehemencias de carácter, expresiones de enfado, salidas de tono, con la mímica y gestos correspondientes, nada extraño es que unos y otros sean recogidos por el chico que, como se sabe, busca los modelos en las personas a él más próximas. Y la mímica y los hábitos irradian su acción sobre las estructuras sentimentales, en las que, además, es necesario aclarar muy bien si son el resultado de instintos aun no encauzados totalmente. Es una incógnita la evolución de éstos que precisa el educador tratar de resolver en cada momento. Esa etapa de la vida instintiva es amplia, y muchos de ellos, como tienen por fondo un gran egoísmo, pueden llegar en la busca de la realización de su impulso a una determinante de desequilibrio nervioso, exteriorizado por la cólera. No se crea que está ya agotado el manantial de origen de estos arrebatos infantiles, puesto que aún queda la causa de los mismos en ciertos episodios funcionales que actúan momentáneamente en todo el modo de ser del chico. Tengo la ficha de un muchacho bien constituido, normal, excelente escolar, que no ofrecía más que de cuando en cuando una gran irascibilidad, reacciones desproporcionadas, que a veces llegaban a verdaderos accesos de cólera. Debía investigarse la razón y, como es lógico, se dió con ella. Un rebelde estreñimiento, que perturbaba periódicamente las fun-

LAS REBELDIAS DE LA INFANCIA ESCOLAR

ciones hepáticas, dando lugar a que se reabsorbiese bilis, lo que iba seguido de todo el cortejo de síntomas de carácter e irritabilidad que acompaña a tales hechos. Y al normalizarse el aparato digestivo desaparecieron para siempre tales accesos coléricos.

Queda bien claro expuesto que ante los haraganes, perezosos, excitables, pasivos, impulsivos y coléricos, tiene el educador una obligación previa, que es buscar, escudriñando, el punto de origen, y no olvidando nunca que no hay ni puede existir efecto sin causa.



CAPITULO VIII

*En los dominios patológicos.—La conducta escolar como síntoma de un proceso morboso.—Infecciones y carácter
Los actos del epiléptico.—La mente del histérico.—Las melancolías del demente precoz.—Cómo se conduce el débil mental.*

El niño puede presentar en su etapa de educación ciertas manifestaciones, determinados procederes de conducta, tomados como rebeldías, malos hábitos, costumbres nocivas, y que no son otra cosa más que síntomas de algún proceso patológico que se está desarrollando en él. El asunto es de una trascendencia enorme y muy poco conocido por los educadores. Que una irascibilidad, que un estado melancólico, que la apatía persistente, que la imposibilidad de regular el movimiento motriz, sean expresiones de enfermedades, que empiezan, en el sistema nervioso, en las glándulas endocrinas, de psicopatías que hacen su aparición, es un con-

cepto tan preciso en el educador, que sin él, apreciando la conducta sin nexo alguno patológico, procederá con notable perjuicio para la situación del niño. Y, en cambio, sospechándolo, admitiendo la posibilidad de una dolencia engendradora del hecho, puede dar la voz de alerta, y quizá por el tratamiento, que no se hizo esperar, haber conseguido una reintegración a la salud. Muy recientemente, Philipe y Boncour han querido puntualizar bien el concepto de la indisciplina escolar, estableciendo con ella dos clases: la una consciente, voluntaria, espontánea; la otra, enfermiza. En el fondo de ésta hay un estado morboso. Es necesario—añaden—que el educador separe netamente la indisciplina patológica de estos escolares, de la que es sólo exterior, de la que puede presentar un escolar sano y vigoroso. La primera es una expresión de enfermedad, una anomalía mental; la segunda no es más que la reacción espontánea de un ser activo y con buena salud a quien pesa la inmovilidad de una clase muy prolongada, el hastío de una enseñanza mal conducida, los miasmas de una sala estrecha o poco ventilada. Para escapar a estos inconvenientes y para no sufrir, instintivamente el niño se agita y va lejos su atención; se mueve, habla, se levanta y, en una palabra, se desentumece el espíritu y las piernas. Esta indisciplina es fácil de corregir, puesto que resulta sen-

cilla y evidente la causa que la ha determinado.

Pero la indisciplina de los otros está muy necesitada de que se alcancen bien sus causas. Para eso, voy a detenerme un poco en el conocimiento de estas rebeldías patológicas. Muy lejos de pretender que el educador pueda diagnosticarlas, no; sería absurdo el empeño. Lo que intento es hacerle conocer su existencia, sembrar en él la certeza de estas situaciones y la duda de la que tiene delante. Ante una anomalía en el proceder infantil, descartadas todas las causas pedagógicas, renovadas las circunstancias de momento que pudieran provocarla, si vemos que persiste, nazca en nosotros la sospecha de la posibilidad de un síntoma clínico. Nos basta; después, el médico confirmará o deshará nuestro temor. ¡Cuántos cientos de chicos sufren las reprensiones paternas y de sus maestros, el peso de toda una disciplina que se cree correctiva, porque han mostrado ante el educador los resultados de una funcionabilidad patológica! La indiferencia absoluta de un mixodematoso, la fuga del epiléptico, los cambios de carácter del ciclotímico, las manías del degenerado, la concentración psíquica del demente precoz, se exteriorizan en la escuela durante la tarea educativa, tomando el tono de una desviación de proceder por propia voluntad del chico, y que pide la rienda de la represión, de-

biendo escaparse de tal campo para caer, de lleno, en el de la medicina.

Yo podría referiros muchos casos en los cuales el comienzo de una de estas dolencias fué exclusivamente un dato de conducta escolar; pero voy a citaros uno de gran enseñanza. Un pequeño es sorprendido en la escuela por su profesor en estado de distracción cuando toda la clase está dedicada a la conjugación de verbos latinos. El profesor castiga esta falta con hacerle escribir, no sé cuántas veces, la frase "yo soy muy distraído". Pero la inatención del niño sigue. De cuando en cuando el maestro nota que el niño levanta la vista, la fija en el espacio y queda totalmente inmóvil y ajeno a lo que sucede a su alrededor. El maestro duplica los castigos, con protestas y lloros del chico, que no quiere distraerse. Vienen las vacaciones, y el niño es atacado de una incontinenencia nocturna de orina. Y este fenómeno, como el de la falta de atención del chico, es achacado a un mal hábito, una pésima costumbre.

Al invierno siguiente el niño entra en otra escuela, dirigida por un maestro moderno y buen observador, el cual nota, al poco tiempo, que el chico, con relativa frecuencia, palidece, se inmoviliza y se aísla totalmente de la clase; pasan unos segundos y, cual si volviese de un sueño, se restrega los ojos, mira como sorprendido a su torno y poco a poco se reintegra a

la actividad de la escuela. Este maestro había oído hablar de las ausencias epilépticas y puso sobre aviso a la familia. A los pocos días el niño tuvo un ataque típico de epilepsia. Diversas son las historias que podríamos dar a conocer. Unas, de niños, en los cuales, no valorándose la situación, acrecentóse, con la disciplina escolar, su estado de excitación nerviosa; otros, que la misma escuela fué el lugar de la crisis grave, y muchos, por el contrario, en los que una apreciación sobre lo anómalo del proceder de un niño dió la pista del proceso, al que se le pudo poner remedio. ¿Y por qué no ha de suceder que ante un cambio de conducta infantil nazca en nosotros la sospecha de tener delante un caso clínico? Esto ocurre en los adultos; no hay razón para que no pase en los niños. Sólo la injusticia con que procedemos siempre con ellos puede eliminar esta causa de sus llamadas rebeldías. Entre los hombres, en la sociedad de los mayores, observamos que es suficiente un cambio de carácter, un detalle anómalo en el complejo mental, para ponernos sobre aviso y acudir al consejo médico. “Me siento sin fuerzas para el trabajo; mi memoria es infiel”—confiesa uno. “Tengo una irritabilidad como nunca he sentido; cosas nimias, antes indiferentes, son ahora motivo de accesos de cólera”—refiere otro. “Soy víctima de alucinaciones; oigo una voz que constantemen-

te me está llamando; no puedo pasar una calle vacía"—exclama, acongojado, un tercero. Y el médico reconoce, interroga, explora y llega a un diagnóstico de neurastenia, de parálisis progresiva, de confusión mental. Todos los síntomas que acusan estos enfermos: la apatía, los ataques de cólera, la pérdida de memoria, fobias y mareos, trasladados a la escuela y suponed que radican en los niños que estamos educando. No cabe duda de que en el acto serán clasificados de indisciplinas y caprichos; ¿y por qué el niño no ha de pasar por idénticas situaciones patológicas que el adulto? Un ataque colérico del padre lo lleva a ver cómo funciona su hígado. Un acceso de rabia del chico lo conduce al castigo y la represión.

Lo que sucede es que no se queja, ni expresa espontáneamente su situación, ni hace la confesión de su estado, cuya patología desconoce, sino que somos nosotros los que tenemos que, sorprendiéndolo, cogiendo un dato, un suceso cualquiera, sospechando sea un síntoma, ir, con el hilo de la posibilidad, hasta la causa morbosa determinante del mismo.

Vale, pues, la pena de que nos detengamos en este punto, viendo cómo ciertas enfermedades pueden mostrar su comienzo con síntomas de conducta escolar tan sólo. En otra ocasión he expuesto mis trabajos acerca de la expresión mental del niño cuando está incubando una

dolencia infecciosa, y precisamente radica su característica en estos desfallecimientos de la voluntad, cambios de carácter, procederes extraños. Y téngase en cuenta que se manifiestan antes de todo otro síntoma clínico, cuando aún no hay ningún dato que nos permita ni sospechar siquiera que el organismo infantil ha sido apresado por un germen morboso. Ahí tenéis los que albergan ya dentro de ellos el bacilo de la tifoidea y en aquellos tiempos en que prepara su acción tóxica. Muchos días antes de la elevación de la fiebre, de la presencia de hemorragias nasales, hay un cambio en la conducta escolar. No tiene interés por la lección, le aburre, se resiste su memoria a trabajar, una gran indolencia le domina. Y al cabo de tiempo debuta clínicamente la enfermedad. En la incubación de otros gérmenes cambia el cuadro. Unos cientos de casos de sarampión que tengo registrados acusan, antes del lagrimeo, de las manchitas, de los demás síntomas prodrómicos, una irritabilidad de carácter que no se había manifestado hasta entonces, pues precisamente en muchos de ellos se trata de niños de excelente comportamiento.

Pero donde debemos detenernos es ante los cuadros clínicos de las enfermedades nerviosas y de las psicopatías, porque existen varias que comienzan a desarrollarse en el medio educativo. Y, naturalmente, entre aquéllas, la prime-

ra que acude a una revisión de este género es la epilepsia, pero no cuando se manifiesta en forma de accesos o de ataques, puesto que entonces está tan evidente el mal que no hay posibilidad de engaño, sino en ciertas formas especiales, frustradas: diversos síntomas de un fondo epiléptico, sin manifestación ostensible de la dolencia en sí. Estos estados son los que darán lugar a una falsa interpretación de los hechos. El niño puede tener una mentalidad y carácter epiléptico, quizá padecer de crisis frustradas, ser asiento de equivalentes del ataque, factores suficientes para engendrar un proceder que desentona de la marcha normal de la educación.

El carácter epiléptico. Aquí tenemos un chico, aparentemente sano, sin antecedente alguno patológico, pues ni tuvo ataques, ni se estremeció con convulsiones, ni ha padecido pérdidas súbitas de conocimiento. Todos lo consideran como normal; pero es un escolar difícil: muy emotivo, voluntarioso, violento, impulsivo, colérico, sin relación alguna entre la causa y la intensidad reaccional. El más insignificante motivo, una pequeña contrariedad, le hace irritarse, llegando a actos verdaderamente crueles. "Qué resabiado está el chico—se dice—; hay que meterlo en cintura." Se piensa y hace. Sin embargo, si somos un poco observadores, descubriremos en él signos, más o menos débiles,

de anormalidad psíquica; su inteligencia presenta lagunas, tiene períodos de falta de memoria, la capacidad mental no es brillante y, con frecuencia, muestra pérdidas de atención. Estamos ante un carácter epiléptico, ante una mentalidad epiléptica. No hay síntoma ahora, pero seguramente lo habrá. Es la iniciación del mal. Y en este caso, la disciplina correctiva no sólo es inútil, sino que puede resultar nociva. Yo he visto un chico que, encolerizado, trataba su padre de dominarlo por la amenaza y el terror, caer rápidamente en un acceso típico de epilepsia.

Pero hay, además, los llamados equivalentes de la enfermedad, pequeños síntomas de la misma, manifestados en la esfera sensitiva, en la motriz, en la psíquica, y que exactamente tienen el carácter de verdaderas indisciplinas. Bostezos, gestos de burla, palmoteos, el correr incansable, impulsiones imperiosas, irresistibles, inconscientes, que lo mismo se refieren a actos insignificantes que a acciones obscenas o delictivas; son lo que la ciencia llama equivalentes epilépticos, bien reveladores de la existencia del mal, que es el que determina aquellos hechos de conducta infantil.

