

#### IV

##### LA IMITACIÓN EN LOS NIÑOS

Hay tres caminos por los cuales puede entrar el niño en posesión del capital de funciones que serán necesarias para su existencia de hombre: *la herencia, la experiencia personal y la imitación.*

Por las indicaciones hechas sabemos que la herencia es insuficiente por sí, y vimos que el juego viene en su auxilio con todo el caudal de su experiencia; pero si no hubiese más que estos dos factores, la infancia tendría una extensión indefinida, por tener cada uno que encontrar por propia cuenta la mayor parte de las experiencias hechas por las generaciones precedentes, y de ahí la IMITACIÓN, que nos invita a aprovechar las experiencias de los demás, pudiendo entrar en ella la instrucción por otro, la enseñanza didáctica, puesto que aprovechar una lección, *es imitar* la experiencia de otro, de la que este otro ha dado cuenta en su lección.

Pero para imitar es necesario que una percepción visual o acústica evoque precisamente los movimientos de los miembros susceptibles de reproducirla, y esta evocación implica la presencia de una asociación entre esta percepción y las imágenes motrices que presiden este movimiento. Mas, como la mayor parte de estas asociaciones sensorio-motoras no son dadas por la herencia, hay que creárselas, y para esto sirve la imitación. Así, el niño que procura reproducir los movimientos que ve o hacer los ruidos que oye, parece poner todo su interés en la reproducción por sí mismo de estos movimientos o ruidos, tocando al psicólogo averiguar por qué el niño tiene ten-

dencia a reproducir lo que ve, y por qué repite sus reproducciones hasta copiar el modelo. Generalmente se explica esto por el *instinto de imitación*, sin ver que el instinto es un acto bien definido, como la construcción de un nido; y los que se imitan son indefinidos, de donde deducimos con Groos que la imitación no es un instinto; que es un *caso particular de poder motor de las imágenes*. Es un hecho que todas nuestras imágenes tienden a traducirse en movimientos; pues es vulgar que cuando se pregunta a varios: ¿qué es una carraca?, de cada diez, responden nueve con un gesto rotatorio de la mano, y esta tendencia de las imágenes a convertirse en acto, contesta claramente a la pregunta: ¿Por qué el niño tiene tendencia a reproducir lo que ve? La tendencia motora de las imágenes explica que una percepción provoque un movimiento, y que este movimiento sea una imitación cuando existe ya la coordinación sensorio-motora; pero no explica la tendencia del niño a reproducir el movimiento hasta copiar el modelo, *hasta que sea conforme con el modelo*.

En este fenómeno de la investigación del *conforme*, es donde se halla la parte instintiva del proceso de imitación. Esta investigación del *conforme* es la misma en todos los actos imitados, siendo, por tanto, una tendencia bien determinada y siempre semejante a sí misma, que puede definirse diciendo que es el *instinto de la investigación del conforme*, siempre que no se hable de la imitación voluntaria y consciente, sino de la del niño, que es perseguida sin razón consciente, y este instinto se revela en la conciencia por un «apetito del conforme», lo mismo que el instinto de alimentación se revela por el hambre.

Sabemos ya cómo imita y por qué imita el niño, y nos falta declarar *qué es lo que imita*, ya que sabemos que no lo imita todo.

El poder de imitación está limitado por la estructura

anat6mica, que predispone a reproducir ciertos fen6menos mejor que otros. As6, los chorlitos j6venes, colocados con alondras, adoptan el canto de 6stas; pero no adoptar6an el ladrido del perro en igual caso. Mas, aun entre los modelos susceptibles de ser copiados, el ni6o escoge, a causa de la necesidad de desenvolvimiento; imita lo que le importa imitar en inter6s de su perfeccionamiento, e imita un acto, mas por lo que le interesa la persona que tiene costumbre de ejecutarlo, que por lo que le interesa el acto mismo inmediatamente. En el ni6o peque6o, la imitaci6n tiene un doble efecto: imita para aprender a imitar, e imita para adquirir otro conocimiento por medio de la imitaci6n, siendo a la vez la funci6n imitativa fin y medio: es educadora al mismo tiempo que se educa, y por eso los alumnos de las escuelas normales deben dar lecciones en las escuelas graduadas, anejas a aqu6llas, para aprender as6 su oficio de maestros, para ser a la vez maestros y disc6pulos, siendo 6ste precisamente el caso de imitaci6n que educa educando y que educa al educarse: *docendo discitur*.

Podemos dividir en dos grupos las adquisiciones que se deben a la imitaci6n: adquisiciones de *funciones generales*, y adquisiciones de *funciones especiales*. Entre las primeras tenemos: la *adaptaci6n motriz en general*, el *movimiento voluntario* y la *comprensi6n* de lo que *nos rodea*; y entre las segundas se comprende un n6mero indeterminable: imitando al maestro que baila, se aprende a bailar; imitando al carpintero, se aprende a cepillar, etc.

*La adaptaci6n motriz.* — Cuando un ni6o peque6o sigue con los ojos el movimiento de una luz que se mueve ante 6l, o quiere alcanzar con la mano una cinta de su cuna, puede decirse que se esfuerza por imitar con los ojos el movimiento de la buj6a, o por imitar con el brazo el espacio que le separa de la cinta, confund6ndose aqu6

la noción de imitación con la de una adaptación que él ejecuta.

*El movimiento voluntario.* — Para que la volición de un movimiento sea eficaz, es preciso que no solamente se tenga en cuenta una representación de conjunto, sino también que esta representación excite las imágenes motrices o las sensorio-motoras que ordenan la ejecución. La imitación, creando y multiplicando estas asociaciones sensorio-motrices o ídeo-motrices, es un agente importante de la adquisición del poder de motricidad voluntaria.

*Comprensión.* — Comprender un objeto es saber servirse de él, y la imitación es la que nos permite adquirir este conocimiento del manejo de las cosas. Por instinto nos inclinamos a reproducir la expresión de las gentes que nos rodean: los rostros graves fruncen nuestro entrecejo; los alegres lo desarrugan; los entusiastas estimulan todo nuestro ser y le hacen tender a la acción. Cuando se imitan expresiones de tristeza, de alegría, de transporte o de admiración se experimentan al mismo tiempo estos diversos sentimientos que hemos sorprendido. Semejante imitación tiene por base la simpatía que deben sentir recíprocamente los miembros que salen de una misma sociedad, y como ha dicho justamente el autor inglés Hirn, «durante la niñez lo imitamos todo sin comprenderlo, y gracias a esta imitación, hemos aprendido a comprender».

No puede dudarse de la importancia de las adquisiciones por la imitación, puesto que entre ellas figura el lenguaje y gran parte de nuestra vida moral; pues ya sabemos el papel que en ella juega el *ejemplo*, por todo lo cual debe el educador aprovechar el poder imitativo del niño para su educación, y no siendo aquél igual en todos, debe aprender por la diaria observación el que tiene cada uno.

V

LA EDUCACIÓN Y LA INSTRUCCIÓN

Hemos llegado al punto más interesante. Todos los reglamentos de hospicios dedican varios artículos, y aun capítulos, a tratar de la educación e instrucción, de los maestros de instrucción primaria y de las disposiciones comunes al régimen de sus escuelas; pero todos, a excepción del de Barcelona, son extremadamente deficientes, y deficiente el personal de que disponen; pues en su mayoría no cuentan más que con un Maestro Nacional para niños de seis a quince años, dedicando una Hermana de la Caridad a la enseñanza de niñas de dicha edad y otra para párvulos, con malos locales y faltos de material escolar suficiente.

Estamos conformes con el espíritu y letra del art. 210 del Reglamento del Hospicio de Oviedo, que dice: «La educación bien entendida para los asilados ha de empezar desde el destete, y debe atender a la vez al alma y al cuerpo del niño, siguiendo todas las edades hasta la de la emancipación, pues no se puede olvidar que las ideas inculcadas en los primeros años no se borran fácilmente en el curso de la vida. Se hace, pues, necesario que en el Hospicio de Oviedo se reemplace la falta de cariño maternal con la constante caridad de todos los encargados de estos seres desvalidos, y en esta labor deben ir a la cabeza de los demás el Director, la Superiora, el Capellán y los Maestros»; pero vemos con pena que las laudables aspiraciones contenidas en el precedente artículo y en otros parecidos que existen en los reglamentos de los demás hospicios, no pueden alcanzarse con el régimen que en ellos se

viene siguiendo; pues, sin intención de molestar a nadie, y con todo el respeto debido, diremos que por regla general no hay educadores científicamente capacitados en nuestros hospicios; que si bien hay un Maestro Nacional y un Médico con capacidad legal, procede el primero de nuestras Normales, donde no se estudia Psicología ni Paidología, ni aun siquiera Pedagogía, pues aunque figura esta última en su plan de estudios, nos consta que los programas se reducen a simples nociones de su Historia.

En cuanto al médico, por lo general, hay en los hospicios uno solo, que limita sus funciones a *médico simplemente*, visitando y asistiendo los enfermos que hay, y sirviendo de tocólogo en la sala de maternidad. Pero, ¿quién hace en los hospicios la clasificación y estudio de niños anormales que abundan? ¿Quién observa sus trastornos y disociaciones mentales? ¿Quién estudia sus malos hábitos y trata de corregirlos? ¿Quién establece y dirige juegos que contribuyan al desarrollo orgánico y mental del niño? ¿Quién hace observaciones diarias para llevar a la libreta o ficha médico-pedagógica la historia psico física completa de los niños en cualquier momento? ¿Quién hace la diagnosis y prognosis de degeneración? ¿Quién maneja el estesiómetro, el dinamómetro, el ergógrafo, para apreciar la fatiga intelectual y obtener el coeficiente ponogénico de las diversas clases de estudio? Nadie. Todo esto y algo más de que trataremos es completamente desconocido en nuestros hospicios, mientras que merece preferente atención en el extranjero, principalmente en Ginebra y en Bruselas. En esta población es Jefe de la Escuela de anormales, el ilustre paidólogo y psiquiatra Dr. Juan Demoor, profesor, a la vez, de la Facultad de Medicina, y autor de un tratado de *Psiquiatría infantil*, cuyo conocimiento juzgamos indispensables a todo educador. El hecho de Demoor nos alienta a pedir a las Diputaciones que lleven a sus hos-