Y aun tenemos otro aspecto de gran trascendencia en la acción de la epilepsia, y es el estado de onnubilación, de pereza mental, de apatía, que se apodera del niño después que

han pasado sus crisis. Conocido el ataque, nada hay de perjudicial, puesto que se atemperará a él la actuación educativa; pero hay casos en que son nocturnos, pasan inadvertidos a los padres, y entonces nos encontramos ante un chico indisciplinado, ante un mal escolar, haciéndole totalmente responsable de su conducta. Boncour describe exactamente estos hechos. En clase, después de estas crisis que nadie conoce, el pequeño escolar parece durante algunas horas, y aun días enteros, adormecido y atontado; su memoria se muestra bruscamente muy perezosa; su atención anda huída, y toda la inteligencia aparece entre sombras. El maestro observa, en variados detalles, que el chico es otro del día anterior y, sin embargo, nada de las apariencias generales de la salud parecen explicar estas modificaciones, muy profundas desde el punto de vista escolar. Y el maestro y la familia buscan la explicación en causas deprimentes para la moralidad del niño, incriminándole malos hábitos, accesos de onanismo, acudiendo, con insistencia lamentable, a interrogar al niño, que no puede decir nada puesto que sus crisis epilépticas son para él aún más desconocidas que para los que lo rodean. Las cosas marchan así hasta que un día cualquier circunstancia fortuita pone sobre la pista de un diagnóstico preciso, como sucedió en el caso siguiente. Un niño de ocho años, agradable, de semblante simpáti-

co y aspecto de listo; nada lo distinguía a primera vista de un escolar ordinario; es más, podía contarse en la categoría de los buenos alumnos. Al maestro le llamó la atención el que a fechas fijas, cada quince días, mostraba períodos de abatimiento, estando entonces distraído, inatento e inerte. La madre, que nos lo consulta, observa que cuando en la escuela procede así ha pasado una noche mala, agitándose y durmiendo intranquilo. La madre nos habla de esta coincidencia sin establecer ni sospechar relación alguna. Interrogada por nosotros, nos va dando detalles que ella no conceptuaba de interés: el de que el chico, que no tiene incontinencia de orina, la presenta precisamente en aquellas épocas en que el maestro aprecia su onnubilación mental; que entonces duerme mucho y se levanta como entontecido. En una palabra: pudimos establecer el diagnóstico de crisis nocturnas de epilepsia. Y el mismo autor hace esta consideración, que es la síntesis de todo el problema que ahora se examina. El maestro no había observado más que lo que podía observar: la inercia mental periódica de su alumno; la madre, por su parte, comprobó que la fatiga mental y las malas noches se acompañaban de incontinencia de orina; sólo el médico pudo establecer, entre estos estados, la relación de causa y efecto. (Philippe.)

Y en nuestro recorrido por la patología ner-

viosa del niño, llegamos al corea, esa dolencia tan extendida en la infancia, y que la caracteriza una serie de movimientos involuntarios que, precisamente, se sobreponen a los voluntarios, alterando, como es natural, su finalidad. Es afección muy insidiosa, puesto que tiene un primer período en que, no estando avisado por estos conocimientos, de tanta utilidad, puede no dársele otra interpretación que la de un mal hábito. Es una torpeza grande en los movimientos. ¿Y sabéis que hasta los pinchazos frecuentes que se dé una niña cuando está dedicada a la tarea de bordar o coser puede ser el resultado de estos movimientos involuntarios con que comienza el corea? Pero lo verdaderamente curioso es lo que sucede con la escritura. Un chico va bien en la enseñanza y práctica de la misma, adquiriendo un tipo correcto de trazado gráfico, cuando el maestro observa que desfigura la forma con rasgos inútiles y agudiza los perfiles. Puede reprenderlo, castigarlo con la copia de varios cuadernos; nada consigue. La causa de su absurda escritura está en un corea que debuta. Tanto que a un médico que sepa algo de estas cosas bastará el mostrarle el escrito del chico para que sospeche y busque la existencia del mal. Y es más; se presenta también el caso de que el niño, al escribir, lo haga de derecha a izquierda, la llamada escritura en espejo, porque si se coloca fren-

te a uno, se puede leer en él normalmente lo trazado. Bien dice un autor que es el espejo de una alma enferma.

Pero aún ofrece más particularidades la iniciación de esta dolencia. Y es algo que irrita al padre y al maestro, y que impone inmediato correctivo. Figuraos que está delante de vosotros un niño al que explicáis la lección; descubris en él una sonrisa irónica; le demandáis contestación, y se encoge de hombros; reprendéis el hecho, y una mueca despectiva se dibuja en su rostro. ¿Verdad que no hay duda de que el pequeño es un díscolo? Pues puede no serlo. Los primeros trastornos motrices, los movimientos involuntarios del corea asientan en grupos de músculos que, contra toda voluntad del chico, originan gestos y posturas que no reproducen el estado intelectual o de sentimiento correspondiente, sino que expresan aleteos de un mal que poco después desarrollará su cuadro completo.

También hemos de tropezar con más frecuencia de la que puede creerse con manifestaciones de histerismo infantil. El carácter psíquico del histérico ofrece alteraciones que recaen sobre la esfera afectiva, y consisten en una falta de normalidad en la proporción de las reacciones que se provocan por las impresiones psíquicas. La anormalidad reaccional unas veces se manifiesta por la pasividad inadecuada

en el momento afectivo, y otras, en cambio, por la exageración en el modo de expresar los sentimientos y las impresiones. Es un verdadero desequilibrio afectivo el que se observa en el histérico, que llama la atención, aun en el campo psicológico de los niños que por su propia naturaleza son imaginativos e impresionables. Explosiones de cólera o de miedo, de llanto o de risa, se producen a veces por verdaderas crisis histéricas convulsivas (Suñer).

El escolar histérico presenta, sobre todo, dos manifestaciones muy particulares: un amor propio intenso y desconsiderado, y una habitual exageración de los reflejos psíquicos. Dedúzcanse qué de hechos, de procederes, de detalles, resultará de este modo de ser, alterando la disciplina de la escuela; la necesidad de llamar la atención, de que en él se fijen los demás, lo lleva a los actos más extravagantes, y, desde luego, la discusión y la mentira son sus dos armas favoritas. Escuchad a Philippe, que nos enseña mucho con sus palabras. Cuando un escolar presenta netamente estos síntomas, se debe inmediatamente inscribirlo, si no entre los histéricos, por lo menos entre los escolares que necesitan examen biológico y mental. Procediendo así padres y educadores, prevendrán muchas veces los lamentables hechos que amenazan el porvenir del histérico cuando no se le trata. Sobre todo en las niñas, en las que este estado

nervioso, es claro, se precisa diagnosticarlo y combatirlo antes que estalle la histeria total. No olvidemos que la infancia es una edad en que tal dolencia es aún curable.

Y nos sale también al paso la neurastenia infantil con sus alucinaciones, fobias y obsesiones. Ya estamos invocando la existencia de un hábito malo cuando descubrimos en el niño la fobia del rubor, la obsesión de una palabra o de una idea. "Hay que corregir tales vicios —decimos convencidos—. Este chico tiene un miedo a las enfermedades que hace probemos su comida antes de gustarla él..." ¿Y no está creído este pequeño que hay una voz llamándolo constantemente? Pues no digamos nada de este otro, que cree que al lado de su cama está una persona mirándolo. Nada, nada de mimos y caprichos. A castigarlo. Deténgase un momento quien así piense y escuche a la ciencia, que le dice es necesario insistir sobre las impulsiones, las fobias y las obsesiones, porque son muy frecuentes en el niño y en el adolescente, siendo preciso que se conozca bien su carácter neurósico a fin de no castigar, ridiculizar ni sermonear injustamente, delante de sus camaradas, a estos niños, que no son otra cosa más que unos desequilibrados (Natham).

En la esfera afectiva, en la del sentimiento, aquella que caracteriza toda una vida infantil y es a la vez estímulo para la tarea educativa,



sufre alteraciones, cambios, aspectos antagónicos que la psiquiatría recoge como el cortejo de situaciones patológicas. Entre las secuelas de la encefalitis letárgica se cuentan los trastornos de carácter. La ciclotimia es una perturbación del estado afectivo, caracterizada por alternativas de excitación y depresión. Son sujetos, al parecer, normales. En el período de excitación hay exaltación de las funciones psíquicas, inteligencia, inspiración, sensación de bienestar, alegría de vivir, actividad. En el de depresión, se presenta la actividad psíquica casi anulada, indiferencia, pasividad. Por eso Pearts dice que la ciclotimia es un temperamento cuyos extremos se confunden con la patología. Un autor nos habla del delirio sistematizado en el niño, que aparece bajo forma de hipocondría o de ideas de grandeza o persecución. El carácter triste y melancólico es también uno de los signos de comienzo de la parálisis general infantil; y Barbe nos describe la locura moral, presentándonos los chicos disimulados, caprichosos, mentirosos, simuladores, indisciplinados, turbulentos, perezosos y vanos; desesperando a sus padres por su carácter, sus tendencias, sus egoísmos, la falta de afectos y la maldad y crueldad con sus hermanos, sus amigos y animales.

Y de propio intento he dejado para el último, con objeto de dedicarle párrafo espe-

cial, a dos entidades mentales del niño que el educador habrá de tener presente siempre si no quiere cometer verdaderos crímenes con la imposición de un método educativo nocivo. Me refiero a la demencia precoz y a la debilidad mental. Es la demencia precoz una psicopatía más frecuente de lo que pudiera creerse, y cuyas manifestaciones iniciales, radicando en el proceder diario del niño, no le dan, desde el primer momento, ese cambio radical y absurdo que llamaría nuestra atención. No llega un día el chico a la escuela gritando que renuncia a estudiar y tirando por la ventana libros y pupitres. Déjese de tener de la demencia precoz el concepto de una locura violenta y sépase que para Barbe tal psicopatía es una afección mental crónica, de marcha irregularmente progresiva, caracterizada por un conjunto de reacciones morbosas de la esfera afectiva, psicomotriz o voluntaria y propiamente intelectual; reacciones que, tomadas en bloc, son todas o casi todas las manifestaciones directas o indirectas de una debilidad de la actividad psíquica en sus diferentes modos.

El punto inicial, el período de invasión que llaman los clínicos, no se caracteriza más que por cambios de carácter, de afectos, de proceder en las obligaciones escolares. El comienzo real —dice un autor— de los trastornos mentales es siempre anterior al que le asignan los padres del

enfermo. Hay ese período, que pasa inadvertido o que lo achacamos a caprichos e indisciplinas del niño. Psíquicamente este comienzo está caracterizado: *a)* Por trastornos, primero ligeros y luego más acentuados, del humor y del carácter; el chico, que hasta entonces se había mostrado alegre, satisfecho, activo e inteligente, se torna triste, sombrío, apático, inquieto e irritable. *b)* Por una disminución de sentimientos afectivos y morales; no le interesa nada, es indiferente a los cuidados de los suyos, busca el aislamiento, anda desarreglado de ropas, es querellante, vagabundo y agresivo, llegando a la ejecución de actos perversos. *c)* Por la fatigabilidad, la inercia y la pereza intelectual; el chico pierde toda espontaneidad, toda iniciativa, abandona sus ocupaciones, tornándose distraído e inapto para cualquier trabajo.

Yo pudiera citaros unos cuantos casos de verdadero error por parte de los padres en la interpretación de la conducta del niño, desoyendo el consejo médico, o no buscándolo siquiera, por achacarlo exclusivamente a un estado moral depravado. Empieza a mostrarse en él este cuadro: abandono de los estudios, indiferencia a los afectos familiares, una escapada de casa, una sustracción doméstica, los avisos del maestro reconociéndose incapaz de encarrilarlo, y, como consecuencia de todo, la entrada en el reformatorio, y, siguiendo en éste un ab-

surdo sistema correctivo, que prescinde de los estados orgánicos y funcionales, la salida, y no muy tardía, para un manicomio, por ser caso de demencia bien confirmado.

También es necesario que el educador piense en la posible debilidad mental de su alumno, puesto que las reacciones que ofrezca a los estímulos de la educación no encuadren en la normalidad del proceder. No me refiero a los idiotas, imbéciles, desviados o retrasados, a todo ese grupo de niños de irregularidad o anormalidad mental a los que, afortunadamente, cada día se les presta mayor atención reconociendo su existencia y dándoles una pedagogía especializada y mucha intervención médica, ya que en el fondo son todos ellos problemas clínicos. Aquellos chicos, que os quiero presentar ahora, son los que llevan en sí una debilidad mental sin grandes estridencias, sin hechos de esos salientes que obligan a la atención aun del padre más descuidado, sino de pequeños déficits en el área mental, que aporta, como consecuencia lógica, ciertas características en la marcha vital del niño durante la educación. El desarrollo mental puede caminar con lentitud o mostrarse tenue, sin fuerzas, flojo de energías. No hay un nivel fijo e inmutable al que sin excepción alcance en edad determinada la inteligencia de cada niño. En esta carrera de caballos, unos y otros llegan a la meta cuando sus energías se

lo permiten. Si fuese así global la debilidad de la mente, no habrá problema de interpretación, puesto que bien pronto se alcanzará el hecho de que estamos ante un chico de menos capacidad de la esperada para su edad cronológica. Es la llamada diferencia entre las edades mentales y reales, que se supone debe conocer todo educador, puesto que el método de enseñanza habrá de acoplarse no a la partida de nacimiento, sino a los años, digámoslo así, psíquicos que tenga el niño. Las cosas no suceden siempre de esta manera, sino que hay muchos casos en que la debilidad no alcanza por igual a todas las manifestaciones de la mente, sino que radica con preferencia en una o en algunas de ellas, en tanto que florecen las demás con toda normalidad; y ocurre también que esta atenuación, si las alcanza a todas, lo es en distintos grados y con diferente intensidad. En uno y otro caso se ha roto el equilibrio mental, esa armonía que precisa la normalidad, en la exteriorización psíquica, en la capacidad de aprender, en el modo de portarse, en las reaccionabilidades a las causas externas. Y la consecuencia lógica son las desviaciones del tipo común, que muchas veces toma el carácter agudo cuando, roto el equilibrio por falta de paralelismo en el desarrollo de las funciones mentales, quedan unas sin el contrapeso de las otras. Vermeylen estudió muy bien estos casos, distinguiéndolos en los grupos

LAS REBELDIAS DE LA INFANCIA ESCOLAR

de débiles desarmónicos y armónicos y colocando en ellos distintos tipos, que encuadran perfectamente en la acepción corriente de los indisciplinados y rebeldes. Ahí tenemos el niño bobo, como le llamó Chasin, que se reconocen por su vanidad enorme, por la exageración en la cortesía, por su credulidad extrema, su buena memoria, su facundia, su falta de autocrítica y, sobre todo, por cierta falsedad de juicio que se manifiesta cualquiera que sea el grado de las adquisiciones intelectuales. No tiene amor propio ni verdadera estimación de sí mismo, ejerciendo poca acción sobre él las sollicitaciones exteriores, resultando de todo ello que tiene una capacidad reducida de adaptación al medio. Toda nueva sollicitación le halla en falta, desprevenido, y no puede hacer frente sino a las que entran en el cuadro de sus costumbres y ponen en juego sus automatismos (Vermeyleylen).

He escogido este tipo de débil mental por ser frecuente y además muy significativo, teniendo a su lado toda una pléyade de pasivos, pueriles, ponderados, activos, etc., en todos los que al descubrir las irregularidades de su conducta escolar tenemos que buscar cómo anda de capacidad mental, y si la encontramos fuera de la norma seguramente no tardará en mostrársenos o una tara o una enfermedad adquirida o un proceso patológico en evolución.

CAPITULO IX

Las rebeldías del fatigado.—El niño que agotamos.—Cómo reacciona el organismo contra el exceso de trabajo.—Los efectos de un envenenamiento crónico.—Observemos su cansancio.—La urgencia de una profilaxis.

El niño fatigado tiene rebeldías. Es escaso el número de chicos que no son víctimas del agotamiento por nuestro sistema educador. R. Tayá, de Bruselas, ha dicho que los escolares realizan un trabajo de forzados, junto al cual el régimen penitenciario de la Guyana es una sinecura. Los hombres en la fuerza de su edad trabajan un máximo de ocho horas, y los pensionistas de las prisiones no muchas más, mientras que los niños están obligados a una atención y a un esfuerzo que exceden de las capacidades físicas e intelectuales de un adulto normal. Wurtz ha afirmado que nos guardásemos de considerar a un chico como holgazán y pe-

rezoso cuando puede no ser más que un fatigado.

¿Quién se preocupa de la fatiga infantil, de que se vayan consumiendo, sin ser repuestas, las energías de su organismo tierno? El vértigo de la vida moderna ha llegado a la educación. Máximo trabajo en mínimo de tiempo es también la fórmula de la reeducción escolar. El colegio, la enseñanza en casa, la gimnasia reglada, horas de encierro en la escuela, reclusiones en su domicilio, idiomas, música, todo para forzar la máquina tras el alcanzar una pretendida meta, que no es, de ninguna manera, la de una educación perfecta, sino la mezcolanza de retazos de instrucción y remiendos formativos que producen un sujeto muy poco aprovechable para la ulterior ocupación en la vida social.

El niño llega a ella agotado. Es una linterna mágica que hemos llenado de cristales para proyectarlos, pero que al mismo tiempo destroza- mos el foco de que dependía su iluminación. Creyendo hacer obra buena descompusimos toda la maquinaria, y, como consecuencia de ello, la inadaptación, la indisciplina, que pueda mostrarse es la resultante de un agotamiento provocado por nosotros.

Porque no se trata sólo de la fatiga aguda, de aquella que se presenta como consecuencia de un trabajo forzado, de una actividad inten-

sa llevada más allá de los límites de la resistencia orgánica del momento, y que puede ser circunstancial, vencible, sin dejar huella profunda, cuando el descanso oportuno le sirve de antídoto, sino de esa otra fatiga que llamaríamos crónica, del agotamiento lento, el *surmenage*, que, pasando inadvertido, va poco a poco poniendo el organismo en condiciones de debilitación y poquedad de fuerzas, y, sobre todo, llevando al sistema nervioso un agotamiento que lo hace propicio a serios trastornos, dificultando, desde luego, su desarrollo normal. Es la intoxicación a pequeñas y continuadas dosis. Por ser pequeñas no dan un cuadro saliente y agudo de envenenamiento; por ser repetidas conducen al final de sus efectos destructores.

Uno de los grandes problemas pedagógicos consiste en evitar tal estado. Si la educación agota, renunciemos a ella. Será un vicio social, como el alcoholismo o la sífilis. Pero ella en sí no es nociva. La hacemos nosotros. La sustancia que está en el anaquel del boticario es, a la vez, medicamento y tóxico, según sea empleada. Y como yo creo que, conscientemente, ningún educador querrá convertir el alimento en veneno, vea dónde está el peligro, conociendo cómo reditúa el escolar, lo que significa el trabajo del niño. Hay en él un punto de partida, que es el estímulo, la chispa que prende en la gasolina para que el motor funcione. El solicita

las actividades humanas hacia una finalidad determinada. Y en este punto tan concreto como es el del estímulo, está todo el fundamento de la pedagogía. ¿Qué es lo que nos hace trabajar? En el adulto responde el trabajo a múltiples solicitudes: el deber económico, la busca de prestigio, la satisfacción de una acción benéfica, en una palabra, cuantos acicates muevan la voluntad humana, que en el hombre pueden ser muchos. Pero en el niño ya son más limitados, mejor dicho, lo reduciríamos a uno: el placer. No vamos a demandarle el trabajo por cumplimiento de un deber o exigencia del mañana social. ¿Qué entiende de estas cosas? Sólo podemos actuar sobre él con el estímulo que despierte un sentimiento grato. ¿Y la disciplina y la obediencia? Ya estamos en las cavernas de un régimen educativo desacreditado. Ciertamente que ellas son resortes que mueven la máquina infantil; pero sin llegar a una amplia reeducción, y, en cambio, con un mayor consumo de energía. El secreto de acertar con el estímulo está en que solicite al niño hacia una ocupación agradable. No son afirmaciones fortuitas, sino resultado de pruebas experimentales, demostradoras de que no es tanto la cantidad y aun la dificultad del trabajo lo que fatiga, sino su naturaleza, su naturaleza psicológica. Por eso puede clasificarse el trabajo que exigimos al niño en: fácil e interesante, que no cansa; di-

fácil e interesante, que apenas cansa; fácil y fastidioso, que fatiga desproporcionadamente con respecto a su importancia, difícil y fastidioso, al que corresponde el máximo de agotamiento. (Claparede.) Y si llevamos esta clasificación al terreno de los hechos, midiendo las resistencias que el trabajo tiene que vencer, encontraríamos que a aquellas inherentes a la labor misma, añadiremos las de los reflejos de defensa, que acuden inmediatamente cuando la tarea es fastidiosa. Por algo decía hace un momento que en el estímulo está el arranque del trabajo, el cual tomará la tonalidad dada por aquél, y que en el campo infantil no es más que la atrayente o la enojosa. Y así se desarrolla la redituación, que va siendo mayor según el entrenamiento, y contra cuya fuerza viene, en seguida, a actuar otra opuesta, que no busca más que la neutralización de aquélla: la fatiga. Es la resistencia que va oponiéndose al trabajo. Pero como todo ello se verifica a través de un temperamento, tomará en cada caso caracteres especiales. Pensemos un momento qué factores se suman en la tarea infantil: la atención, la voluntad, los estados emocionales; todo singularizado por las condiciones orgánicas que cada sujeto posee; reunidos estos elementos resultarán las particularidades del trabajo, lo mismo en forma de realizarlo, que en entrenamiento, que en agotamiento y consumo de energías. Y por eso al

recorrer las gráficas se observan en el niño tres tipos principales: el que empieza con gran actividad, llevando a un máximo la redituación, para ser vencido rápidamente por la fatiga; el que inicia lentamente su labor, para ir adquiriendo poco a poco intensidad, que va cediendo también, con ritmo no apresurado, a la acción de la fatiga; y, por último, el continuo y ponderado, sin grandes alzas ni bajas. ¿No veis en el fondo de estas curvas un temperamento? El impulsivo y nervioso, el calmado y linfoático, el regulado y con equilibrio orgánico.

Pocos autores como la doctora Ioteiko han estudiado con más profundidad el problema de la fatiga en general. De ella son las siguientes observaciones: Las experiencias hechas sobre los niños demuestran que se fatigan con tanta mayor rapidez cuanto más jóvenes son, interviniendo el factor fatiga en el niño en una proporción mucho más fuerte que en el adulto. Se sabe también que el trabajo de los niños es igualmente posible de adaptación, es decir, que ciertos niños no dan el máximo al comenzar el trabajo, sino que pasan por un período de acoplamiento, durante el que la atención se mejora. En los niños, como en los adultos, existe un alto grado de individualidad en la manera de evolucionar la fatiga. Son los tipos de trabajo que algún autor enlazó con los de interés. Parece, pues, que el interés innato del in-

dividuo determina el desenvolvimiento del tipo de trabajo, siendo ello, principalmente, por la orientación de la atención en una dirección dada. Pero hay que añadir otro factor, que es la manera cómo se efectúa el trabajo; si se hace en forma precisa, con fuerza de voluntad intensa y prolongada, con interés profundo o con opuestas y contrarias características.

Pero no habrá de achacarse sólo la fatiga a la acción escolar. El medio social influye notablemente en una disminución de las energías orgánicas, originando, ya un déficit en las mismas, cuando el chico llega a cumplir sus obligaciones educativas. Se hizo un estudio de la aplicación escolar con relación a la higiene de la vivienda, sobre todo, el número de individuos que dormían en una habitación y en una cama, y Rienle concluye tal trabajo diciendo que un chico que cada noche pasa seis, siete u ocho horas en un lecho incómodo, hacinado, encogido y coartado en sus movimientos y respiración, con compañeros de cama que roncan, tosen y estornudan, en cuartuchos sin ventilación, no puede estar descansado ni tonificado a la mañana siguiente, y, por lo tanto, está fatigado, sin ganas de trabajar, sujeto a la anemia y rezagado en el desarrollo. En la escuela el maestro lo mira con malos ojos y le llama holgazán.

Yo no sé dónde leí el caso de aquella niña

que sufre un cambio radical en su conducta escolar, se distrae con frecuencia, carece de interés por la enseñanza y muestra una pasividad que sólo la vence el reloj, al que mira con ansia esperando marque la hora deseada. La maestra se pone en guardia y hace una investigación. Es un drama de familia: hogar humilde, la madre enferma, grande la escasez, y la niña, entregada a quehaceres materiales en las horas que le deja libre la escuela. Madruga para arreglar la casa; el acarreo del agua, los cuidados a la enferma, el desayuno de los pequeños. Llega a la escuela fatigada ya y sometida, además, a la preocupación de los deberes domésticos. ¡Qué atrocidad más grande hubiese realizado la maestra si, conformándose con el hecho sólo, lo castigase como expresión de una voluntaria holgazanería!

Y esta fatiga va progresivamente adueñándose del organismo del niño. Las pruebas experimentales demuestran que, con nuestro sistema escolar, se aumenta el estado de agotamiento del chico a medida que es suceden los días de trabajo. Ya conocerá el lector los procedimientos para medir la fatiga: unos, basados en la disminución del rédito en cantidad o calidad que da el niño, y otros, en los síntomas que puede mostrarnos su organismo. Los dictados, las sumas, los tachados de letras, hechos antes y después de la lección, dan lugar a apreciar el

número de errores cometidos o el tiempo empleado en la prueba. Los cambios de sensibilidad táctil, los del dolor, la disminución de la fuerza muscular, según la hora de clase, la materia estudiada, etc., nos suministran datos muy ciertos del grado a que llegó el cansancio del niño. Pues bien: desde que entra en la escuela se desenvuelve la fatiga en aumento; el descanso del mediodía apenas se nota; el de la noche reintegra algo las fuerzas; pero a la mañana siguiente, antes de empezar la tarea, ya hay una pequeña cifra de fatiga, llegando así, en tal forma, que ni aun todo el descanso del domingo reintegra al chico a su normalidad. Claro que aquí es de justicia un inciso respecto al domingo del niño, que en lugar de dedicarlo a una vida higiénica y de restauración orgánica, se sigue la obra agotante de la semana, encerrándolo en locales confinados, llevándolos a espectáculos, en una palabra, haciendo que el cerebro trabaje y el músculo permanezca quieto.

Estemos alerta ante la posibilidad de que estos fenómenos de agotamiento se presenten. No me refiero a la fatiga que llamaría normal, consecutiva al esfuerzo necesario en todo trabajo. Esa es fisiológica y no perdura, sino a esta otra, que toma carácter de cronicidad. Bien estarían estos exámenes frecuentes, que nos evidenciasen la capacidad de trabajo de nuestro pequeño; pero, ya que a ellos no acudamos, se de-

ben buscar aquellos síntomas que la evidencien. No olvidemos que la fatiga actúa primero sobre la atención. Debe ser así, puesto que atender es enfocar la mente hacia el estímulo que la solicita, y este enfoque va atenuándose a medida que se afloja el tornillo, por gasto de las energías de que se dispone. Así se manifiestan, primero, la imposibilidad de seguir un trabajo que exige concentración, viniendo después la incapacidad absoluta aun para el estudio más sencillo. La consecuencia práctica de ello es doble, puesto que por un lado se observa el mayor tiempo empleado en la ejecución de una tarea precisa, y por otro es bien clara la deficiencia en aquello que se realiza. Un niño que en plena frescura de sus actividades necesita diez minutos para aprender de memoria unos versos, precisará media hora para hacer el mismo trabajo si de él se enseñoreó la fatiga. Un muchacho que hace en las cuentas y en los dictados un escaso número de faltas cuando empieza la tarea escolar, las duplicará o triplicará al final de la jornada, evidenciando así su agotamiento. ¿Qué está pasando allá en las intimidades del cerebro del niño? Los elementos nerviosos han agotado sus reservas, la elaboración de productos tóxicos es mayor, el ambiente celular está alterado por esta sobrecarga, y la función no puede ser normal. Sucede como en un motor que va consumiendo el combustible, sin reponerlo, y es que

la potencia de aquél desciende, y, a la vez, el exceso de trabajo produjo un aumento de productos de desecho, que, al no ser eliminados en totalidad, dificultan el mecanismo. El cerebro acude a un reflejo de defensa, desplazando el psiquismo superior, que es donde radica la atención voluntaria, para que descanse, y actúa con el psiquismo inferior, que se muestra con movimientos, estados de intranquilidad, bostezos, tendencia al juego, invencible aun dentro de toda la seriedad de la escuela. He aquí el caso concreto de las indisciplinas que origina la fatiga. Por eso Bouvier advirtió que el maestro debe pensar siempre que el juego figura entre los síntomas del agotamiento escolar. Cuando los recursos naturales del organismo no son suficientes para defenderse de la nocividad que le ataca, sigue ésta desenvolviendo su cuadro morboso.