picios un médico psicólogo y paidólogo que pueda dedicarse a la observación, estudio y educación de los asilados, consagrándoles todo el tiempo preciso, y un maestro que haya estudiado Psicología y Paidología, estudios que se hacen en la Escuela Superior del Magisterio, para que se consagre a la enseñanza y educación de los niños anormales de ambos sexos. Hablando de este importante asunto, la señorita Alice Descoeurdes dice: «El cargo de educador de anormales está considerado como uno de los más penosos. Basta emprenderlo para obtener testimonios de simpatía, mezclados a veces con algo de piedad. Hay que actuar no sólo sobre inteligencias pobres, sino con caracteres difíciles. . . El alimento intelectual presenta mayores dificultades que en los normales. Es necesario ingeniarse por los medios más diversos a fin de despertar el interés, mantener la atención, desenvolver la voluntad, ganar la confianza, afirmar su carácter. En esto estriba precisamente la dificultad del cargo. Estos niños se separan más que los alumnos ordinarios del niño tipo, ese niño que jamás se ha encontrado más que en los manuales de Pedagogía anticuados. Cada alumno constituye una individualidad psicológica interesante, algo análogo a los *casos bonitos* deseados por los médicos, siendo al propio tiempo *un pobre ser*, inferior desde el punto de vista intelectual o moral. Tenemos en cada niño un problema psicológico a resolver, un individuo que necesita más que cualquier otro de nuestra ayuda. Penetrar sus lagunas mentales, descubrir lo que resta de sano en él, buscar los medios de hacer llegar a su débil inteligencia el mayor número de conocimientos necesarios en la vida, aplicándose a fortificar esta inteligencia, a aumentar su fuerza de atención, a desenvolver su corazón y su voluntad. ¿Puede concebirse tarea más simpática y atrayente? No es menos cierto que la educación de un niño anormal exige de parte del educador, a la

vez que mucha paciencia y vocación, conocimientos psicológicos y pedagógicos muy especiales.»

Si en los hospicios hubiese, por lo menos, un Maestro y una Maestra Nacional para niños normales de seis a quince años, una Maestra también titulada para párvulos, un Maestro Nacional, especializado como queda indicado y como luego diremos, para anormales, un Médico psiquiatra, un Profesor de Gimnasia sin aparatos, y un Director escogido para el cargo, no entre los amigos como hoy sucede, sino entre los más capacitados y competentes, se podría formar en los hospicios un Consejo de educación que, reuniéndose a menudo para cambiar impresiones, podría acordar con pleno conocimiento de causa lo más conveniente en cada momento. Entonces no pasarían desapercibidos en los niños los casos de *sinopsias*; los de *paramnesias*, padecidos por un 30 por 100 — según afirma Lamsître —; los de disociación mental más acentuada, como la alucinación y el desdoblamiento de la personalidad o *autoscopia*, y los que Lamsître comprende en el *parasiquismo*, premonitores muchas veces de una grave enfermedad en estado latente aún.

Entonces no pasarían desapercibidos los casos de *hipertrofia* y *atrofia* de la atención de que nos habla Ribot, y muy principalmente los *congénitos*, más interesantes para el educador, en los que la atención espontánea y la voluntaria, o no se constituyen o aparecen como relámpagos, lo que se observa en diferentes grados en los idiotas, los imbéciles, los débiles de espíritu, y en los dementes y niños atacados de corea.

Entonces podrían estudiarse los afectos de los niños, ya que por ellos se puede juzgar de su mentalidad; pues es un hecho observado que para experimentar, por ejemplo, en alto grado emociones altruistas, es preciso haber llegado a un cierto nivel de inteligencia o, por lo menos, de reflexión.



Entonces podrían hacerse observaciones sobre la atención espontánea de los niños, lo que interesa mucho para el porvenir de los mismos y para el educador, puesto que la naturaleza de ésta, como dice Ribot, revela el carácter y tendencias fundamentales, dándonos a conocer si un espíritu es frívolo, trivial, limitado, abierto, profundo, etc.

Creemos que con lo dicho basta para justificar la necesidad de que en los hospicios haya, además de un médico para los enfermos, otro especializado para que sea médico-educador, y de que haya dos maestras y dos maestros titulados, uno de éstos especializado para la educación y enseñanza de anormales, de los cuales hemos de tratar con algún detenimiento en otro capítulo.

Vamos a intentar ahora justificar la necesidad de que en los hospicios haya un buen Profesor de Gimnasia: Hemos podido observar en todos los asilados verdadera dificultad de movimientos, falta de soltura y habilidad, y entendemos con el ilustre Profesor de la Universidad de Ginebra, Dr. E. Claparède, que la educación muscular se confunde en parte con la educación general, y que moviéndose, es como el niño adquiere numerosas nociones y multiplica sus experiencias sobre el medio ambiente. Hay, pues, que facilitar a los niños la gimnasia natural, metódica o sueca, rítmica, respiratoria y de manos; los deportes, los baños de aire y de sol, y los ejercicios de atención y de voluntad, de todo lo cual ha tratado detenidamente la señorita Alice Descoedres, ya citada, en su obra *La educación de los niños anormales*.

El eminente médico-psiquiatra, ya citado también, Don Juan Demoor, nos dice que es imposible en la vida del niño separar entre sí la vida física, intelectual y moral; que cada actividad obra por relación sobre el sistema nervioso y depende de él, contribuyendo así a la formación mental, que solamente será normal si están en orden sus diferentes

partes constitutivas, estando demostrado — añade — que el estímulo que proviene de la actividad de un órgano, es el factor activo de su formación completa.

El niño se halla en un período de constitución: su esqueleto, sus articulaciones, sus músculos, sus entrañas — pulmones y corazón, para nombrar sólo las más importantes — deben perfeccionarse; deben ser puestas en actividad de una manera regular, para lo cual no bastan el juego y el movimiento libre. En los niños normales, y particularmente en los retrasados, la tarea gimnástica tiene por objeto especialmente desarrollar la cavidad torácica y los pulmones, empleando fuertes movimientos que influyen de un modo directo en el sistema de la porta, en fortalecer los músculos del vientre, en vigorizar y regularizar el sistema circulatorio, en producir un continente digno, en igualar ligeras desviaciones de la columna vertebral, y en engendrar una armonía general en el trabajo entero del sistema muscular.

La gimnasia influye, además, en el desarrollo intelectual: los centros de la corteza cerebral, llamados rolándicos o del movimiento, son regiones donde se originan las sensaciones procedentes de la actividad de los sentidos del tacto, muscular, de las articulaciones, etc., y donde — como verdaderos reflejos de la corteza cerebral — brotan los impulsos de movimiento que hacen visibles al exterior las diferentes formas de la actividad muscular, y se sabe que las sensaciones táctiles y musculares son sensaciones fundamentales del espíritu. De aquí resulta que los centros rolándicos son los más importantes de todas las regiones cerebrales respecto al originarse de las representaciones, así como después, respecto a la producción del pensar combinado, voluntario y atento. Ahora bien, se sabe que las células cerebrales sólo se desarrollan completamente bajo la presión de su propio trabajo, resultando que la ac-

tividad de los sistemas muscular, de los ligamentos y de las articulaciones es, así, indispensable para el desarrollo de la parte más esencial del cerebro, órgano del pensar.

Más conviene que el Profesor de Gimnasia no olvide *el influjo del trabajo físico sobre la fatiga mental*; pues aunque la pedagogía tradicional considera la gimnasia como un medio de descanso intelectual, la experiencia nos demuestra que, tanto como el trabajo intelectual y más acaso, da por resultado el muscular la disminución momentánea de la energía mental. Por tanto, las lecciones de gimnasia no deben colocarse al principio de la clase porque fatigan el organismo para todo el día, ni deben utilizarse los recreos para hacer ejercicios gimnásticos o militares que exigen mucha atención. El Profesor de Gimnasia del Colegio de Ginebra observa que si se colocan las horas de gimnasia al fin del día, no hay trabajo serio: los alumnos, ya fatigados, no prestan atención a los movimientos ordenados y no pueden ejercitarse en conjunto, lo cual demuestra una vez más que el trabajo intelectual disminuye las funciones físicas. Pero ahora viene la duda: si se coloca la gimnasia al principio de la clase, perjudica al estudio que la sucede, y si se coloca al fin, es entorpecida por el que la precede, problema que se plantea porque la gimnasia escolar no persigue un fin determinado, mata dos pájaros de un tiro. Por una parte, tiene por objeto desarrollar la atención, la prontitud de movimiento, el valor y la voluntad, siendo éste su papel educativo; pero, por otra, debe servir para estirar y enderezar el cuerpo que ha permanecido inmóvil en el banco de la escuela o del taller, para activar la circulación perezosa y despejar el cerebro, en donde se ven dos fines incompatibles en parte, que no pueden perseguirse a la vez, porque el primero exige un organismo fresco y despierto, y el segundo sólo tiene ra-



zón de ser cuando el organismo está agotado. Es, pues, preciso separar en dos categorías las lecciones de gimnasia, según el fin que persigan: *la gimnasia pedagógica* deberá colocarse por la mañana, y *la higiénica* al final de las clases.

La reforma educadora propuesta nos parece mejor para los hospicios que la graduación de la enseñanza, a la cual se opone razonadamente Dewey, y que exigiría muchos más gastos a las Diputaciones, quizá con menores resultados; pero, para obtener buen resultado con nuestro plan, es preciso tener en cuenta que *la educación ha de ser atractiva*.

Tocar este asunto, hablar de que la educación no puede ser de otro modo que *atractiva*, es— dice Claparède— «meter un palo en un avispero» para que se levanten a opinar en contra moralistas dogmatizadores y pedantes, para reirse de los que así opinamos, de los que entendemos que la enseñanza ha de ser *atractiva*, que la juventud *encuentre placer en lo que se le enseñe*; pues en tal caso, según ellos, no se tomaría nada en serio, y la enseñanza no sería más que una diversión o *pura broma*, siendo así que el niño debe ejercitarse en el esfuerzo. Sí, indudablemente que el niño debe ser guiado al esfuerzo; pero hay que evitar a toda costa que con este pretexto lleguemos a hastiarle o a hacerle para siempre incapaz de él.

No hay que confundir la enseñanza *del esfuerzo* con la enseñanza *por el esfuerzo*, pues no es posible que éste realice aquélla. Obligando a un niño a verificar esfuerzos intempestivos, no se conseguirá desenvolver *su facultad de hacer esfuerzos* más tarde en la vida, como no se conseguirá que un niño de pecho llegue a tener apetito sólido y estómago robusto haciéndole comer un *bifteck*.