Hay primero un estado de hiperexcitabilidad, al que sigue otro depresivo. Exactamente lo mismo que en toda intoxicación. Boigey nos los describe en diferentes períodos. El agotamiento o *surmenage* de los chicos de seis a catorce años, en los que las resistencias son escasas y mínima la fuerza muscular, sus tejidos se intoxican fácilmente, presentando la forma aguda con fiebre, insomnio, inapetencia, diarreas y estremecimientos, y la forma crónica, en que el crecimiento se detiene, hay palidez en la

cara, tristeza, nervosidad y adelgazamiento, viniendo después los serios trastornos circulatorios, articulares, etc. Según Richard, el niño agotado es trastornado en el crecimiento, larguirucho, magro, con falta de relación grande entre talla y peso, acompañando a estas características físicas un estado de intranquilidad, de agitación, de desasosiego, que lo tienen en actividad constante, aunque con las más diversas finalidades. Nobecourt fija en dos tipos diferentes el resultado de ésta, que llamamos fatiga crónica. Uno es el agitado de que vengo hablando, el otro es el de los deprimidos, adormilados, como vencidos, apáticos, indiferentes, con verdadero terror al esfuerzo y buscando siempre la horizontalidad en la postura. En una palabra, unos y otros están muy lejos de ser el tipo perfecto del escolar. Ya Mosso, hace años, estableció una relación entre ciertos síntomas físicos y funcionales que puede presentar el niño, y su situación de fatiga. "Al salir—dice—de la vida tranquila que hacía en la casa, al ser encerrado en la escuela, no siente en un principio gran disgusto, no se cansa por el nuevo trabajo intelectual, porque la novedad de las cosas le distrae; pero su atención, fijándose largamente, comienza a fatigarle, y concluye cansándole de tal modo, que empeora sus condiciones; vemos todo esto en la palidez que sustituye el hermoso color de rosa de una cara infantil. Se

vuelven menos alegres y menos vivos, pierden el apetito, se ponen más excitables y tristes y se quejan de dolor de cabeza." Y el mismo autor nos ha dicho que cuando la fatiga es muy fuerte produce un cambio en nuestro humor y nos ponemos más irritables; parece que la fatiga haya consumido lo que había de más noble en nosotros, aquella aptitud por la cual el cerebro del hombre civilizado se distingue del del hombre primitivo y salvaje. No sabemos dominarnos cuando estamos cansados, y las pasiones tienen violentas explosiones, que no podemos contener ni corregir con la razón. La educación, que mantenía refrenados los movimientos involuntarios, afloja sus frenos, y nos pasa como si descendiésemos algunos grados de la jerarquía social. Nos falta la resistencia para el trabajo intelectual, y la curiosidad y la fuerza de atención, que son las características más importantes del hombre superior y civilizado.

Resulta, pues, a toda luz, el cambio que en el proceder del niño tiene que ir imponiendo la fatiga, puesto que va disminuyendo y debilitando todas las actividades, que necesita normales el chico, para no separarse de la recta trazada a su conducta. Y, sin embargo, ni atendemos su desgaste, ni interpretamos lógicamente las consecuencias del mismo, ni llevamos a la práctica de la educación una profilaxis que aleje la posibilidad del peligro. No alimentamos

al niño, sino que lo atiborramos a la fuerza, como a tripa de embutido. Hay, sobre todo, una forma de educación que es mucho más lamentable, porque se presenta como progreso de enseñanza. Me refiero al ejercicio intercalado entre las lecciones intelectuales. El principio parece una gran cosa ¿verdad? Hasta habla bien en favor de un colegio el saber que, de cuando en cuando, se interrumpe la tarea para que los chicos se dediquen a prácticas físicas. Esto es lo que aparenta, y, sin embargo, la realidad cambia totalmente la apreciación; no basta que el niño suspenda el trabajo mental para que haga ejercicios, sino que hay que darle un carácter especialísimo a éstos si vamos buscando un antídoto al cansancio, porque, de otro modo, lo que hacemos es aumentarlo considerablemente. En primer lugar, sepamos que la fatiga es una; que resulta siempre un fenómeno cerebral, y que, por consiguiente, las partes de nuestro cuerpo que dirigen los movimientos de las piernas y los brazos son susceptibles de agotamiento, por el mismo motivo que los que presiden a la lectura, a la escritura o a la articulación de la palabra. He aquí un niño cansado de largo trabajo mental; guardémonos de creer que le damos descanso infligiéndole la obligación de rudos esfuerzos musculares; no conseguiremos más que añadir una fatiga a otra fatiga (Fleury).

Y es que en cuestiones de educación física se anda por ahí rezagado y falto de un concepto científico. Siempre se tropieza con lo mismo. El caso es el método, la técnica, y no se ahonda en el fundamento biológico. ¿Ejercicios físicos? ¿Van por tal camino las corrientes modernas? ¿Da tono a un programa? Pues allá van a establecerlo, sin preocuparse en alcanzar su naturaleza y sus raíces fisiológicas. Así se dan hechos como los que ocurrían hace algunos años en cierto colegio, muy concurrido, que realizaban los ejercicios físicos en el patio estrecho de una casa de vecindad y en la proximidad de los retretes. Además de estos errores tan de monta por desconocimiento de lo fundamental, hay también otra equivocación que se debe deshacer por su perjuicio para los chicos en este aspecto de la fatigabilidad. El error está en no diferenciar los dos fines que el ejercicio puede tener: el higiénico y el pedagógico. Un movimiento sirve para desentumecer un miembro, pero también para corregir una posición viciosa. Estas dos finalidades serán conseguidas según se disponga la contracción. Uno es el movimiento espontáneo, y otro muy distinto el reglado. Si alineamos los chicos y a nuestra voz de mando levantan los brazos y flexionan las piernas, además del ejercicio físico los estamos sometiendo a trabajos de atención, de contracciones voluntarias, de toda una serie de actos psíquicos pre-

cisos para la realización de lo que le disponemos. En cambio, si dejamos al organismo que, en virtud de actos reflejos y estímulos interiores, realice éstos o aquellos movimientos, habremos hecho algo higiénico, que neutraliza la nocividad de la fatiga.

Y tiene tanta trascendencia el hecho, porque precisamente toda la profilaxis del agotamiento está en los descansos. Estas pausas, estos reposos, intercalados en el trabajo mental, unos desplazando al niño de su mesa de estudio y llevándolo al campo de juego; otros no siendo más que suspensiones momentáneas en la tarea que, aun sin que deje su asiento, permita unos cuantos movimientos y un remanso a la atención; decía que tales paradas, además de ser el gran medio preventivo del agotamiento, constituyen también el seguro para obtener una mayor reeducción. No hay más que recordar las experiencias de los fisiólogos acerca de la función muscular, demostrando que rinde mayor trabajo si se hacen las contracciones seguidas de descansos que de un modo continuo e intenso. ¿Qué sería de nosotros si el corazón no tuviese esos momentos de reposo, en los que restaura sus fuerzas? Y tan de lleno van entrando estos conceptos fisiológicos en el campo de la educación, que se busca en el reposo incluso la sedimentación de las imágenes que recogió la memoria, como procedimiento para una fija-

ción mayor, y en el descanso se halla también, en gran parte, la evitación de la miopía escolar, puesto que en una fatiga del músculo ciliar se ve su génesis.

Preocupándose de tan importante cuestión, ha estudiado recientemente la Academia de Medicina de París la fatiga escolar, viniendo a establecerse las conclusiones de que las circunstancias actuales de enseñanza, en todos sus grados, tienen con frecuencia un influjo nocivo sobre la salud, el crecimiento y el desarrollo físico y psíquico, siendo esta influencia malsana resultado de las horas de clase y estudio demasiado numerosas, puesto que los horarios cargados producen en muchos alumnos un *surmenage* intelectual, y en todos ellos, una reducción excesiva del tiempo necesario para la vida al aire libre, la educación física, el juego, el reposo, las comidas y el sueño. También añaden, y ello confirma cuanto vengo diciendo, que los programas y los horarios deben establecerse menos por las materias que sería deseable enseñar que por las capacidades de los alumnos, teniendo en cuenta su edad, sexo, necesidades de una existencia bien equilibrada, y su estado de salud. Y queriendo puntualizar más, dando una fórmula práctica a sus disquisiciones científicas, añaden en su informe que el número de horas consagradas al trabajo en clase, en el estudio en casa, debe variar según la edad de los alum-

nos, y ser como máxima (bajo reserva de un reposo completo la tarde del jueves y todo el día del domingo), dos horas a los seis y siete años, tres a los ocho y nueve años, cuatro a los diez y once años y cinco a los doce, trece y catorce, con los necesarios y repetidos descansos dentro de estas horas de trabajo.

En resumen: agotamos a los chicos con nuestros métodos, y sus protestas o sus decaimientos los cargamos a su responsabilidad. Hay que ir contra una disciplina agobiante. La mentalidad del niño tiene que estar suelta y libre, más, mucho más de lo que hoy le consentimos de libertad. Hay que aplicarle la frase de Sócrates: "Dejad marchar el pensamiento como un insecto al que se deja volar por el aire con un hilo atado a una pata."

CAPITULO X

La disciplina hace rebeldes.—El crimen del castigo corporal.—Las represiones que amedrentan y humillan.—No se forma una personalidad por el miedo.—Pegar no es educar.—Educar no es domar.

La indisciplina puede ser engendrada por la disciplina. Es otro aspecto más en el que la conducta del niño refleja y recoge los desaciertos de la nuestra. No es un concepto nuevo, sino consecuencia natural de lo que vengo exponiendo. La disciplina es el medio que actúa tratando de dominar aquello sobre que se aplica, y ya hemos visto cuán cargado de responsabilidades está todo lo que circunda al niño en la valoración de los actos de éste. Y además, ahora, el medio obra a través de un sujeto, padre o maestro, no totalmente equilibrado muchas veces, para la corrección justa y la disciplina oportuna, puesto que con frecuencia olvida aquel

sabio principio que yo grabaría en la mente de los que intervienen en estas tareas: educar un niño no es domarlo.

Esto es otro serio problema pedagógico que abarca muy diversos aspectos dentro de la llamada disciplina escolar; aquí acuden los conceptos de represión y castigo, diferencias entre el natural y el artificioso, los recorridos por la historia evidenciándonos cuando la flagelación y el palmetazo constituían deberes del educador, incluso reglamentados en su aplicación, hasta llegar a tiempos en los que un moderno pedagogo pudo escribir, sintetizando la aspiración científica, que "se debiera tender siempre a la contención del niño, no por efecto de miedo, ni de la esperanza de recompensa, sino simplemente como expresión de la propia determinación y la práctica de la personal autonomía".

Desgraciadamente aún estamos lejos de que estos principios gobiernen la educación. Se habrán arrinconado las disciplinas, pero la mano funciona con demasiada soltura; se sustituyeron los castigos corporales por otros que, si no hieren las carnes, hacen sangrar el alma con desgarreros que subsisten la vida entera. Y todo ello lleva en sí tal cantidad de factores capaces de perturbar lo orgánico y lo ético, la evolución psíquica y el proceso sentimental, que cabe muy bien y con justicia, en las posibilidades de pro-

ducir un efecto contrario al que se persigue, como es engendrar una indisciplina, entorpecer la formación de la personalidad, agrandar la timidez, inhibir la voluntad por el terror, y, sobre todo ello, provocar trastornos funcionales de larga actuación. Y esto atañe lo mismo al castigo corporal que al represivo en el terreno del sentimiento. El primero no tiene nunca justificación. Es nocivo en sí. El segundo puede ser perjudicial por su modo de aplicarse. El baño es una buena práctica higiénica; pero si nos sumergimos en el agua después de una comida copiosa, resulta probable la apoplejía. También se precisa, hablando de disciplina, puntualizar que ella cambia según la edad del niño, el momento en que se halle en su desarrollo, puesto que habrá época en que la reflexión, la consideración de orden ético, el principio moral, el estimular su propia personalidad, pondrán veto a la repetición de actos que censuramos, siendo ésta nuestra única actuación coercitiva; pero tales armas carecen de toda eficacia en una edad tierna del niño. No podremos hablarle a la razón porque la razón no existe, siendo entonces preciso ir en busca de sus sensaciones, de sus intereses, que están siempre sostenidos por las necesidades fisiológicas, y en los cuales puede haber la base de esos procedimientos, que si antes se llamaban correctivos, mejor habremos de darle

ahora el nombre de creadores de reflejos constitutivos de los nuevos hábitos.

¡El castigo corporal! Gran semillero de indisciplinas. Montaigne nos dice que no ha visto “otro efecto de los palmetazos que hacer las almas más flojas y maliciosamente porfiadas”. Bernardino de Saint Pière, hablando de ello, y véase que era en pleno dominio del palo, atribuye a este género de castigo, “no sólo la corrupción física y moral del niño, sino la misma de la nación”. Pegar no es corregir. Y, a pesar de ser tan lógico el principio, se tuvo durante mucho tiempo al margen de la educación. Recorramos un rato este capítulo de la historia de la pedagogía y descubriremos un verdadero culto al palo, al que, incluso en algunos lugares, dirigían los niños una salutación: “¡Oh, tú, vara querida, hazme bueno, hazme sabio, para que el verdugo no se apodere de mí!” Aquellas sesiones de palos que se administraban a los alumnos de Cluny, sistemáticamente, a horas fijas del día, llegando a que la ida al lecho era presenciada por el maestro, que tenía el palo en la mano derecha y la candela en la izquierda. La costumbre lo invadía todo, llegando a los palacios reales. Luis XIII sufrió los castigos corporales realizados por su propio padre, al negarse un día a besar su mano; y después tiene que aguantar la tanda de azotes dispuestos por su madre. ¿No conocéis la

anécdota? Es graciosa. La cuenta un cronista oficial: "Nuestro rey fué azotado, por orden expresa de la reina regente, su madre; por ser porfiado y no querer rezar a su buen Dios. Louvy, su ayuda de cámara, al que se le había dado la comisión de flagelarlo, se resistía a ello; pero imperiosamente fué obligado por la madre, que se disponía a presenciar la escena. —No golpear muy fuerte, al menos—dice el muchacho—. Después de aplicada la sesión y antes de salir la reina de la cámara, hizo la obligada y profunda reverencia al rey, el cual, muy bruscamente, le replicó: —Quiero mejor menos honores y reverencias y que se me dejen en paz mis "posaderas". Por eso, dice un autor que el azote era práctica en todas las clases sociales; en numerosas memorias de aquellos siglos se encuentran repetidas alusiones a tal castigo, y Luther habla de sus recuerdos de la infancia, en la que fué muy azotado, llegando hasta quince veces en el mismo día.

Tarde vino la reacción, pero no en una forma definitiva y radical, sino derivando hacia otros castigos, capaces también de ser el punto de partida de malogros educativos. El estar de rodillas o de pie, con los brazos en alto, arrimado el rostro a la pared, la privación de un paseo, el calabozo, la disminución de la ración alimenticia, si aparentemente no son tan crueles como la flagelación, pueden resul-

tar nocivos, higiénica y éticamente, al igual que la vara o las disciplinas. “Actualmente—dice Pinkewich—, es universalmente reconocida la inadmisibilidad de los castigos corporales en la escuela, y todos los teóricos prestigiosos de la educación están acordes en este punto; pero en la práctica, no obstante, es algo diferente. La Europa occidental no puede decir todavía que en sus escuelas no se emplea ese medio de corrección. En el manual oficial para maestros de Alemania, se enumeraban, hace aún muy poco tiempo, los tipos de castigo corporal permitidos... Mesmer cita treinta y cuatro, entre los que figuran los tirones de las manos, de las yemas de los dedos, los golpes en la cabeza o en la cara, los pellizcos en las orejas, los tirones de pelo, etc. ¿Cómo deberíamos reaccionar, por tanto, ante el castigo en general y el castigo corporal en particular? En primer término, sentemos muy concretamente las siguientes condiciones. Pudiendo evitarse el castigo y obtenerse por otro medio el apetecido resultado, debemos rechazarlo en absoluto. Convencidos estamos en que día llegará en que la sociedad no necesite apelar a castigos.” Y para ir comprendiendo cómo se puede llegar a ello, habrá que contestar a esta pregunta: ¿Por qué ciertas disciplinas han de ser punto de partida de las rebeldías? Pensemos en la complejidad que encierran, viendo cómo acuden aquí para que las estudiemos;

la reaccionabilidad a un castigo injusto, el estado de ánimo y el sentimiento de terror que produce la represión rígida, originando como lógica consecuencia el disimulo y la mentira; el ejemplo imitativo que ofrecemos al niño cuando también a nosotros nos domina la cólera; el desconcierto mental ante la disparidad en las represiones; los trastornos fisiológicos, consecuencia natural del trauma psíquico que originó nuestro castigo, y hasta las consecuencias de orden sexual (sí, de orden sexual) a que con ellos se puede llegar. Y después, como contera y remate a este estudio psico-fisiológico, la consideración siempre presente, nunca olvidada, de la causa a que pueden responder aquellos actos que hacemos justiciables de enmienda correctiva, puesto que si escapan a la voluntad del niño y son expresiones temperamentales o de estados patológicos, agravaremos su situación con nuestro inoportuno castigo. "Cada vez que un hombre — dice O'Followell — levanta la mano sobre un niño, debía tener presente que la brutalidad del más fuerte engendra en el débil la protesta y el deseo de venganza; es decir, los instintos primitivos que perpetuándose, retardan la venida de los sentimientos civilizados."

A toda corrección tiene que seguir un movimiento reactivo del niño que estará condicionado, además de las características de tem-

peramento, a la injusticia con que haya sido aplicado. Este es un punto de trascendencia que debe alcanzar el maestro. La injusticia del castigo en sí, la falta de relación entre los aplicados a otros por iguales motivos y el que ahora recibe el niño, son elementos de formación moral intensísima; pero despertando y consolidando modos de ser totalmente opuestos a los que el educador esperaba obtener al aplicar la corrección.

El niño tiene su amor propio, su dignidad, su concepto de la justicia, y cuando se le maltrata o se le veja o él cree no merecer el castigo que se le impuso, se rebela contra el medio, y como no puede sobreponerse a él, pierde confianza, fe y energías, desviándose del camino de la formación moral, o sedimenta en sus recuerdos las heces de un amargo proceder, que después, un día cualquiera, serán el punto de arranque de represalias y venganzas. No se juega con la personalidad infantil. Vista por nosotros, constituídos ya, dominados por un orgullo casi siempre génesis de los grandes desaciertos en nuestra actuación, consideramos la individualidad del niño como elemento fútil que podemos manejar a capricho. He aquí la equivocación. Si desde la soberbia altura nos parece microscópica su personalidad, allá, en ella, en su entraña, en el radio de acción que alcanza, es tan grande como la nuestra, pues-

to que actúa y se evidencia dirigiendo una conducta, y se nutre y forma, y esto precisamente es en tantas ocasiones su desgracia, en los ejemplos que nosotros le ofrecemos. Examinando niños y, sobre todo, buscando en los procedimientos torcidos de éstos, las causas que lo han impelido a ello, descubriremos en muchos casos estas influencias deprimentes de la injusticia y la denigración de la personalidad. Su rebeldía así producida, ya se muestra en la escuela, observándose súbitos cambios en su modo de ser; el afán al trabajo, el placer de someterse a él, la busca de la complacencia del maestro, van sustituyéndose por una desgana e indiferencia, hijas de la decepción y el desengaño. Hemos hecho pedazos un ídolo: la confianza en sí propio y en nosotros. Con ello se viene abajo toda la posibilidad de una formación personal acertada.

Pero, aparte de estos estados de ánimo originados por una corrección que el niño considera injusta o parcial, ¿qué es lo que a diario ocasionan los medios violentos de represión?: el miedo. Se teme al castigo, y todos los actos e instintos del niño se dirigen a evitarlo. ¿Cómo? Acudiendo al disimulo y al engaño. Así que hemos provocado un sentimiento de miedo con toda la secuela fisiológica que da a la personalidad caracteres especiales y marca en el organismo señales de sus efectos nocivos.

Es un estado de tensión nerviosa que llega a todas las funciones y todas las perturba. Son conocidas sus repercusiones en lo orgánico y cómo inhibe los procesos mentales haciéndolos tributarios del temor y del pánico. La consecuencia es lógica; desaparece la libre expansión, la natural actividad de la vida infantil que, desde entonces, se mostrará con sordina, pero, de tal fuerza, que desfigura y cambia por completo toda la normalidad de expresión. Y lo que hemos conseguido es ir formando los tipos recelosos, desconfiados, carentes de propia expresión ante el temor de su responsabilidad y la visión del castigo. Serán así hoy en la escuela; mañana, en la sociedad, son esos sujetos que un autor describe "como aquellos en que los medios violentos han hecho contraer el hábito de un exterior de bondad, lo que se llama hipocresía, el vicio del esclavo, el mal de Oriente, que reina como estado general endémico en los pueblos educados en el temor a la autoridad. Los jóvenes muchachos, educados de esta suerte, constituyen más tarde, en el seno de la sociedad, un elemento muy peligroso; incapaces de una obediencia inteligente y voluntaria a la ley, son de hecho los peores enemigos de las libertades públicas, habituados a la férula; son honrados, por temor a la Policía, y cuestan más en tales servicios al Estado que vale la reeducción forzada que ellos producen".

En un medio de castigo fácil y represión frecuente, tiene el niño, para adaptarse, que acudir a cuantos recursos le sugiera su ingenio capaces de evitar la tormenta y captar la simpatía del maestro o del padre; y ya se comprende perfectamente que tales procedimientos están muy lejos de ser aquellos que constituyen perfecciones éticas. Todo lo contrario. Recordad lo que decíamos de la mentira, que la engendra muchas veces el temor al castigo, y lo que empezó por ser un acto de defensa, en un momento determinado, irá convirtiéndose en hábito invencible. Bien se explica que el disimular el hecho, el hacer caer la culpa en un compañero, el ocultar la causa de cualquier sucedido, son medios defensivos en el niño que nosotros, con nuestro proceder, hacemos se muestren intensamente, cuando es preciso su cohibición y desarraigo.

He aquí otro de los hechos de arranque de indisciplinas y conductas anormales; y si aquí pudiera hacerse punto, sería muy limitado el campo al lado del que aún resta por señalar. Ya os he hablado de la imitación, de cómo el niño escoge por modelo personas y actos próximos; pero quiero de nuevo insistir en el ejemplo que le ofrecemos cuando la cólera nos domina. Tan enérgica como resulte nuestra acción, será la imagen que grabemos en el tierno cerebro infantil, y si no acarreamos de momento, con nuestra violencia, un traumatismo psí-

quico, dejamos bien impresa una imagen que podrá ser el punto de partida de las tendencias imitativas del niño. Además, ¿por qué los educadores no se enteran de la psico-fisiología de la cólera? Los trastornos circulatorios y de inervación, el imperativo del hábito, la voluptuosidad malsana producida por la administración del castigo, son las consecuencias de aquélla que, imponiéndose al sujeto, llevan la corrección más allá del límite propuesto. Cegados por la cólera, como vulgarmente se dice, no saben ni dónde castigan, ni cómo lo hacen, ni en cuánto lesionan. He aquí sorderas engendradas por la rotura del tímpano consecutiva a una bofetada; crisis histéricas despertadas por el terror de la visión de un padre o un maestro colérico; fracturas de huesos que están en formación; trastornos funcionales en órganos de necesidad vital. Este es un punto en el que quiero detenerme para decir muy en firme que la flagelación en las partes inferiores de la espalda y glúteos, puede provocar reacciones de sexualidad aún no exteriorizada y constituir perversiones de este género que duran la vida entera.

He aquí las palabras de quien bien entiende en estas cosas. "Cuando se golpea a un niño en la región glútea, se irrita un territorio muy rico en vasos y nervios; es de ellos de donde toman su origen los vasos y los nervios de

los órganos genitales. Cuando un aflujo de sangre considerable ha aumentado la presión que existe en aquellos vasos, la cantidad de sangre contenida en los de los genitales aumenta igualmente, produciendo una excitación de estos órganos, muy perjudiciales, puesto que están en vía de formación y desenvolvimiento. Y no está demás que los que se dedican a la educación conozcan el párrafo de las *Confesiones*, de Rousseau, en el que cuenta la primera corrección manual que recibió de la señorita Lambercier. Si la amenaza de este castigo le pareció muy espantosa, la ejecución le resultó menos terrible, “porque—dice—encontré en el dolor, en la vergüenza misma, una mezcla de sensualidad que me dejó más deseo que temor de recibirlo de nuevo por la misma mano”. El resultado de este castigo a un niño de ocho años, dado por una mujer de treinta, fué el de avivar y excitar la sensualidad del joven culpable.

Hemos pasado revista, si bien ligera, a lo mucho y muy hondo que hay abarcado por la represión, en el campo biológico, y quiero poner como colofón a lo dicho, aunque sean conceptos repetidos, aquello de que la educación no debe perder nunca de vista la génesis de todo proceder infantil, alejando más cada día lo posible de una responsabilidad plena y acercándola a los determinismos de la constitución

y lo patológico. La experiencia nos ofrece una casuística demostrativa de que yendo por este camino los hechos vitales, podemos ser nosotros, con los medios coercitivos, los determinantes de una catástrofe mental. “Uno de mis clientes —cuenta Fleury—, neurótico, sujeto a grandes arrebatos de cólera, tenía un niño de cinco años que parecía hecho a su imagen. Habiendo un día el chico rehusado obedecer y pataleado, rabiosamente, el padre, ciego de furor, cogió, lo molió a golpes, después lo tuvo largo rato encerrado en un gabinete sombrío. Desde aquel día, el desventurado niño, aterrizado, evidentemente predispuesto, por otra parte, por sus taras hereditarias, marchó con rapidez al idiotismo.”

¿No se debe castigar? ¿No intentaremos corregir? ¡Ah! ¿Quién ha dicho tal? El formar una personalidad, el esculpir un carácter, necesita mucha variedad de herramientas. Id a la moderna pedagogía que las ofrece en abundancia; pero recordando siempre las sabias palabras de Duhamel: “Escucho, observo, miro y no me decido a dar una regla fija, porque aquello que es bueno para mis niños, puede no serlo así para otros. Pero, creedme, prescindid de todo traje hecho; observad los niños, aprended a conocerlos y hacerle luego la ropa a la medida.”