Es cierto que el estudio y todo aprendizaje exigen determinado esfuerzo, pues la acción misma del trabajo im-

plica la idea de una resistencia que vencer; pero no se desprende de modo alguno de esta circunstancia que el juego no deba ser el principio mismo de la educación y de la instrucción, porque solamente si el esfuerzo es solicitado bajo el pretexto del juego, podrá ser ejecutado de una manera eficaz, dando a su autor la satisfacción que tiene derecho a esperar.

Ya no es ésta una novedad para muchos educadores orientados a la moderna, ni puede serlo cuando sabemos que muchos autores tratan de suprimir al obrero *la pena* del trabajo, haciéndoselo *atractivo*, porque todos sabemos que mientras el bailarín o la bailarina de oficio miran como un trabajo el baile, los jóvenes que bailan por gusto, lo encuentran muy agradable y apenas se fatigan; que mientras los guías de los alpinistas se cansan y encuentran penosa su labor, aquéllos gozan con sus ascensiones; que mientras Luis XVI se recreaba haciendo cerraduras, el herrero encuentra penoso este trabajo. Por tanto, el secreto, así para el niño como para el adulto, está en que realice con gusto su tarea, haciéndole ésta lo más atractiva que se pueda.

Para que el niño haga un esfuerzo son necesarias tres condiciones: *un trabajo difícil*, que cualquiera le proporcionará con gusto; *reflejos de defensa* que le desviarán de ese trabajo, y de los cuales el propio niño está bien armado; y *un interés superior* que le haga capaz de triunfar, lo que sólo se conseguirá despertando en el alma del niño un interés bastante poderoso para tener en suspenso los reflejos antagónicos indicados; y ese interés no puede ser otro que el del *juego*, puesto que un niño no es cautivado más que por lo que le desenvuelve de una manera conforme con su evolución natural. Solamente poniendo en el trabajo que se ejecuta la alegría y el atractivo que proporciona el juego, es como llegaremos a retener la atención

del niño y a darle la fuerza psicológica necesaria para el cumplimiento de su tarea.

Mientras más interesante por sí mismo sea un trabajo, menos reflejos de defensa provoca, y si el interés es completo, no provoca ninguno. La única resistencia a vencer en este caso, es la puramente pasiva inherente a todo trabajo, resistencia de la substancia nerviosa a la modificación que tiende a hacerla sufrir la modificación misma del fin propuesto; y es que cuando el interés es completo, la persecución del objeto interesante responde a una necesidad inmediata. No debe olvidarse que *las comidas intelectuales* que prepara el internado y la escuela a sus jóvenes convidados, se hallan sometidas a las mismas leyes que las otras, las cuales tienen que ser hechas con apetito, si se quiere que sean provechosas a los comensales.

Esta necesidad de hacer atractiva la educación y la instrucción, ha sido apoyada por los grandes pedagogos, bastando recordar a Fenelón, Rousseau, Pestalozzi y Spencer, el primero de los cuales decía: «Hagamos agradable el estudio, ocultémosle bajo la apariencia de la libertad y del placer.» ¿Que esto no siempre es muy fácil? Pues ahí, precisamente, es donde se ha de revelar el arte del educador, teniendo en cuenta que los múltiples valores referentes a las necesidades de la vida social y de la vida de trabajo, lado moral o estético de la actividad, ideal de verdad o de ciencia, obligación moral, social o económica, no existen ni deben existir para el niño; pues una función sencilla y única las reemplaza a todas: EL JUEGO, que para él es el trabajo, es el bien, es el deber, es el ideal de la vida, es la única atmósfera en la cual su interés psicológico puede respirar y, por consiguiente, la única donde puede obrar. Al reclamar del niño un esfuerzo de trabajo fundado en algo que no sea el juego, obraríamos como aquel insensato que en la primavera sacudiese un manzano para

hacerle dar manzanas; pues así, lejos de obtener cosecha de ellas, se privaría de las mismas por haber hecho caer las flores de los frutos que el otoño le prometía.

## VI

### LAS ESCUELAS Y LOS TALLERES DE LOS HOSPICIOS

Como complemento a lo dicho acerca de la educación y la instrucción, hemos de tratar aquí de cómo deben ser las escuelas y los talleres de los hospicios.

Se viene considerando la escuela desde el punto de vista individualista — dice John Dewey —, como algo concerniente al maestro y al discípulo, o al maestro y al padre. Juzgamos la labor de la escuela por los progresos que realizan los niños individuales que conocemos, por su desenvolvimiento físico normal, sus avances en la habilidad para leer, escribir, dibujar; por el aumento en sus conocimientos geográficos, aritméticos e históricos, y el mejoramiento de sus maneras, hábitos de prontitud, orden y destreza, todo lo cual es necesario y muy bueno, pero no basta, y es preciso ampliar este horizonte; pues lo que los padres mejores y más discretos necesitan para sus hijos, debe ser necesidad común para todos los niños. Todo lo que la sociedad ha realizado por sí misma debe ponerse, merced a la actuación de la escuela, a disposición de sus miembros futuros; pues sólo siendo una realidad en pleno desenvolvimiento de los individuos que la forman, puede ser verdad para sí misma, y en la autodirección que a sí misma se da, nada representa tanto como la escuela, porque, como dice Horacio Mann, «donde quiera que algo

está creciendo, un formador vale por un millón de reformadores».

Todo movimiento educativo debe partir de un punto más amplio que al presente: del *social*; pues en otro caso, los cambios en la institución y en la tradición escolar tienen que mirarse como invención arbitraria de maestros particulares. Las modificaciones que deben introducirse en los métodos y programas educativos, habrán de ser, pues, el producto de los cambios de la situación social y el esfuerzo para satisfacer las necesidades de la nueva sociedad, como lo son los cambios introducidos en la industria y el comercio.

Si conseguimos ligar la nueva educación con los cambios sociales, perderá aquélla su carácter aislado y dejará de ser un asunto que pertenezca solamente al ultraingenuo espíritu de pedagogos que laboran con discípulos particulares, ocupando un lugar en relación con los diferentes aspectos sociales.

Los grandes inventos que han utilizado en gran escala las fuerzas de la naturaleza han verificado una revolución en el campo industrial, y nuestras ideas e intereses morales y religiosos se ven hondamente afectados, siendo inconcebible que tales modificaciones no afecten también a la educación más que de un modo formalista y superficial.

La escuela ha de aspirar a ser una forma genuina de la vida activa comunal, en vez de constituir un sitio aparte donde se aprenden lecciones, sometiendo los niños al principio de disciplina y orden escolar. Si el fin que nos proponemos es el de que 40 ó 50 niños aprendan un conjunto de lecciones, que han de ser recitadas primero por el maestro, la disciplina debe consagrarse a asegurar este resultado; pero si el fin propuesto es el desenvolvimiento de un espíritu de cooperación social y de comunidad de



vida, la disciplina debe desenvolverse y tender a esto, aunque disminuya aparentemente el orden en el proceso de construcción; pues en todo taller en plena actividad hay cierto desorden: falta el silencio; nadie se preocupa de que se mantengan ciertas posturas físicas fijadas; los brazos no están caídos; no se sostienen los libros de ésta o de la otra manera; se hacen muchas cosas, y reina la confusión y la animación que es el natural resultado; pero de la misma ocupación, de la misma ejecución de las cosas y de su realización de un modo social y cooperativo, nace un germen de disciplina de su propio género y tipo.

La escuela tradicional nos recuerda el esclavo de que habla Platón, en cuyas acciones no se expresaban sus propias ideas, sino las de otro hombre, y nuestro problema social es ahora, con más urgencia que en los tiempos de Platón, el de que el método, el propósito y la inteligencia existan en la conciencia del que trabaja, y que su actividad tenga un significado para él mismo.

Al presente, los impulsos, que están en la base del sistema industrial, son, o prácticamente olvidados, o positivamente desviados. Si los instintos de construcción y producción no son sistemáticamente cimentados en los años de la infancia y de la juventud, ni son adiestrados en direcciones sociales, enriquecidos por interpretaciones históricas, regidos e iluminados por métodos científicos, no estaremos en posición de llegar a la fuente de nuestros males económicos, y mucho menos para tratarlos eficazmente.

La transformación de la escuela que apunta Dewey es algo que ya está en marcha, pero que no puede hacerse en un día. La introducción de las ocupaciones activas, del estudio de la Naturaleza, de la ciencia elemental, del Arte y de la Historia; la relegación de lo meramente simbólico y formal a una posición secundaria; el cambio en la atmós-

fera moral de la escuela, en la relación de los discípulos y maestros — de la disciplina, la introducción de factores más activos, expresivos y autodirectivos —, todos éstos no son meros accidentes, sino imposiciones de una más amplia evolución social. Cuando la escuela convierta y adiestra a cada niño de la sociedad como miembro de una pequeña comunidad, saturándole con el espíritu de cooperación y proporcionándole el instrumento para su autonomía efectiva, entonces tendremos la garantía mejor y más profunda de una sociedad más amplia, que sería también más noble, más amable y más armoniosa.

Si contemplamos una escuela corriente, con sus filas de pupitres colocados geoméricamente, muy juntos para que haya en el salón el menor movimiento posible y quepan más niños; todos del mismo tamaño; con el espacio justamente indispensable para poder colocar los libros, el papel y el lápiz, y con sus mesas, sus muros desnudos, con alguna lámina a lo sumo, podremos reconstruir la única actividad intelectual que es posible en tales lugares: *nada está dispuesto para que el niño pueda trabajar; todo está dispuesto para que escuche*, porque estudiar sencillamente las lecciones de un libro no es más que otro modo de escuchar, marca la dependencia de un espíritu respecto de otro. La actividad de escuchar significa, hablando comparativamente, pasividad, absorción; que allí hay ciertos materiales dispuestos, de los cuales deberá apoderarse el niño en la mayor cantidad y en el menor tiempo posible.

En estas escuelas tradicionales corrientes, hay poco espacio para el trabajo del niño. Faltan siempre el taller, el laboratorio, los materiales y los instrumentos con los que el niño pudiera construir, crear e investigar activamente. Dewey nos dice: «Recorrí 24 escuelas buscando una en la que la actividad del alumno precediese a la información del maestro, o en la que el niño tuviese algún motivo

para pedir informaciones, y vi que no había ninguna en la ciudad.»

El mismo mal que se observa en los locales y su material, se ve en sus métodos y programas: el oído y el libro, que refleja lo que se oye, constituyen el medio suficiente para todo, y fuera de esto no hay ninguna oportunidad para la adaptación a las diversas capacidades y demandas. Se parte del conocimiento deseable que hay justamente en el mundo, y dando al niño cada año la fracción proporcionada del total, acabará con el tiempo por dominar el conjunto, de lo cual resulta lógica la orgullosa afirmación que — según cuenta Mattheu Arnold — hizo una autoridad pedagógica de Francia, de que «tantos millares de niños estaban estudiando a una hora determinada tal lección de Geografía», lo que prueba que el centro de gravedad de la enseñanza en tales escuelas cae fuera del niño, está en el maestro, en el libro de texto, en cualquiera y en cualquier parte, excepto en los instintos y actividades inmediatas del niño mismo.

La afirmación de que la educación significa «educir», sacar fuera, es excelente si se toma en oposición a *llenar*. Pero, en realidad, es difícil concertar la idea de educir con las acciones ordinarias de los niños de cuatro a ocho años de edad en que el niño ya corre y se agita con actividad de todos géneros, no siendo un ser puramente latente al que tiene que acercarse el adulto con toda clase de precauciones para desenvolver gradualmente algún germen oculto de actividad. No; el niño es ya intensamente activo, y la cuestión de su educación es la de *encauzar* sus actividades, darles una dirección, mediante la cual tiendan a un resultado eficaz, en vez de disiparse o abandonarse a la expresión meramente impulsiva. Tal como están hoy las escuelas, o tenemos que ignorar y sofocar las actividades, o tenemos que excitarlas; pero si tuviéramos elementos y

materiales organizados, podríamos dirigir las actividades del niño, ofrecerles ejercicio en ciertas direcciones y llevarlos así a la meta, que se encuentra lógicamente al final del camino seguido.

Observando a los niños, se ve que están interesados por un mundo de cosas en relación con las gentes, como escenario y ambiente que las envuelve. Muchos antropólogos nos dicen que hay muchas analogías entre los intereses del niño y los de la vida primitiva; hay una especie de recurrencia natural del espíritu del niño respecto de las actividades típicas de los pueblos primitivos, y de ahí su afición a construir chozas en los campos, al juego de la caza con arcos, cepos, arpones, etc., pudiendo sintetizar estos intereses del niño en cuatro que los educadores deberán ejercitar y encauzar: en el interés en la conversación o comunicación; en la investigación o hallazgo de cosas; en la construcción o en hacerlas, y en la expresión artística. Estos son sus recursos naturales, el capital aún no descubierto, de cuyo ejercicio depende el desenvolvimiento activo del niño.

La frase usual «déjesenos vivir con nuestros niños», significa en primer lugar que nuestros niños «deben vivir», y no que sean dificultados y sofocados por toda clase de condiciones que no tienen ni la más remota consideración de la vida presente del niño. Si buscamos el reino de los cielos, pedagógicamente hablando, todo lo demás se nos dará por añadidura; lo cual quiere decir, si se interpreta bien, que si nos identificamos con los instintos reales y con las necesidades de la infancia, y procuramos solamente su plena afirmación y crecimiento, la disciplina, la información y la cultura del adulto vendrán a su debido tiempo.

Si la escuela está relacionada con la vida como un todo, sus varias aspiraciones e ideales (cultura, disciplina, información, utilidad) dejan de ser variantes para cada una de

las cuales se selecciona un estudio determinado. El desenvolvimiento del niño en la dirección de la capacidad y el servicio social, y su unión más amplia y vital con la vida, se convierte en la aspiración unificadora; y la disciplina, la cultura y la información se colocan en su lugar como fases de este desenvolvimiento.

El verano pasado, miss Halem Pankhurst, discípula y colaboradora de los pedagogos más afamados de nuestro tiempo (Dewey, María Montessori, Decroly), Directora pedagógica de la «Child Education Foundation» de Nueva York, vino a Inglaterra a dar una serie de conferencias sobre este nuevo tipo escolar, según el cual, como queda dicho, los talleres son una parte integrante de la escuela, los cuales no sólo deben sostenerse y ampliarse en los hospicios, sino que es preciso establecer con urgencia los que faltan a pesar de estar indicados en algunos reglamentos, muy principalmente las Cocinas Modelo y los de Confección y corte, dando a todos ellos un carácter educativo, con preferencia al utilitario, sin olvidar la educación agrícola en huertas o granjas, que pueden considerarse como otro taller importante.

A los expósitos les falta la educación que proporciona el hogar y el trato social, y han de adquirirla toda en el hospicio: enhebrar una aguja, coser un botón, hacer una cama, limpiar una habitación y un par de botas, freir un huevo, sembrar patatas, plantar berzas, y otras cosas por el estilo, no son sólo útiles y necesarias a los niños y niñas para toda la vida, si no que educan nuestros sentidos, despiertan nuestra inteligencia, socializan nuestros hábitos, acostumbran al niño a *hacer*, estimulan su actividad, y con frecuencia nos dan a conocer su aptitud y vocación, de las que es frecuente olvidarse, y aun confundir el concepto de ambos términos, sin ver que en esto estriba principalmente el porvenir de los educandos y el bien de la Patria

que, al desatender las aptitudes y vocaciones, resta a la sociedad valiosos elementos.

Puede un joven tener muy buena capacidad y *aptitud* para los estudios teológicos, y carecer de *vocación* para el sacerdocio, haciéndole un gran daño si fijándonos solamente en la primera, le hacemos seguir dicha carrera.

Por esto, si bien es cierto que en algunos hospicios se dedican a las carreras del Magisterio y de Comercio tres o cuatro asilados de cada sexo, no lo es menos que al elegir éstos no se piensa más que en su aptitud, y que, por tanto, al finalizar la carrera son muy contados los que obtienen éxito en las oposiciones y pueden vivir de la misma. Lo propio sucede con los destinados a oficios sin la previa observación y conocimiento previo de su vocación y aptitud, salvo los casos raros en que éstas son reemplazadas por el propio esfuerzo, lo que debe evitarse.

En casi todos los hospicios hay algún taller, si bien, por desgracia, miran más al fin económico que al educador, debiendo aspirar a que sirvan para los dos a la vez, pero más principalmente para el primero.

Debe de haber en todos los hospicios, por lo menos, talleres de imprenta, panadería, carpintería, sastrería, zapatería, hojalatería y huerta o granja agrícola para hombres; y de bordado, géneros de punto, lavado, planchado, confección y corte, y cocina modelo para mujeres, todos los cuales deben ser considerados como parte integrante de la escuela, verdaderos laboratorios (no hay inconveniente en admitir la frase) donde los alumnos hagan sus ensayos y experimentos. El Maestro de la Escuela debe llevarlos por grupos y por épocas a los diferentes talleres, alternándolos, donde reciban una lección diaria, de una hora a lo sumo, del maestro del taller, que seguirá en sus enseñanzas las indicaciones del maestro de escuela, para que todos los niños desarrollen sus actividades, y *apren-*

*dan a hacer*. Esto es diferente de aprender un oficio. A esto se dedicarán después aquellos en que se vean aptitudes y vocación para alguno de los que antes conoció y practicó en el taller-laboratorio o taller-escuela.

Destinar un niño a sastre, carpintero o zapatero porque sí, es correr grave riesgo de equivocar su aptitud o vocación y malograr su porvenir con perjuicio suyo y de la sociedad, que pierde de aprovechar sus servicios. Si se acierta con la aptitud y vocación de los niños, en poco tiempo los talleres tendrán buen personal de la casa, y aquéllos serán aptos para ganarse la vida el día de su emancipación. Para llegar a este fin, insistimos en la necesidad de dar a la escuela del hospicio marcado carácter social, y en que los maestros y el médico se fijen detenida y diariamente en el aspecto físico de los niños y en su aprovechamiento en la escuela y talleres, para evitar la fatiga intelectual y sus perniciosas consecuencias.

## VII

### LA FATIGA INTELECTUAL Y SU MEDIDA

El problema de la fatiga es, sin duda, el más importante de la pedagogía, puesto que encierra el estudio de la resistencia del organismo para el trabajo. Según la imagen del profesor Kräpelin, de Munich, uno de los psicopatologistas contemporáneos más eminentes, someter al niño a un programa de estudios sin haber examinado antes si su cerebro puede seguirlo sin inconveniente, es conducirse como un navegante que lanza su navío a alta mar antes de haberlo ensayado en el puerto. Para conducir convenientemente la educación e instrucción de un niño, se hace preciso obtener un medio para medir su fatiga, a fin de no

darle nunca más trabajo del que pueda resistir. Para esto se han inventado varios procedimientos, consistentes unos en evaluar cuál es la disminución de la capacidad del trabajo que acompaña a la fatiga, y otros medir las modificaciones que acarrea la fatiga en diferentes funciones, tales como la sensibilidad o el pulso.

**Métodos para el primer grupo.** — Es claro, bueno y se presta mucho a experimentos de escolares, el inventado por Sikorsky en 1879, que se conoce con el nombre de *procedimiento de los dictados*. Consiste en hacer un ejercicio de dictado con los discípulos al principio de la lección, y al terminar la clase vuelve a dictárseles otra vez, haciendo otro ejercicio de la misma longitud y dificultad que el primero; después se cuentan las faltas de los dos ejercicios, prescindiendo de las cometidas por ignorancia, y la mayor cantidad que tenga el último, indica la fatiga producida por la lección intercalada entre los dos. El maestro alemán Friedrich, después de muchos experimentos, encontró el siguiente resultado:

40 faltas por la mañana antes de clase.

70 a la hora de haber empezado la clase.

160 a las dos horas.

190 a las tres horas de clase no interrumpida.

Dentro del primer grupo de procedimientos podemos citar, además, los llamados: *numeración de letras*, que consiste en contar una letra, lo más deprisa posible, en un texto al principio y al fin de la clase, y cuantas más se cuenten en un tiempo dado, indicará menor fatiga; *procedimiento de los cálculos*, que consiste en repetir por sumando un mismo número, y cuantas más veces se repita en un tiempo dado, menos fatiga; *copia de letras*, que consiste en que los alumnos copien cierta cantidad de combinaciones arbitrarias de letras, escritas antes por el maestro sobre un tablero, en un tiempo marcado; *procedimien-*



*to de reparación*, que consiste en presentar a los niños un texto impreso, en el cual faltan ciertas palabras o sílabas que están reemplazadas por rasgos, debiendo el niño reconstituir el texto lo más rápidamente, y cuanto más fatigado está, menos lagunas llena.