¿Conocerlos?

LAS REBELDIAS DE LA INFANCIA ESCOLA

Diderot ha dicho que el primer capítulo de todo buen tratado de educación debe referirse a la manera de conocer las disposiciones naturales del niño.



CAPITULO XI

El final de un proceso.—La absolución de los reos.—Una malla que aprisiona al niño.—Fabricación de autómatas.—Farsas y desastres.—El temor de unos fariseos.—La piqueta de la ciencia nueva.—Santas rebeldías.

Niños rebeldes. Vamos llegando al final de este proceso que he abierto para enjuiciaros, puntualizando el tanto de responsabilidad que os corresponde en vuestra conducta. Ha habido buen desfile de testigos: los temperamentos, los caracteres, enfermedades, taras orgánicas, nuestro ejemplo, el medio ambiente...; todo fué sometido a examen para descubrir su intervención en el delito. La prueba os ha sido totalmente favorable. No temáis, pues, la sentencia. Vuestra absolución viene, porque fuisteis juzgados por la justicia biológica, que, al consideraros como organismos, bien alcanza que no podéis marchar por una línea siempre recta,

sino con un trazado curvo y sinuoso a que os va llevando vuestra propia naturaleza.

Pero ¿y si hubierais caído en manos de otro juez, cuál sería el castigo impuesto? No hay que hablar en condicional, sino en presente, muy en presente. Metido de lleno en la ciencia nueva olvidé un momento las realidades, y ahora, al retornar a ellas, me encuentro con que la justicia biológica no funciona para vosotros más que en estas páginas, y que ahí fuera, en la vida, seguís sometidos a la antigua y destructora, a aquella que os exige siempre plena y absoluta responsabilidad de todos los actos, conceptuando tan grande vuestro libre albedrío, que se os puede pedir cuenta de la acción más insignificante, y sólo el castigo os hará entrar por el campo rígido de los deberes que os exigen aquellos mismos que a diario faltan a los suyos. Sólo vuestra voluntad es la que os lleva a la rebeldía, y hasta las atenuantes que se reconocen en todo delito se niegan en el hecho de la conducta escolar.

Así lo cree el padre y lo proclama el viejo maestro, en este sentido dictamina un tribunal, y tal principio gobierna los reformatorios y casas de corrección. Hay que alzar la voz y gritar muy alto: —¡Con los niños no se cometen más que crímenes! Aquí, allí, en todas partes. La educación lo destroza, la corrección lo pervierte, la protección es una farsa. ¡Y

siempre exigiéndole la responsabilidad de su proceder! Se le cerca y se le acosa como jauría sedienta de sangre que busca la presa. Y se ha tejido una red tan tupida, es tan grande la malla y fuerte su trabazón, que el niño no puede huir, quedando aprisionado por ella, ahogándose, muriendo. En todas partes donde se actúa sobre él, es a través de esta red, formada por conceptos bárbaros y doctrinas equivocadas. No rompen la malla la buena voluntad de unos, ni el esfuerzo de los menos. Es inútil, porque está agarrada a principios religiosos mal interpretados, a sistemas en descrédito, a conveniencias particulares, que son las que más atenazan, porque la fabricación de la malla es pingüe quehacer, de rendimiento positivo. Para destruirla se necesita una revolución pedagógica, una fuerte convulsión social que acabe y destruya cuanto sobre el niño obra. La situación de éste es la del que se encuentra enterrado bajo multitud de capas de tierra que se han estratificado sobre él. La pedagogía, la protección, la tutela. Cada una de ellas va a lo suyo, y lo único que recibe el chico es su peso aplastante, que lo aniquila. Viene la ciencia nueva que es una piqueta demoledora; da los primeros golpes para deshacer la montaña, perforar la tierra y abrir paso por el que salga el niño a respirar en la superficie. Pero la piqueta se embotará pronto, porque no hay roca más dura que la del pre-

juicio y la conveniencia. Quebrará toda herramienta que trate de socavarlos. A diario nos lo demuestran los hechos.

Bien recientemente, los elementos directivos de un sector infantil tocaron a rebato ante la posibilidad de un peligro. Son las fieras, que gruñen cuando olfatean al cazador. Era preciso poner coto a la ciencia nueva, que se infiltra en sus dominios. Se imponía una modificación en la apreciación de la personalidad infantil, en el gráfico que recoge su modo de ser, cercenando cuanto se pudiera todo lo referente a su fisiologismo, a su vida orgánica, y cargando, en cambio, la mano a aquello hipócritamente llamado ético y moral, y buscando al hacerlo así, no la realidad, sino un afianzamiento de su intervención, ya que ésa es la casilla de conducta infantil en la que asientan toda la responsabilidad del niño. —Si impera tanto lo fisiológico—decían asustados—, vamos de cabeza a un determinismo. No; no eran sinceros los que así hablaban. Su pensamiento fué: Si impera lo fisiológico, se viene al suelo todo lo que hemos levantado y que tan a gusto explotamos.

¡Determinismo! Y si así lo fuera, ¿qué importa cerréis la puerta si la causa queda dentro? El dar entrada plena al factor biológico en la conducta infantil no crea fatalismo alguno. Busca el cambiar en expresión morbosa lo

que, a pulmón lleno y por propia conveniencia, hay quien llama pecado y perversión espiritual. Pero ¿un fatalismo en el sentido de imponernos pasividad, por ser inútil la intervención educativa? Nada de eso. Será más activa que nunca, descubriendo esas modificaciones orgánicas para una acción sobre la funcionabilidad que acerque el niño al normalismo perdido. Es función de técnicos y no de aficionados y negociantes. Hay que acudir a un método, que no es el de las prédicas y sermones, el de las amenazas de castigos eternos, sino el de los agentes terapéuticos, únicos capaces de provocar la reintegración a la salud. Hablo de la rebeldía sintomática. Al lado de ella bien puede haber alguna indisciplina engendrada por causas circunstanciales, ajenas a todo fisiologismo. Es verdad. Forman la falsa rebeldía del capricho, la terquedad momentánea, el mal hábito pasajero. Podrá escapar, es cierto, del dominio médico, y necesitar un tratamiento que no es de éste; pero ¿son tan pocos tales casos! Y aun en los que vemos, subsiste la duda en su clasificación, y siempre resalta que lo hecho por ellos no es más que un reflejismo de lo mal hecho por nosotros, escapando aquí, como allá, de una responsabilidad personal.

Es hora de que hagamos una revisión. Es tiempo de que los hechos nos digan si va en disminución la rebeldía y la delincuencia y la

perversión infantil; si la escuela forma hombres capaces y los reformatorios nos devuelven ciudadanos útiles. Que veamos si desciende el número de mediocres y descentrados, de viciosos y criminales. Que observemos si ha subido el nivel cultural y bajó la casilla del parasitismo. Y si, lejos de alcanzar éxito en la prueba, palpamos la realidad de que subsiste una educación formadora de sometidos, y una reforma que tiene más de cárcel que de sanatorio, y la incultura sigue, y las medianías gobiernan, se estabiliza el progreso y la niñez delinque y se pervierte, bien evidente está el fracaso de métodos, sistemas e instituciones, siendo preciso tomar otro rumbo, ya que tan precaria ha sido la eficacia del que hasta ahora se siguió.

El cambio fundamental está en la educación. Hay que barrer a grandes escobazos la pedagogía de hoy y aventar las cenizas para que no haya temor al retorno. El concepto de la educación formadora del sujeto obediente debe sustituirse por el que lo convierte en persona. Nada de rebaño. Mucho, pero mucho, de individuo, de individuo mirando afuera y lejos, no concentrando su vista en sí propio. Y esto es precisamente lo que hoy no se hace. Se educa para el momento, sin pensar en el mañana. La escuela es el escenario de los éxitos del maestro, y no la fragua que forja al sujeto para ocupar un sitio en la vida ulterior que le es-

pera. La prueba de esta verdad la tenemos en que no se destaca en la colectividad aquel que alcanzó la preeminencia en el medio escolar de hoy. Y es que se lleva al niño por un camino, buscando una meta que es la opuesta a la que habrá de perseguir, y por el que tiene que marchar como hombre en el recorrido social. ¿Cuál es el ideal de la educación actual? La obediencia. ¿Cuál la técnica para conseguirla? El quietismo. ¿Qué resorte se toca para alcanzarlo? El premio. La obediencia ciega es castración de la personalidad. La quietud, el destierro de toda energía. La recompensa, el gran engendrador de los egoísmos.

Quietud y obediencia son los éxitos del educador. Preguntad a éste cuál es su discípulo predilecto, aquel que considera como el fruto óptimo de su obra. Os señalará el que ejecuta sus mandatos sin réplica; el que tiene la conformidad como hábito y la complacencia servil por conducta; el que queda sujeto en la silla horas y horas sin que altere la uniformidad de la escuela. El niño tipo. El error es de hoy y de mañana; equivocación de diagnóstico y de pronóstico. En el fondo de esta bondad pasiva, que no es el fruto de un imperativo consciente, se halla un temperamento, una tara, una enfermedad. Y si sale de la escuela en el cuadro de honor de los disciplinados y de comportamiento modelo, llegará a la vida sin ser él, como

vehículo carente de motor que sólo puede andar si otro lo arrastra, y siendo llevado por la voluntad ajena, no levantándose nunca sobre sí mismo para oponerse a lo que lo empuja, flotando en la corriente que puede arrojarlo al precipicio. Tal ha sido el fruto de una educación. Porque los resultados de la misma hay que contrastarlos como las cosechas, no cuando se ara la tierra, sino al recoger el grano.

Y si el tipo natural del niño que satisface al educador es el sumiso sin condiciones, resulta lógico que aspire a encuadrar en este marco a todo educando que de momento no esté incluído en el mismo. Obediencia y quietud. Largas horas de inmovilidad, en que la savia vital afloja su riego; métodos diversos para conseguir la renunciación de la voluntad. ¡Qué lejos está todo ello de aquellas premisas pedagógicas asentadas por Julien cuando dice que el maestro tiene necesidad de estudiar, reconocer y respetar en sus alumnos el carácter particular de cada cual y la expresión libremente pronunciada de la naturaleza propia de cada uno! Debe observar con una especie de sentimiento religioso la naturaleza que se revela en ellos, no como dueño y señor para ejercer en ella su influencia, sino como un administrador que atienda a su mejor servicio.

Es decir, que educando debemos constituir la personalidad. El moldeado del carácter, la

supremacía del yo. No del yo y del carácter en el momento escolar, sino de aquel que habrá de cotizar en el medio ulterior definitivo. Formar al niño para la vida mediante la vida, como ha dicho Decroly. Recordemos siempre aquella frase tan exacta de Kant cuando afirmó que a los hijos se les ha de educar no para el presente, sino para el mejoramiento del género humano. Estas finalidades únicas que debe perseguir la educación, no se consiguen más que formando el yo de cada niño, a lo que no se llega por el sistema de estandarización hoy seguido, donde con un método único perseguimos lograr el sujeto único. Este trabajo en serie, ideal en la fabricación de piezas de automóvil, es ruinoso y destructor para formar personas. Hay que tomar al niño como es, con sus características y tonalidades, el modo especial de reaccionabilidad y sus ritmos fisiológicos, y, valorados todos, hacer a su través el cultivo del yo consciente y superior. La personalidad va a resultar de que entren en juego y trabajen con radio amplio el juicio y la razón, los mecanismos abstractos y los elementos de comprobación y contraste. En las altas funciones mentales no caben unos elementos nutritivos más que muy seleccionados y propios, y el jugo digestivo que sobre ellos ha de actuar para que siga una asimilación completa es la solución a todo porqué. La vía absorbente es la razón propia. Lo que por

ella no llegue a la personalidad será alimento perdido. Si por aquí no la nutrimos, es anémica y raquítica toda expresión que exijamos a su potencial. Si en la cadena de certezas falta un eslabón, no podrá agarrarse a ella la evolución de la mente para llegar arriba, a las regiones del sujeto con consciencia y libertad de acción, sino que quedará en los peldaños del ensueño y la irrealidad.

Y la escuela de hoy es frío recinto que no consiente se forme en ella una personalidad; no da calor la educación para que la semilla germine. El niño queda absorbido por el método; la técnica agota toda iniciativa; se reglamentan hasta las adquisiciones mentales y se cierran puertas y ventanas para que la psiquis no salga fuera a buscar el alimento que apetece. La escuela es una mesa de régimen donde a enfermos de diferentes dolencias se les obliga al mismo menú, olvidándose siempre, o ignorándose, que es peor, que la educación no es una imposición; que no debe buscarse la aquiescencia del niño por temor al castigo o por falta de funcionamiento en sus mecanismos de juicio, sino por propio convencimiento, por su intervención activa al admitir el concepto, la enseñanza, el argumento y la razón. Hay que respetar las personalidades. Hay que evitar que la escuela sea un claustro de novicios, en los cuales el no discurrir ni pensar es la suprema vir-

tud. Quizá sea una ventaja para el que deslice su vida total en el convento; pero resulta pésima preparación al que habrá de luchar después en medio tan diferente como el de la escuela. Esta supone un episodio en su vida; el otro, su situación definitiva, y, por tanto, es en aquélla donde habrá de ser preparado para que en ésta cotice las disponibilidades de su personalidad biológica.