Desde el punto de vista teórico, estos procedimientos están sujetos a grave error, por no ser la fatiga el único factor que interviene en el trabajo.

**Métodos del segundo grupo.** — *Procedimiento estesiométrico*: Es muy sabido que si se colocan sobre el dorso de la mano las dos puntas de un compás llamado *estesiómetro*, será preciso separarlas algunos milímetros para que percibamos la doble impresión, y hasta cierto grado de separación llamado *dintel* de la sensibilidad, las dos puntas se confunden en un contacto único, habiéndose observado que la separación necesaria para distinguir las dos era mayor en un individuo fatigado que en el mismo individuo sin cansancio, siendo proporcional la disminución de la sensibilidad táctil a la fatiga del individuo, que así se puede expresar por milímetros.

*Procedimiento algestimétrico*: Vannod en 1896 ideó medir la fatiga por las variaciones de sensibilidad con respecto al dolor que produce este estado, viendo que la fatiga intelectual exaspera la sensibilidad del dolor. Para medir ésta, se emplea el *algestimetro*, instrumento formado de una punta fijada a un resorte, de tal modo dispuesto, que la intensidad de la presión ejercida pueda leerse, expresada en gramos o milímetros, sobre una escala graduada; y según Binet, la fatiga intelectual *disminuye* la sensibilidad por el dolor, conclusión opuesta a la hallada por Swift en 1900; pero teniendo en cuenta que Vannod se refería a la *fatiga moderada*, debe estudiarse con cuidado, y probablemente se encuentre coincidencia de resultados cuando se trate de igual fatiga.

*Procedimientos dinamométricos:* Es un hecho importante para la pedagogía que la fatiga intelectual y la muscular se relacionan, hallando una eco en la otra, y en esto se ha fundado la psiconóstica para medir la fatiga intelectual; pues si a ésta corresponde un grado correlativo de fatiga muscular, podrá medirse la primera por medio de aparatos destinados a medir la segunda, siendo el más cómodo el *dinamómetro* de mano, que consiste en una elipse de acero que se aprieta con la mano, indicando en un cuadrante la fuerza desplegada. Clavière, comparando la fuerza de presión obtenida por varios niños antes y después de dos horas de clase, comprobó: 1.º Que a un trabajo intelectual intenso y prolongado durante dos horas, corresponde una disminución proporcional de la fuerza muscular medida en el dinamómetro. 2.º Que a un trabajo intelectual medio, no corresponde ninguna debilitación apreciable de la fuerza muscular. 3.º Que a un trabajo intelectual nulo, corresponde un aumento de fuerza muscular.

Otro aparato para medir la fatiga muscular, y por su conducto la fatiga mental, es el *ergógrafo*, inventado por el célebre fisiólogo italiano Mosso, que consiste en tirar con un dedo de un bramante que corre por medio de una polea, con un peso en el otro extremo, contándose las tracciones hechas hasta el momento en que se declara fatigado el actuante.

*Procedimiento del golpeamiento:* Aquí se hace intervenir y se combina la fatiga física y la mental. El sujeto debe golpear con el dedo, *tan de prisa como le sea posible*, la manecilla de una llave telegráfica o de cualquier otro aparato transmisor, de modo que cada choque quede marcado en una tabla registrada y que pueda contarse el número de choques efectuados por segundo, pudiendo durar el experimento un tiempo indefinido, por ejemplo, cuarenta

y cinco segundos. Se cuentan los golpes dados durante los cinco primeros segundos y durante los cinco últimos, viéndose entonces que el último número es menor a causa de la fatiga.

El educador no debe olvidar que sobre todos estos procedimientos *ponométricos* ejercen su influencia factores diversos, como la edad, sexo, época del año, hora del día, posición del individuo, el ánimo, el interés, régimen alimenticio, etc.

La observación corriente nos enseña que no todos los estudios fatigan en el mismo grado, y conviene saber cuál es el coeficiente de fatiga, que podemos llamar *coeficiente ponogénico* (de *ponos*, fatiga), de cada estudio determinado, para que puedan alternarse los de más, con los de menos. Sakaki, después de investigaciones hechas en cuatro escuelas japonesas por el procedimiento estesiométrico, tomando el número 100 como máximo de comparación, estableció los siguientes coeficientes en primera enseñanza:

Cálculo.....	50
Lectura y dictado.....	50
Redacción.....	44
Moral.....	44
Historia.....	3
Caligrafía.....	31
Costura.....	25
Juego, gimnasia, canto.....	19
Geografía.....	13
Inglés.....	9
Dibujo.....	0
Física.....	18
Historia Natural.....	25

Teniendo en cuenta el estudio y los datos precedentes es como pueden evitarse graves males en los niños, males que aparecen con el llamado por los franceses *SURMENAGE*, sin olvidarse de los ocasionados por el llamado *MALMENAGE*.

El *surmenage* es un estado crónico o patológico de fa-

tiga que se manifiesta por diversos síntomas. Esta fatiga no se repara ella misma, sino que exige condiciones especiales para su reparación. Resulta de un exceso de trabajo; pero la gran cuestión es saber cuándo el *surmenage* linda con la fatiga moral o con la neurastenia. La observación enseña que algunos individuos pueden suministrar un trabajo muy considerable sin fatigarse con exceso, mientras que otras veces estos mismos individuos se fatigan con un pequeño trabajo, lo que nos dice *que no es tanto la cantidad, ni aun la dificultad del trabajo, lo que fatiga, sino su naturaleza psicológica*. En general, el trabajo que interesa no fatiga, mientras que el enojoso, sin interés, lleva al *surmenage*; pues mientras que un sabio que persigue varios días por su cuenta la solución de un problema no se fatiga, se sentiría extenuado si se le obligase a hacer sumas durante el mismo tiempo.

Consideremos los cuatro casos que se presentan en la vida: 1.º Trabajo fácil e interesante, que no cansa; 2.º Trabajo difícil e interesante, que apenas cansa; 3.º Trabajo fácil y fastidioso, que fatiga desproporcionadamente con relación a su importancia; y 4.º Trabajo difícil y fastidioso, al que corresponde el máximo de fatiga. Si aceptamos la existencia de dos fuentes de energía orgánica en el individuo: una en el depósito central, la energía de reserva; y otra, la que se fabrica, cuando es necesaria por falta de la anterior, en los centros nerviosos, veremos de un modo claro lo que sucede en los casos anteriores: *el trabajo interesante* se verifica a expensas del depósito; pero *el trabajo enojoso* se hace a expensas de la energía fabricada localmente en los centros nerviosos que presiden la elaboración del trabajo; y como esta fabricación local usa las neuronas infinitamente más de prisa que el simple paso a través de sus filamentos de una energía que provenga de fuera, la acción del trabajo fastidioso es más agotadora,

con producción de toxinas más nocivas que cuando se usa la energía de reserva. De aquí resulta que las causas que convierten el trabajo fastidioso en agotador, son: la fabricación local de energía que se hace necesaria para el cierre del depósito, la mayor toxicidad de los residuos, los reflejos de defensa que vencer, y el mayor gasto de energía.

No hay para qué decir que pueden influir muchas causas en el *surmenage*, como el crecimiento, que derivando para sus necesidades las reservas de energía orgánica, obliga al alumno a trabajar más de prisa a expensas de su fabricación local; y todas las causas que provienen de la falta de higiene, de la inmovilidad, de la respiración insuficiente, de todo lo que, en suma, ha llamado el Dr. Mathieu *malmenage* familiar, ya por las malas condiciones de las casas donde viven los niños, o por el trabajo que a éstos se les exige en ellas. Un maestro de Vurzbourg que había notado la extraordinaria apatía de sus discípulos, tuvo la idea de averiguar las condiciones de su sueño, y vió que de 54 alumnos, 34 dormían con otra persona, lo que daba por resultado turbar su sueño, con lo cual caían antes en *surmenage*.

El educador que conoce las causas y efectos del *surmenage*, tiene mucho adelantado para cumplir su deber. Ha de procurar que el trabajo interese al niño, alternando el fácil con el difícil, evitando en lo posible los trabajos fastidiosos, cuidando de aliviar su carga en las épocas de mayor crecimiento, y prohibiendo que en los internados y hospicios duerman más de uno en cada cama, vigilando siempre las condiciones del reposo y sueño de los niños.

Que después de la fatiga es necesario el descanso, es una verdad sencilla que la observación demuestra por sí; pero conviene saber *cuándo debe descansar*, si antes de la fatiga o después de ella, y *cómo debe descansar*.

Para el educador es muy importante poder diagnosti-

car los signos de fatiga de sus educandos, y Galton, en su obra *La fatigüe mentale*, publica una lista de estos signos, hecha previa información de muchos profesores; los cuales signos consisten en agitaciones, contracciones, gestos, bostezos, inatención, equivocaciones, perturbaciones de la memoria o de la palabra, tartamudeos, etc., que deben ser muy tenidos en cuenta; pues cuando aparecen se hace preciso el descanso, aunque sería preferible descansar antes de iniciarse la fatiga, ya que la Psicología experimental ha comprobado que si se impide a un músculo alcanzar cierto grado de agotamiento, dejándole descansar de cuando en cuando, se consigue que en un tiempo dado verifique un número mucho mayor de contracciones que si trabajase sin cesar, no siendo entonces tiempo perdido los instantes dedicados al reposo. Así, por ejemplo, si se agota un músculo haciéndole verificar treinta contracciones, necesitando después *dos horas* de reposo para restablecerse completamente, intercalándole un descanso de *media hora* cada quince contracciones, le bastará para reparar la fatiga, con lo cual, no sólo habremos ahorrado una hora, sino que además habremos logrado un trabajo mejor.

Surge ahora un segundo problema, cual es el saber *cuánto tiempo debe descansar* para que desaparezcan los efectos de la fatiga producida por el trabajo. Los problemas del *momento* y de *la duración* del descanso son dependientes uno de otro, porque según sea la duración del reposo, así será conveniente colocarlo en determinado momento; y según el momento en que deba cortarse el trabajo, así será ventajoso hacer una pausa de un tiempo dado. De los trabajos realizados en los laboratorios desde hace unos veinte años, se deduce que cuando un individuo realiza un trabajo son varios los factores que influyen sobre la cantidad y rapidez del mismo; pues, además de la fatiga que tiende a hacerlo disminuir, hay otros,

como la *alegría* y el *ejercicio*, que tienden a aumentarlo, por lo cual un reposo intempestivo es dañino tanto a la alegría como al ejercicio, y por eso no debe darse demasiado pronto, o sea poco después de comenzar el trabajo, porque haría decaer el ánimo e impediría al sujeto sacar todo el provecho en un período en que la fatiga es aún insignificante.

Nos falta ahora determinar *cómo debe descansar*. Es evidente que el único medio de descansar cuya eficacia no es discutida, es *el no hacer nada*, verdad que ha costado siglos descubrir, a pesar de su sencillez; pues *de ayer* podemos decir que data el tratamiento de *la cura por el reposo* para la neurastenia o agotamiento crónico; pero aparte de esto, es frecuente creer que basta *el cambio de trabajo* para descansar, sin ver que si bien la variación renueva el interés, lo cual alarga el momento de la fatiga, hecho que es por sí de gran importancia, no basta tal cambio para descansar de la fatiga, a no ser que a un trabajo penoso suceda uno fácil e interesante. Con hábil variedad de programa diario se consigue que todo el trabajo sea gobernado por la reserva de energía, impidiendo así que llegue la fatiga excesiva o el régimen de *surmenage*.

Como es difícil obtener de los niños, en las condiciones normales, un reposo completo durante el día, hay que pedir al *sueño* la reparación de la fatiga, pues él constituye una función de defensa que, teniendo como fin llevar al animal a la inercia, impide que llegue a la fase de agotamiento, según dice Claparède, catedrático de la Universidad de Ginebra, en su obra *Esquisse d'une théorie biologique du sommeil*, el cual añade: «Cuando dormimos no se producen casi toxinas, puesto que la actividad motriz y mental ha cesado; las toxinas se eliminan más de prisa que se forman, y por consecuencia la sangre se libra pronto de ellas. Por otra parte, como las funciones de atención

y relación están en suspenso, la energía del depósito no se gasta y éste se llena de nuevo.»

Tan importante es la función reparadora del sueño, que ha sido objeto de muchos experimentos; y si bien la escuela de Salerno sólo asignaba para el sueño «seis horas, siete a los perezosos y nunca ocho», los médicos de hoy están de acuerdo sobre las cifras siguientes:

¶ Para los niños de cinco a ocho años, de once a doce horas de sueño.

○ Para los de nueve a diez, de diez a once horas.

○ Para los de once a doce años, de nueve a diez horas.

○ Para los de catorce a quince años, de ocho y media a nueve horas.

Es de suma importancia, y es un deber, que los Directores de hospicios se cuiden de las condiciones del sueño de sus niños, no sólo por lo que se refiere a la duración, con frecuencia escasa, sino muy principalmente de la habitación en que duermen, evitando que haya demasiados en la misma, lo que hace el aire irrespirable, además de otros inconvenientes de higiene, y muy principalmente cuidando de que cada niño duerma solo en su cama. A este propósito dice el citado Claparède: «Haría reír un *chauffeur* que partiera en su automóvil sin estar bien seguro de que los acumuladores estaban suficientemente cargados, y no sé por qué se encuentra muy natural que un educador prosiga su camino sin preocuparse nunca de ese acumulador cerebral, del cual depende el trabajo intelectual, a la vez que la fuerza moral de los niños que ha de conducir.»

Para el educador es un deber el constante estudio del niño. Oscar Chrisman dice: «Los niños deben ser estudiados en el laboratorio, en la casa, en la calle y en sus juegos, ficciones y luchas; deben ser estudiados en los pueblos civilizados y en los no civilizados; en sus fases nor-



males y anormales; en el período fetal y en los siguientes de su desenvolvimiento; en atención a sus circunstancias psicológicas, fisiológicas y morales.»

Ya Rousseau, por entenderlo así, deseaba *un tratado de arte de observar a los niños*, y él mismo, en su *Emilio*, conoció y aplicó ese arte, pues estudia al niño desde que aparece en el mundo, como lo hicieron posteriormente los psicólogos y como debe hacerse en los hospicios, y si no podemos encontrar en él (dice el Sr. Barnés) aquellos resultados y experimentos que hallamos después en Preyer o en Tracy, es indudable que trazó la senda y que en ella avanzó no poco.

## VIII

### LOS NIÑOS ANORMALES Y LOS MALOS HÁBITOS EN LOS HOSPICIOS

Cuanto hemos dicho acerca del nuevo régimen que debe establecerse en los hospicios se refiere a los niños normales, sanos, tipos corrientes por fortuna; pero hay otros niños, de los cuales hemos ofrecido ocuparnos, que necesitan mayores cuidados por parte del educador, cuales son los conocidos con el nombre de *anormales*, que tanto abundan en los hospicios, y de los cuales dice el Dr. Ley que «presentan un grado de debilidad mental, de inestabilidad psíquica o de ineptitud intelectual para reaccionar normalmente a las excitaciones producidas por el medio educativo y pedagógico ordinario, distinguiéndose de los imbéciles y de los idiotas principalmente por sus aptitudes para la vida social».

H. Goddard llama *anormal* «al individuo que, a conse-

cuencia de un *déficit* ocasionado después del nacimiento o en tierna edad, no queda en las mismas condiciones que los demás hombres para *vivir su vida* y no es capaz de dirigir sus propios asuntos». Esta incapacidad comprende diversas categorías, desde el ser ligeramente imposibilitado en el ejercicio de su profesión, hasta el idiota profundo, incapaz de ningún trabajo.

Binet y Simón consideran como *idiota* «todo niño que no consigue comunicar por la palabra con sus semejantes, es decir, que no puede ni expresar su pensamiento verbalmente, ni comprender el pensamiento verbalmente expresado, y esto únicamente por deficiencia intelectual». Llamam *imbécil* al que no llega a comunicar por escrito con sus semejantes, es decir, que no puede expresar su pensamiento por la escritura ni comprender lo que lee por pura deficiencia intelectual. Y clasifican como *débil* al niño que llega a comunicar verbalmente y por escrito con sus semejantes, pero que representa un retraso escolar de dos años si tiene menos de nueve, y de tres si tiene más de nueve, a condición de que este retraso no sea debido a una insuficiencia de escolaridad.

El diagnóstico más difícil de establecer es el de los débiles, pues los tipos superiores de esta categoría difieren muy poco de los normales. Cuentan tres clases:

1.<sup>a</sup> *Retrasados por defectos sensoriales*: miopes, sordos parciales o individuos con perturbaciones patológicas.

2.<sup>a</sup> *Retrasados pedagógicos*: los que tienen mala asistencia escolar o viven en un medio desfavorable.

3.<sup>a</sup> *Retrasados por déficit psíquico*: verdaderos retrasados.

Las dos primeras categorías se mejoran fácilmente y vuelven pronto a ocupar su puesto entre los normales; pero los de la tercera, rara vez llegan a un estado psíquico normal, y son dos clases: *retrasados*, caracterizados por

un grado más o menos marcado de deficiencia intelectual, pero en general dóciles, agradables desde el punto de vista de la disciplina, afectuosos y complacientes muchas veces, y los *inestables*, más anormales por el carácter que por la inteligencia, insumisos, voluntariosos, irascibles a veces y a veces afectos de ligera deficiencia intelectual.

El Dr. Lafora, modificando un poco la clasificación que de los niños anormales mentales hizo Decroly en su obra *La clasificación des enfants anormaux*, establece los siguientes subgrupos: 1.º, *anormales con defecto o insuficiencia mental*, que comprende los idiotas, imbéciles y débiles mentales; 2.º, *anormales con perturbaciones mentales cualitativas*, que comprende los histéricos, epilépticos, psicopáticos, dementes precoces, etc.; 3.º, *anormales afectivos o del carácter*, entre los cuales cuenta los anormales y perversos sexuales; 4.º, *anormales disglandulares*, que incluye los adenoideos y depauperados; y 5.º, *los falsos anormales*, producidos por causas extrínsecas, dependientes unas del medio ambiente, y otras de enfermedades generales.

Este autor considera difícil señalar los verdaderos límites que separan los falsos anormales de los normales, y trata de los signos que S. de Sanctis ha propuesto en su libro *Educazione dei deficienti* para el diagnóstico diferencial de aquéllos.

La Humanidad se viene ocupando desde hace siglos de la educación de los ciegos, de los sordomudos y aun de los idiotas, sin pensar en los casos menos graves, llamados anormales y retrasados, hasta el siglo XIX. Hasta finalizar el primer tercio del siglo pasado no se abrieron las escuelas de anormales de Bicêtre y de Salpêtrière, y la de Seguin, en París. En 1841, el Dr. Guggenbuhl fundó en Suiza, cerca de Interlaken, el primer asilo de anormales, multiplicándose después otros por Alemania e

Inglaterra, y las primeras *clases especiales* fueron las fundadas en 1863 en Halle (Alemania) y en 1861 en Coire (Suiza). A partir de estas fechas, los asilos y clases especiales se van multiplicando rápidamente, porque se ve que la proporción de niños anormales, relativamente a la población escolar total, es grande, y, por desgracia, va en aumento a causa del alcoholismo, de la miseria y de la intemperancia. Así, en Suiza existe un 13 por 100, lo que da, sobre el total de 500.000 escolares suizos, de *siete a ocho mil anormales y retrasados*. Solamente en Ginebra hay cerca de 200 entre unos 12.000 niños. Fué Suiza el primer Estado en que, mediante una ley, se ordenó que los niños débiles de espíritu fuesen incluidos en las obligaciones escolares de los cantones, y en 1913 contaba ya este país con 106 clases especiales, con 1.200 varones y 1.000 hembras, además de 34 internados, con 1.650 niños, a pesar de lo cual la mayoría de los débiles está aún privada de los cuidados y educación que necesita; y el mayor atraso se halla en los demás países, sin hablar de España, que es la más atrasada en este punto, donde sólo vamos teniendo noticias de lo que sucede *fuera* merced a las publicaciones de algunos libros importantes que nos proporciona la «Biblioteca moderna de Filosofía y Ciencias Sociales».