Nada desenvuelven ésta los métodos de hoy; por eso llegan los nuevos, naciendo la escuela activa, cuyo principio básico es el reconocimiento en el niño de una energía creadora y asimiladora que se ha denominado "impulso vital espiritual". Para que esta energía se manifieste de dentro afuera, es necesario que el adulto evite las intervenciones intempestivas que se ejerzan de fuera a dentro. Para que la espontaneidad del crecimiento espiritual, condición de un progreso sano y equilibrado, sea absolutamente real, es preciso, dicho en otros términos, que el niño sea libre. Por lo tanto, la escuela activa, para que exista como tal, debe ser la escuela de la libertad (Ferriere). La afirmación produce extrañeza, y el método, recelo. El cambio no puede ser más radical, proclamándose la libertad absoluta del niño en el umbral de la escuela, en la que es la obediencia dogma y virtud. Sólo el maestro moderno sale presuroso a recibir la ciencia que llega. Es su adepto; pero

él carece también de aquella libertad que reclama para su discípulo. Alrededor de la escuela se agazapan los múltiples factores que sostienen el arcaísmo pedagógico. Martiriza al niño, pero es pródigo en beneficios para el verdugo. Por eso salen voces de protesta contra el régimen de liberación y se acude a ese desacreditado archivo de las frases estereotipadas y los argumentos deshechos en contra de un concepto de libertad que ellos fabrican, diferente por completo de la que se predica. El sistema es viejo. Ya lo combatió Rousseau cuando dijo que nunca había visto que la libertad del hombre consistiese en hacer lo que él quisiese, sino más bien en no hacer jamás lo que no quiere, o, mejor dicho, como añadió Montesquieu, es la libertad el poder de hacer lo que se debe.

No, no. Basta de fariseísmo e hipocresías. La libertad que se pide para el niño no es una anárquica actuación en la escuela, ni el desastre de que impere el capricho, sino una emancipación electiva del medio, una posibilidad de expansión de actividades, de energías, de preferencias y deseos; en una palabra, la libertad biológica, la que rige toda evolución orgánica y sin la cual no alcanza ésta su finalidad formadora. No puedo, dada la índole de estas páginas, ir más allá en la exposición de esta ciencia que se impone. Sólo es mi objeto con lo escrito el iniciar a los padres la idea de que hoy la pedagogía

está en crisis, que al evidenciarse su fracaso viene a ser sustituida por la ciencia verdadera, por aquella que se apoya en la consideración básica de que es el niño un organismo en evolución, contra la que se desarrolla en la educación actual toda una táctica de combate para vencerlo. Se va a destruir lo que tenga de típico; aquello que dé silueta a su personalidad. Y, sobre todo, a los elementos instintivos, que son gran parte de su estructura. La caza y exterminio de ellos se hace con verdadera pasión. No alcanzan que el mañana útil del sujeto se apoye en el encauce de los instintos infantiles. "Y en los primeros años del niño lo que debe alarmarnos no es la presencia, sino la ausencia de los impulsos. Necesitamos luchadores, necesitamos hombres animosos y viriles, y han de salir de entre los más belicosos y osados, siempre que no les amarguemos las almas con métodos coercitivos, y si en vez de asustarlos sabemos aprovechar su vivacidad y energías infantiles como base para la formación de un espíritu bravo, valeroso y viril. Porque educar es cooperar al desarrollo general de un tipo de hombre sano, fuerte, activamente animoso, independiente en el pensar y el obrar, iniciado en muchos aspectos de la cultura contemporánea." (Penkewich.)

Así habla un pedagogo ruso. Su voz suena a hueco en este desierto educativo, donde no

se busca más que hacer autómatas, muñecos mecánicos cuyas llaves vayan a parar a una sola mano. Por eso los niños viriles, los de acción enérgica, no sugestionables, que quieren pensar por sí mismos, que rechazan una imposición, no admiten más que lo que comprenden, se permiten dudar de la afirmación del maestro o lo muestran recelos sobre el hecho expuesto, desentonan de la escuela, porque faltan al acatamiento debido al educador, son también rebeldes.

Sí, niños perezosos, abúlicos, mitómanos e inestables, ya tenéis un nuevo grupo de compañeros, ya están a vuestro lado los que poseen un potencial mental recio, una estructura psíquica tupida, una espiritualidad vigorosa; los que quieren hacer su yo con adquisiciones propias, tamizadas por sus elementos de juicio; los que no admiten lo estatuido si se opone a sus conceptos conscientes; los que niegan el acceso a todo lo que no sea previamente digerido por ellos; los que reaccionan violentamente ante la injusticia de un castigo o la parcialidad de un acto; los que protegen al débil; en una palabra, los que llevan algo suyo, que es un rasgo de su carácter.

Y estos temperamentos infantiles, estos modos de ser, que precisamente resultan verdaderos hallazgos para una educación brillante y útil, puesto que constituyen los elementos con que

LAS REBELDIAS DE LA INFANCIA ESCOLAR

se puede moldear una personalidad recia, el hombre de acción que se necesita, se bautizan unánime e inconscientemente con el nombre de rebeldes. Y yo grito, convencido: ¡Benditas sean tales rebeldías!

INDICE

PÁGS.

SUMARIO.....	7
DEDICATORIA.....	9
Capítulo I.....	II
— II.....	31
— III.....	49
— IV.....	69
— V.....	85
— VI.....	105
— VII.....	121
— VIII.....	139
— IX.....	161
— X.....	179
— XI.....	195

EDICIONES ULISES

MADRID

*

CATÁLOGO



COLECCION UNIVERSAL

LIBROS PUBLICADOS

COLETTE.—*Mitsou o la iniciación amorosa.*—Novela pasional. 5 pesetas.

Un verdadero tratado de la voluptuosidad amorosa a través de una trama novelesca interesantísima. La sutil psicología de una mujer revelada por la célebre Colette, que es la escritora más sinceramente femenina del mundo. De este libro ha afirmado Marcel Proust, el añorado y admirable escritor francés: "Es la obra maestra de Colette."

PIERRE MAC ORLAN.—*A bordo de "La Estrella Matutina"*. — Novela moderna de aventuras. 5 pesetas.

La novela más apasionante de Mac Orlan, uno de los escritores actuales de más rango literario en Francia y en Europa, desconocido, sin embargo, en España. Piratas, sangre, oro, mujeres de los trópicos, todo ello enmarcado en un estilo originalísimo y relampagueante. El volumen lleva una fotografía del autor, varias reproducciones de los bellísimos grabados en madera de la edición francesa, y unas cuartillas de autobiografía escritas por el autor expresamente para la edición española. Un libro inolvidable.

CÉSAR M. ARCONADA. — *Vida de Greta Garbo.* — 5 pesetas.

El secreto de esta maravillosa "estrella" del arte mudo, revelado por un biógrafo apasionado y poeta. Su vida, sus amores, su triunfo. Esta obra, que está ya traducida al italiano, al alemán, al portugués, al polaco y al danés, y que se está

traduciendo al francés y al inglés, lleva numerosas e interesantes fotografías inéditas de la nueva "Dama del Mar" que trabaja en Hollywood.

J. G. GÖRKIN.—*Días de bohemia*.—Novela. Con un prólogo de Henri Barbusse. 5 pesetas.

La novela pintoresca y trágica de los desterrados políticos de París, de esos nuevos bohemios que ha creado la convulsión social de la trasguerra.

JEAN COCTEAU.—*Infancia terrible*. (Les enfants terribles.)—Novela. 5 pesetas.

Este es el libro recientemente publicado en París, que situó definitivamente a su autor en la cumbre de la más valiosa representación literaria moderna francesa. Cocteau, aún sin traducir al español a pesar de su renombre, enfoca en *Infancia terrible*—su último libro—a los niños de hoy sin hipocresías ni prejuicios. *Infancia terrible* es la novela que más apasionados comentarios provoca. Cocteau es, sin duda alguna, el valor más origi-

nal de la joven literatura de Francia, y este libro, su obra más significativa y personal. Su lectura ha sido recomendada por el Jurado de la Asociación del Mejor Libro del Mes, en su fallo correspondiente a abril de 1930.

JAKOB WASSERMANN.—*Cristóbal Colón, el Quijote del Océano*. 6 pesetas.

He aquí la biografía sobre el gran navegante, que descubre los más insospechados aspectos de su vida y de su empresa magna. Este libro, publicado en Alemania a fines de 1929, ha provocado una extraordinaria expectación y ha conseguido el mayor éxito de público y de crítica. Su aparición fué saludada por el diario *A B C* con la atención y el elogio de un libro fundamental para la cultura del mundo. Wassermann compara al gran almirante con el Quijote y va trazando la figura espiritual del descubridor de América a través de los azares de su vida y de su empresa inmortal. Esta biografía de Colón tiene la belleza y la amenidad del más maravilloso libro de aventuras, y el tono erudito y científico pre-

ciso para hacer de ella un documento excepcional. En la edición española se reproducen los grabados en madera de la edición alemana, unas fotografías interesantes de Colón y de la reina Isabel de Castilla y una carta autógrafa del gran navegante a sus banqueros de Génova. Este libro fué declarado el mejor de los publicados en abril por el Jurado de la Asociación del Mejor Libro del Mes.

CÉSAR GONZÁLEZ RUANO.—*El terror en América.*
5 pesetas.

La historia de las dictaduras americanas que se van desmoronando actualmente. Un libro con datos y detalles sensacionales. González Ruano, el joven maestro del periodismo, hace culminar en este libro su estilo palpitante, lleno de vida, que tantos lectores le ha conquistado.

CÉSAR M. ARCONADA. — *La Turbina.* — Novela. 5 pesetas.

La novela del ruralismo, del campo contra la ciudad. El odio a la máquina.

Un libro fuerte y moderno de este autor, tan destacado en nuestra juventud literaria.

FEDOR RECHETNIKOV.—*Los aldeanos de Podlipnaia*.
(La vida cruel de los sirgadores rusos.)—Novela. 5 pesetas.

Rechetnikov es una de las grandes figuras de la literatura rusa. Dostoiewski tuvo para su obra los más cálidos elogios. Vivió, como casi todos los más significados escritores de su país, horas muy amargas, entregado a burdos oficios manuales con que procurarse el sustento. Ello impidió que su labor literaria fuese extensa. Apenas unos cuentos y esta novela, *Los aldeanos de Podlipnaia*, en que traza la vida miserable de los aldeanos que se mueren de hambre y de ignorancia sobre la tierra inhóspita, y que, buscando un mejor vivir, emigran hacia los grandes ríos para engancharse como remeros, como sirgadores, para morir extenuados en el brutal esfuerzo de estos oficios.

Este libro, inédito aún en España, es uno de los más fuertes, reales y apasio-

nantes que ha producido la literatura rusa.

RAMÓN GÓMEZ DE LA SERNA.—*La Nardo*.—Novela grande. 5 pesetas.

La novela madrileña del proteico e inimitable Ramón. Un drama amoroso visto por este joven maestro del humorismo. El cronista más original de Madrid da en esta novela una visión admirable de su ciudad nativa. El mejor libro quizá de este inquieto escritor, al que el público y la crítica han dispensado una entusiasta acogida.

PAUL MORAND.—*Nueva York*. 5 pesetas.

La figura literaria de Paul Morand, el gran viajero, es ya familiar a los buenos lectores españoles. El éxito formidable de *Nueva York*, su último libro, ha traspasado ya nuestras fronteras. *Nueva York* es la obra de Morand que mayor resonancia está alcanzando. En sus páginas se nos da la visión exacta y múltiple

tiple de la gran ciudad, en el estilo ágil, novísimo y bello que tantos lectores le ha valido en el mundo. Puede decirse que el *Nueva York* de Paul Morand es el acontecimiento literario de Europa. En junio de 1930 iban vendidos en Francia 250.000 ejemplares, y en el mes de julio, el Jurado de la Asociación del Mejor Libro del Mes lo elegía para el más alto premio.

BLAIR NILES.—*Los penados de la Isla del Diablo.*
Novela. 5 pesetas.

La vida monstruosa de los reclusos en la Guayana francesa. Sus trabajos, sus odios, sus amores, sus vicios. Un reportaje de la gran escritora norteamericana, que ha pasado unos meses conviviendo con los condenados de aquel horrible presidio, obteniendo de ellos, en su condición de mujer, las más sugestivas confesiones, los secretos más hondos, más inconfesables. Este libro nos da la visión cruel de una fase de la existencia humana; es la obra que actualmente produce mayor sensación en el mundo.

ADAM SCHARRER. — *Gentes sin patria.* — Novela.
5 pesetas.

El libro de un cerrajero alemán que hizo la guerra y la revolución con documentos falsos. Un relato vibrante, que parte de la crítica alemana ha reputado superior a los famosos de Remarque y de Glaeser. Un libro de verdadero alcance revolucionario.

THOMAS BURKE. — *Noches de Londres.* 5 pesetas.

El mejor libro del gran escritor inglés, aún inédito en España, del que *Charlot* ha dicho que es su "autor predilecto". Un panorama magnífico de las tan varias noches de Londres.

BLAISE CENDRARS. — *Las confesiones de Dan Yack.*
Novela. 5 pesetas.

Otro escritor francés aún desconocido en España, a pesar de su alta y selecta significación literaria. *Las confesiones de Dan Yack* son, en cierto modo, una au-

tobiografía. El relato amoroso de un aventurero de excepcional estirpe.

BLAIR NILES.—*¡Libre!*—Novela. 5 pesetas.

Una segunda parte de *Los penados de la Isla del Diablo*. El recluso, ya en libertad, de nuevo frente a la vida y a la sociedad. La emoción y el interés de la primera parte, superados.

FÉLIX DEL VALLE.—*El camino hacia mí mismo*.
Novela. 5 pesetas.

He aquí el primer libro de este escritor peruano, que obtuvo hace tres años el premio Zozaya en el concurso de crónicas de *La Libertad*. La novela de un Don Juan metafísico y sentimental. Un gran libro hispanoamericano.

GEORG FINK.—*Tengo hambre*.—Novela. 5 pesetas.