En España se creó el Patronato de Anormales en 1914, al cual perteneció el inolvidable D. Nicolás Achúcarro, que por su competencia científica y por la experiencia adquirida al lado de especialistas extranjeros, desempeñó la Secretaría de la nueva Corporación, cuya Comisión ejecutiva la formaron personas de tanto prestigio como Zaragüeta, Pereira, Gayarre, Lafora, presididas por el cultísimo académico D. Alvaro López Núñez, quien recoge en su obra *Silva de dichos y hechos* los principales trabajos realizados en bien de los niños anormales.

En el *Tratado legal sobre los mudos* por el Licenciado

Lasso, con un estudio preliminar y notas del citado señor López Núñez, se demuestra que en el monasterio de San Salvador de Oña se abrió la primera escuela del mundo para enseñar a hablar a los mudos, escuela que durante varios años del siglo XVI fué regentada por el monje benedictino Fray Pedro Ponce de León, quien escribió un libro en que expuso las doctrinas sobre la enseñanza de los sordomudos, de la cual fué inventor.

En el Programa de las lecciones organizadas por el Patronato de Anormales del 10 de Mayo al 10 de Julio de 1915, explicadas por el Sr. López Núñez, Vicepresidente de dicho Patronato, puede hallarse completa bibliografía española sordomudística.

Don Ramón Albó en su obra *Los Tribunales para niños*, y D. Anselmo González en la titulada *La infancia anormal*, han comprobado que el problema de la *infancia delincuente* no es sino una parte del problema de la *infancia anormal*.

Del tipo genérico conocido bajo la denominación de «niño moralmente abandonado», sale el llamado «golfo», palabra ya conocida y empleada por nuestros clásicos que han escrito sobre el género picaresco, como Cervantes, Quevedo, Mateo Alemán, Hurtado de Mendoza, etc., y que significa «el niño que se dedica a vagabundear por las calles o a ejercer oficios callejeros»; el *chorizo* de nuestros días, correspondiente al *murcio* de los siglos XVI y XVII, o sea, al ladrón profesional de aquella época, y el *mangante* (mendigo) que corre el peligro de convertirse en *golfo* y aun en *chorizo*. El *golfo* vive más bien de lo que buena-mente le dan, y el *chorizo* exclusivamente de lo que roba. Este puede favorecer a las otras dos clases, mientras que nada puede obtener de ellas.

La edad propicia para la delincuencia de los niños es de diez a diez y seis años, según los datos estadísticos recoge-

dos por D. José de las Heras en su libro *La vida del niño delincuente*, de la cual resulta, también, que entre los diez y trece años es cuando estos niños se desprenden de sus familias en mayor número, lo cual se ve ya en el *pícaro* Diego de Carriazo de que nos habla el inmortal Cervantes en su *Ilustre fregona*, debiendo buscarse la causa principal de ese *desprendimiento* en la falta de cuidados en su casa, en el abandono moral y, muy frecuentemente, en el material también.

Al buscar las causas de la delincuencia infantil nos encontramos con múltiples teorías: desde la de Lombroso, que trata del crimen y la locura moral de los niños, hasta la de Kohlbrugge, quien no encuentra más que una diferencia de educación entre el tipo delincuente y el honrado, pasando por el factor *herencia*, señalado por algunos como causa esencial de la delincuencia.

Hay quien opina, con razón a nuestro juicio, que la criminalidad juvenil se halla en razón inversa de la asistencia a la escuela, y D. Ramón Albó dice: «que, en la mayoría de los casos, fué el delito la evolución psíquica de un estado de abandono que comenzó, muchas veces, con la fuga del hogar, en el que carecieron, a menudo, de toda educación moral y religiosa», a lo cual añadiremos, por propia cuenta, la pobreza y la miseria que reina en las familias, el ambiente depravador de la calle, y la influencia del cinematógrafo y de ciertas lecturas de que también habla con gran conocimiento de causa el ilustre Dr. Lafora, no debiendo olvidarse de que D.<sup>a</sup> Concepción Arenal decía: «Del ocioso se forma el vago; del vago, el delincuente, y del delincuente, el criminal».

Aunque el analfabetismo en nuestros delincuentes jóvenes se da en una proporción semejante a la de los demás españoles convendría que nuestras escuelas no se consagraran a una labor meramente *instructiva*, sino tam-

bién *educadora*, por lo cual ha dicho Robert Hunter: «Todos los problemas de la infancia son problemas escolares»; pues resulta altamente pernicioso el tratamiento pedagógico inadecuado a niños que son considerados como torpes u holgazanes, cuando en realidad son mentalmente anormales o padecen defectos sensoriales, recibiendo, por tanto, un trato injusto que les hace aborrecer la escuela, en vez de ser enviados a escuelas especiales con maestros preparados al efecto.

El Estado tiene también su culpa; pues es muy sabido que en España faltan muchas escuelas, y que solamente en Madrid hay 20.000 niños que no tienen cabida en las existentes, de todo lo cual podemos deducir el gran acierto de la fórmula de Costa «Escuela y Despensa», para resolver en gran parte este problema.

Pero no basta crear escuelas, aunque es indispensable. Hay que suprimir antes esos locales lóbregos, antihigiénicos, sin aire y sin luz ni sol, donde no se respira más que anhídrido carbónico, y que parecen *inventados* para ir contra la salud del niño, ya que en ellos se contraen defectos orgánicos de suma importancia.

El Dr. Castro de la Jara hizo meritisimas investigaciones respecto de locales, material pedagógico y alumnos de las escuelas de Madrid, saliendo muy poco satisfecho de su indagatoria; pues sólo encontró *menos malos* los modernos grupos de Bailén, Vallehermoso y Reina Victoria. No queremos pensar lo que diría si recorriese infinidad de pueblecillos de España, y aun los locales que en nuestros hospicios se destinan a escuelas, lo que produce tantos males.

El ilustre Dr. D. Manuel Márquez, Profesor de Oftalmología de la Facultad de Medicina de la Universidad de Madrid, publicó un folleto titulado *La luz y la vista en la escuela*, en el que señala varias afecciones oculares que en

la escuela se desarrollan, y que deberían conocerlas los maestros y educadores, principalmente los de los hospicios, que dirigen niños faltos de padres que les aconsejen, y que viven en común.

Estudia el Sr. Márquez, en forma elemental: 1.º, los *traumatismos*, tan frecuentes en los juegos irreflexivos y peligrosos de los niños; 2.º, las *infecciones* oculares, señalando ciertas conjuntivitis subagudas y crónicas, la granulosa o tracoma entre estas últimas, como extremadamente contagiosas; y 3.º, las *afecciones visuales propiamente dichas*, entre ellas los defectos de refracción, como miopía, hipermetropía, astigmatia y fatiga visual, de donde deduce la necesidad de *la inspección médica en las escuelas*, inspección que dirigió en España el Dr. Tolosa Lator, que fué suprimida en mala hora, y que nosotros consideramos indispensable de todo punto, principalmente en los hospicios; pues si el maestro estudia la semilla y practica la siembra, el médico estudia el terreno, y ambos cuidan de su fructificación.

El Dr. Lafora, en su obra *Los niños mentalmente anormales*, lo mejor que en la materia se ha escrito en España, y que no tiene nada que envidiar a las extranjeras, dice que Smedley ha demostrado que los defectos de la visión son mucho más frecuentes entre los niños retrasados que en los normales. En las escuelas de niños normales de Chicago encontró un 28 por 100 de casos con agudeza visual defectuosa, mientras que la proporción subía al 48 por 100 en una escuela de retrasados, y añade que la astenopia (esfuerzo de acomodación visual) consecutiva a las diversas perturbaciones visuales (estrabismo, astigmatismo, hipermetropía, etc.), determina un cansancio en el estudio que contribuye al desagrado del escolar y a su vagancia.

Para evitar estos males de tantísima importancia, entendemos de necesidad que el educador tenga conocimien-



tos elementales de estos asuntos, y muy principalmente el educador de expósitos, entre los cuales, por razones de herencia, transmisión congénita, gestación y nacimiento, abundan los niños retrasados o anormales, y aun los delincuentes, ya que la mayoría de éstos sale de aquéllos; pues el citado D. José de las Heras, Director del Cuerpo de prisiones, en su obra *La vida del niño delincuente*, en 200 casos de estos niños encontró 3 imbéciles, 59 débiles mentales, 11 con defectos sensoriales, 26 con miseria fisiológica y 14 con defectos de lenguaje, siendo curioso el detalle de que, de los 200, acusan una talla notablemente inferior a la de los demás muchachos de sus respectivas edades, en términos de gran ponderación, 187.

A pesar de que hay en España una ley sobre mendicidad y vagancia promulgada en 1903; la de Tribunales para niños, de 1918; varios Reales decretos y Reales órdenes sobre esta materia; un Consejo Superior de Protección a la Infancia; una Asociación Matritense de Caridad; Juntas provinciales de Protección a la Infancia y Represión de la mendicidad, y varias Comisiones e Instituciones privadas, los niños delincuentes, en su mayor parte anormales, continuaron ingresando en las cárceles, no para educarse y corregirse, sino para aumentar su perversión, hasta que en el mes de Enero último, después de escrita esta *Memoria*, se publicó una Real orden que prohíbe la reclusión en prisiones de los menores de quince años, lo cual hace esperar que se llegue pronto al establecimiento de Tribunales para niños en todas las grandes poblaciones de España, llevando a la práctica las conclusiones aprobadas en el Congreso nacional italiano, celebrado en Milán en Enero de 1922, para las medidas preventivas y curativas de los niños delincuentes.

Sólo en los países en que la instrucción está muy atendida es donde se ha organizado la enseñanza de anorma-

les, reconociendo que es de tanta utilidad para los educadores de niños anormales el desembarazarse de un peso muerto, como para los niños retrasados el ser educados aparte, por ser refractarios a la enseñanza normal y corriente de los demás niños, viniendo a ser indicio de buena organización en la enseñanza y educación de normales, la educación y la instrucción de los anormales realizada aparte, separadamente, en escuelas y con maestros especiales, sustituyendo el suplicio que supone para éstos la escuela ordinaria por una vida escolar más conforme a sus gustos y aptitudes, que les procura mejor bienestar.

Esta separación se hace más indispensable en los hospicios, como queda dicho, por ser los sitios donde más abundan los anormales, debido, en parte, a la herencia y condiciones de gestación de los expósitos, y en parte a las malas condiciones en que éstos se crían en el régimen actual de los hospicios españoles. Pero aceptada la necesidad de la separación de niños normales y anormales, por convenir así a unos y otros, y por ser en los hospicios (donde queda dicho que ha de haber un maestro especial para los primeros) una verdadera necesidad, es preciso decir aquí algo acerca de la manera de clasificarlos, y Alice Descoeudres dice que la experiencia enseña que para conseguir resultados satisfactorios es preciso someter a los anormales a un triple examen. Como éste debe ser hecho con toda diligencia y esmero en los hospicios por los maestros y el médico psiquiatra, vamos a tratar brevemente este asunto.