El mundo proletario de los barrios del Norte y del Oeste de Berlín, visto por un niño. Un libro autobiográfico, de hon-

do dramatismo. Uno de los grandes éxitos de Alemania y de Europa.

ELÍAS ERENBURG.—*La callejuela de Moscú*.—Novela. 5 pesetas.

Este gran escritor ruso, conocido ya en España por sus magníficos libros *Julio Jurenito* y *Citroën 10 H-P*, logra en este libro una de sus más bellas producciones. *La callejuela de Moscú* nos muestra la ironía, la miseria, el horror y la risa del mundo miserable en la gran ciudad rusa. Un libro de gran actualidad.

J. Y J. THARAUD.—*La fiesta árabe*.—5 ptas.

Los admirables escritores franceses nos dicen en las páginas espléndidas de este libro cómo el sistema colonial francés ha destruido en Argelia todas las bellezas y tradiciones de aquel suelo y de sus pobladores.

RAMÓN GÓMEZ DE LA SERNA.—*La hiperestésica.*—
5 pesetas.

El humorismo inimitable del gran Ramón alcanza su más alta expresión en las páginas de este libro.

DE PRÓXIMA PUBLICACIÓN

FEDERICO GARCÍA LORCA.—*Poema del cante jondo.*

JULES RENARD.—*La linterna sorda.*

RAMÓN GÓMEZ DE LA SERNA.—*Los muertos y las muertas.*

ERNST. F. LÖHNDORFF.—*Africa llora.*

OTTO FLAKE.—*El marqués de Sade.*

JEAN COCTEAU.—*Opio.*

COLECCION VALORES ACTUALES

En esta colección, EDICIONES ULISES agrupará a todos los escritores de lengua castellana que puedan representar un claro exponente de los "valores actuales" literarios, es decir, a todos aquellos escritores de esta generación de 1930 que tienen acento propio, que se han desligado, desprendido, de los credos estéticos que forman el gran tópico literario anterior. Cada volumen llevará una fotografía del autor y unas páginas autobiográficas.

OBRAS PUBLICADAS

ROSA CHACEL.—*Estación. Ida y vuelta.*—Novela.
4 pesetas.

CORPUS BARGA.—*Pasión y Muerte. Apocalipsis.*—
Novela. 4 pesetas.

VALENTÍN ANDRÉS ALVAREZ.—*Naufragio en la
sombra.*—Novela. 4 pesetas.

BENJAMÍN JARNÉS.—*Viviana y Merlín.*—Novela.
4 pesetas.

JUAN CHABÁS.—*Agor sin fin.*—Novela. 4 pesetas.

FELIPE XIMÉNEZ DE SANDOVAL.—*Tres mujeres
más Equis.*—Novela. 4 pesetas.

FRANCISCO AYALA.—*Cazador en el alba.*—Novela.
4 pesetas.

XAVIER ABRIL.—*Hollywood.*—4 pesetas.

DE PUBLICACIÓN INMEDIATA

M. PÉREZ FERRERO.—*Hombre a dos filos.*—No-
vela.

J. LÓPEZ RUBIO.—*Mil novecientos cero.*—No-
vela.

ANTONIO DE OBREGÓN.—“*Efectos navales*”.—No-
vela.

EN PREPARACIÓN

Originales de Jaime Torres Bodet, Antonio Ma-
richalar, Ernestina de Champourcín, Melchor Fer-
nández Almagro, Antonio Espina, Pedro Salinas,
Rafael Alberti, Ernesto Giménez Caballero, José
Lorenzo, Eugenio Montes, Carmen Conde, César
M. Arconada, José Bergamín, Salazar Chapela,
Samuel Ros, Edgar Neville, Julio Gómez de la
Serna, etc.

COLECCION MEDICO-SOCIAL

Al lanzar EDICIONES ULISES su Colección Médico-Social, cumplen uno más de los propósitos que figuran en la lista de proyectos a realizar en el programa que tienen marcado.

Se proponen las EDICIONES ULISES reunir bajo este título genérico las obras de autores nacionales y extranjeros que reflejan la orientación moderna del pensamiento médico. Y más especialmente aquella parte del pensamiento médico que por su trascendentalidad sea asequible al público culto, que se interesa por el movimiento de las ciencias médico-sociales, aunque en ocasiones estos trabajos no sean hechos por profesionales de la Medicina.

OBRAS PUBLICADAS

DR. ANTONIO ABAUNZA.—*Psicogenia de los celos*
(cuatro ensayos). Prólogo del doctor Sanchis
Banús. 5 pesetas.

DR. ELEIZEGUI.—*Las rebeldías de la infancia es-
colar.* 5 pesetas.

EN PRENSA

OTTO MANN.—*El dandismo moderno.*

COLECCION NUEVA POLITICA

En esta colección, EDICIONES ULISES agrupará todas aquellas cuestiones que afectan al proceso histórico de la política actual, internacionalmente considerada, en sus aspectos científicos, anecdóticos, biográficos, etc.

OBRAS PUBLICADAS

BORIS BAJANOV.—*Al servicio de Stalin, el zar rojo de todas las Rusias.*—5 ptas.

El libro de un secretario del dictador máximo, que tuvo que escapar a París perseguido por la G. P. U. Cómo es Sta-

lin, quién es. Su política. Su significación.
El terror del inmenso país. Una obra del
mayor interés.

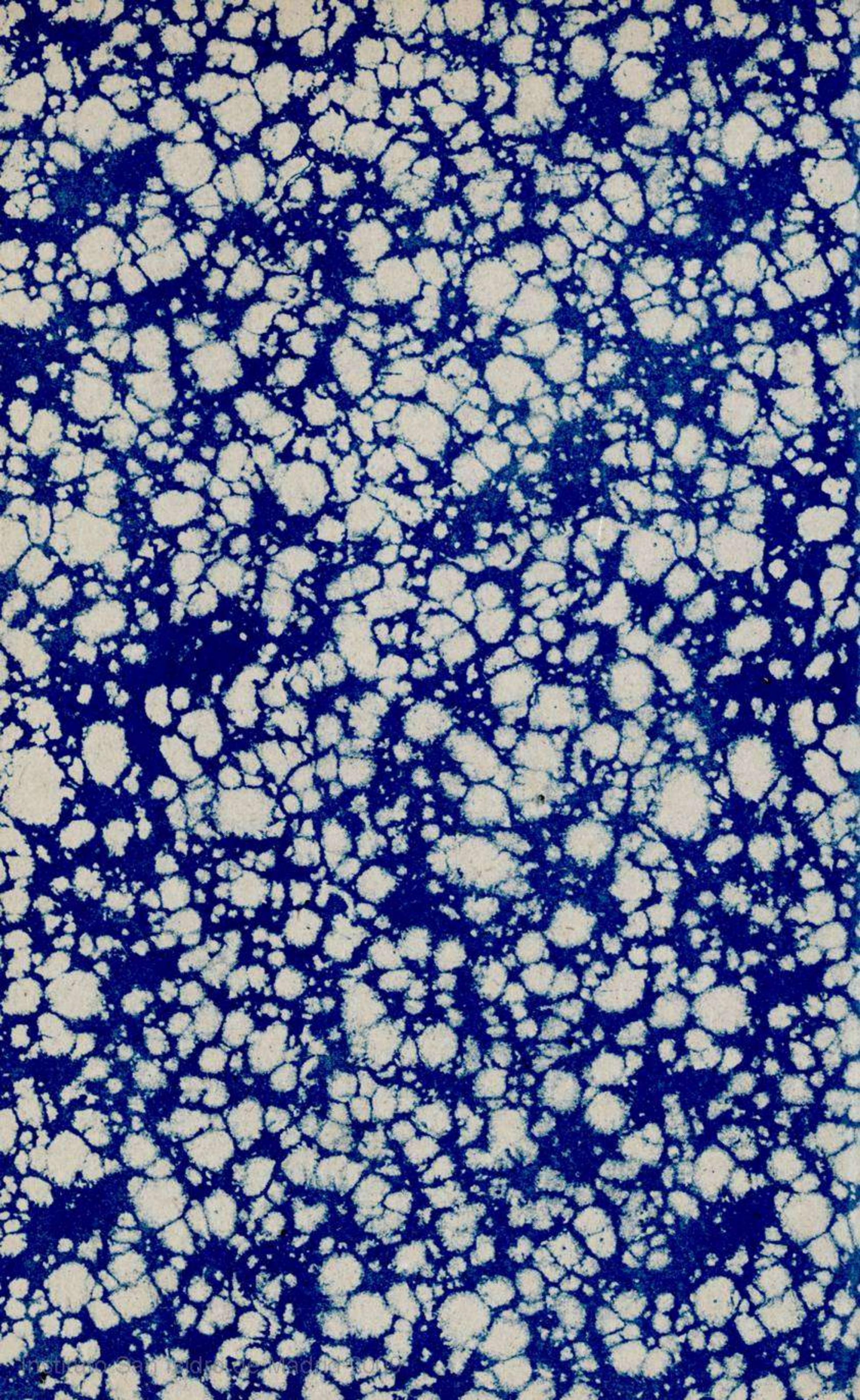
E. CZECH-YOCHBERG.—*Hitler. Un movimiento alemán.*—6 pesetas.

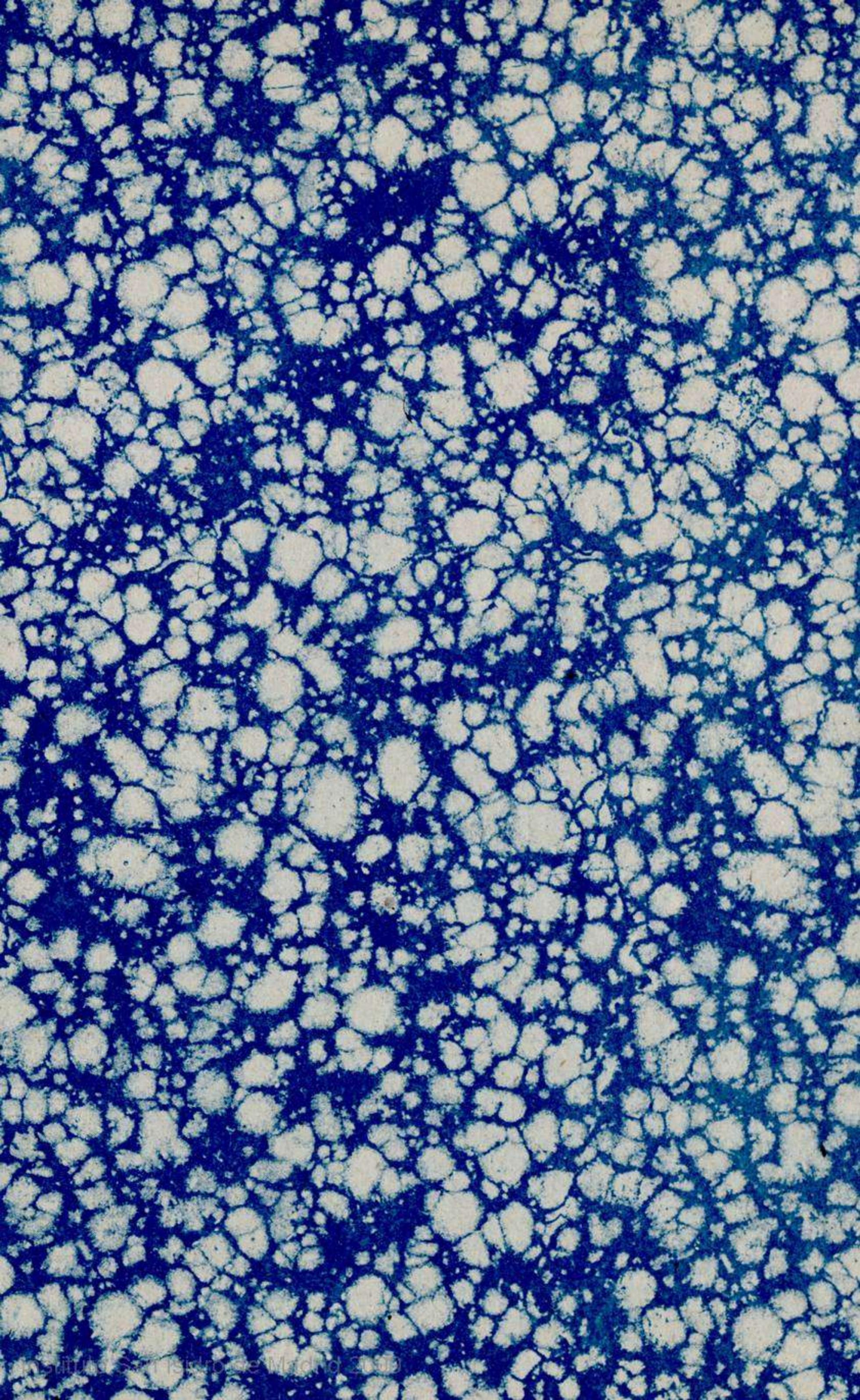
Una obra en que se estudia el movimiento de los *cascos de acero* alemanes y la personalidad de su caudillo: Hitler, el hombre que alzado a millones de compatriotas en su torno. Un libro documental, interesantísimo, ameno como una novela de aventuras.

EN PRENSA

E. O. VOLKMANN.—*La revolución sobre Alemania.*

ACABÓSE DE IMPRIMIR LA PRIMERA EDI-
CIÓN DE ESTE LIBRO EN LOS TA-
LLERES TIPOGRÁFICOS DE GALO
SÁEZ, MESÓN DE PAÑOS, 8,
MADRID, EL DÍA 16
DE ABRIL DE
1931





ES

ELEIZEGUI

Escritor

LAS REBELDIAS
DE LA
INFANCIA
ESCOLAR