¿Cómo se hace la separación, de una manera justa, entre los niños normales y los que reclaman una enseñanza especial? Según la ilustre escritora que acabamos de citar, sometiendo a éstos a un triple examen: *pedagógico, psicológico y médico*.

*Examen pedagógico.* — Los niños señalados por sus

maestros como dificultosos para seguir los estudios que están en relación con su edad; los que se consideren como incapaces de fijar la atención, por su distracción constante o faltas de memoria, de comprensión del cálculo, etc., deben ser examinados con gran cuidado, y Binet y Simón idearon una serie de pruebas que exponen en su libro *Les enfants anormaux*, que deben ser muy tenidas en cuenta por aquellos a quienes incumbe probar con un examen supletorio los informes pedagógicos facilitados por el maestro. La comprobación será más fácil para los *retrasados* que para los *inestables*; pues para éstos se hace preciso ver detenidamente si es que el maestro no supo entenderse con su carácter, o si el niño es decididamente incapaz de adaptarse a la disciplina de la clase ordinaria.

*Examen psicológico.* — Binet y Simón (1) idearon una «Escala para la medida de la inteligencia» que, según autores de diferentes naciones, es el medio más práctico para darse cuenta de la inteligencia de un niño normal o anormal. Consiste en una serie de preguntas dirigidas a los niños de tres a quince años, que ponen en juego las funciones intelectuales más diversas; y la contestación acertada a un número mayor o menor de ellas, acusa en el niño un nivel igual, superior o inferior al que corresponde a su edad. Binet y Simón publicaron esta serie de preguntas para su *escala métrica*, llamándolas *tests*, en el *Bulletin de la Société pour l'étude psychologique de l'enfant* en Abril de 1911, y los reproduce, como apéndices de su obra, Alice Descoudres, donde puede verlos el educador que quiera ponerlos a prueba; pues cuantos han ensayado estos *tests* están de acuerdo en que constituyen un instrumento muy

---

(1) El Doctor español Jiménez Encina, en su obra *La mentalidad de los niños con vegetaciones adenoideas*, emplea para el examen mental el método de Binet y Simón.

notable de trabajo, único en su género, ya sea para el conocimiento de los niños, o ya para la clasificación de los retrasados; y en Nueva Jersey (Estados Unidos) está vigente una ley que ordena la aplicación de los *tests* a todos los niños retrasados en tres años por lo menos.

*Examen médico.* — Corre éste a cargo del médico, el cual debe determinar los defectos físicos que pueden ocasionar el retraso del niño, como la miopía, sordera parcial, vegetaciones adenoideas, mixoedema, etc. — Verá si el niño tiene alguna enfermedad que aconseje su aislamiento de los demás; se informará acerca de los padres, cuando sean conocidos, de las condiciones del nacimiento y desarrollo del niño, enfermedades sufridas, etc., todo lo cual debe figurar en la ficha médico-pedagógica del asilado, aplicando a cada uno el tratamiento que requiera su estado físico, e informando al Maestro y al Director del hospicio si debe atribuirse al estado de salud o al carácter la pereza, la excitabilidad, falta de atención, comprensión, etc.

Pero no se olvide que, una vez clasificados estos niños, es indispensable llevarlos a *escuelas especiales* o auxiliares, instituciones pedagógicas especializadas para las diversas anomalías, escuelas que deben existir en todas las poblaciones de importancia, y más principalmente en los hospicios, que es donde más abundan estos niños.

El Dr. Lafora encuentra, dentro de la categoría de estos niños anormales, tres tipos que exigen establecimientos especiales: «1.º, establecimientos hospitalarios para niños poco o nada modificables por la instrucción (idiotas) y sometidos únicamente a cuidados higiénicos; 2.º, establecimientos de instrucción para imbéciles medios y ligeros, a los que se les pueden enseñar trabajos útiles y fáciles; y 3.º escuelas auxiliares para la educación de los débiles mentales susceptibles de una educación elevada cuando se realiza en condiciones especiales».

Existen en nuestros días escuelas auxiliares para sordomudos, ciegos, lisiados, anormales mentales; para cortos de vista y de oído, nerviosos, epilépticos, delincuentes, y aun para precoces y excesivamente inteligentes; y la tendencia reciente es de que estas escuelas no estén unidas a las de normales, sino que sean autónomas, con clases diferentes para débiles mentales y para imbeciles, predominando, como dice Lafora, las enseñanzas profesionales para los últimos, y las intelectuales para los otros.

Para ser maestro de niños anormales se necesita una gran vocación y el ingenio imprescindible para cambiar y crear los métodos pedagógicos adecuados a cada alumno; a cuya psicología debe amoldar su carácter y sus planes, pues tan pronto necesita energía comunicativa para los débiles de inteligencia, como fría autoridad para los anormales afectivos, precisando, por tanto, una triple preparación: científica, técnica y práctica.

Deben elegirse maestros jóvenes para que se amolden más y resistan mejor las fatigas físicas y morales de esta clase de enseñanza especial, estando probado que para ella no sirven los viejos ni los individuos nerviosos, apáticos y de mal humor.

Es conveniente que haya maestras para las niñas y maestros para los niños, y los mejores deben dedicarse a las clases inferiores, las cuales exigen mayor delicadeza y habilidad pedagógica que las superiores, a las que ya llega el niño muy modificado.

Por lo dicho se comprenderá que para tal cargo no bastan los estudios hechos en nuestras Escuelas Normales, por lo cual se han establecido (para preparar con este fin a los Maestros Nacionales) Seminarios pedagógicos en algunos puntos, como en Budapest y en Ginebra, y cursos de perfeccionamiento en otros, como en Nueva York, Pensilvania, Colonia y Stettin.

Con el mismo fin se organizaron también en Madrid unos cursos en el Seminario Pedagógico, cuyo reglamento se publicó por Real decreto de 8 de Agosto de 1916, y en ellos se explicaron las siguientes importantes materias: Psicología experimental aplicada a la exploración mental, Anatomía y Fisiología del cerebro, Exploración y diagnóstico de los niños anormales, Psiquiatría y Psicología patológica infantil, Criminología infantil, Perturbaciones de la palabra y su tratamiento y Pedagogía especial con prácticas de Gimnasia rítmica, juegos educativos, ortopedia mental y trabajos manuales.

Con esta preparación especial deberían contar los maestros que se destinan a los hospicios para la enseñanza de los niños anormales existentes en los mismos, pues sólo así podrían ser verdaderamente útiles, o, en otro caso, eligiéndolos, como queda indicado, de los procedentes de la Escuela Superior del Magisterio, donde también se estudian algunas de estas materias cuyo conocimiento juzgamos indispensable para la enseñanza de estos niños.

Falta aún hablar de otra cualidad importantísima que deben tener estos maestros especiales para niños anormales. Nos referimos a su *moralidad*; pues si todos los niños tienden a imitar los actos de su maestro, con mayor razón los anormales, por su menor discernimiento, y de ahí la fuerza que sobre ellos tiene el *ejemplo* que éste les dé constantemente, tanto, que el citado Dr. Lafora afirma que toda educación moral del anormal se basa sobre *el ejemplo* y sobre *la ocupación*, en cuanto ésta le aparta de la holganza y del vicio.

Tanto más necesarios son el ejemplo y la ocupación para estos niños, cuanto que la estadística ha demostrado íntima relación entre debilidad intelectual y amoralidad, por cuya razón, si la idea de moralidad debe preceder al hábito en los niños normales, en los anormales debe pro-

curarse lo contrario: *el hábito moral deberá preceder a la idea moral*, pues mientras que no se haría cargo o le aprovecharían poco los razonamientos morales, sacará gran partido de los ejemplos prácticos que el maestro debe poner a su vista aprovechando cualquiera ocasión o suceso, con lo que su enseñanza moral *irá de abajo arriba y no de arriba abajo*, no olvidando jamás que la dulzura y la simpatía con el escolar son siempre más ventajosas que la rigidez, la severidad y el castigo, así como no deberá establecer en su escuela *puestos o jerarquías* entre sus discípulos, para no suscitar envidias y recelos entre los mismos.

Desde que el niño entra en el hospicio, debe comen- zarse a redactar con diligencia, como queda dicho, su *car- net de la salud* o ficha médico-pedagógica, interviniendo en ella el médico psiquiatra, los maestros y el Director. Alice Descoedres publica en *La educación de los niños anor- males* modelos de estas fichas, redactadas por el doctor Naville, muy usados en Ginebra, y también el Dr. Lafora nos ofrece algunos dignos de tenerse en cuenta.

Mucho habría que hablar acerca de los niños anorma- les; pero en la última obra citada, y muy principalmente en la de Juan Demoor, titulada *Psiquiatría infantil*. — *Los niños anormales y su tratamiento educativo en la casa y en la escuela*, traducida recientemente al castellano, y en la del citado Dr. Lafora *Los niños mentalmente anormales*, se encuentran datos curiosísimos que deben ser conocidos en los hospicios, si es que se quiere hacer obra humani- taria y provechosa.

Pero no basta aún la aplicación de todo lo dicho, con ser muy importante, para que el Estado quede tranquilo por su obra educadora en nuestros hospicios. Si queremos completarla con éxito, es de urgente necesidad modificar los dormitorios y la vigilancia en ellos para evitar *los ma- los hábitos*, cuyos signos hemos podido notar en nuestras

visitas a estos asilos, quizá con caracteres más alarmantes en las niñas, y que traen gravísimos males, por lo cual creemos de necesidad tratar, siquiera sea con gran brevedad, de este importante y delicado asunto.

Es preciso examinar los estragos producidos al comenzar la adolescencia, que llamaremos *los malos hábitos escolares*, los cuales, cuando *han sido precoces y no reprimidos*, se transforman en una necesidad natural que tiende a la disminución del individuo normal, y aun a su aniquilamiento.

Por fortuna, interviene el instinto de conservación en la mayoría de los casos, entrando en lucha con las potencias destructoras antagónicas, suscitando tristezas, remordimientos, o discretas reflexiones seguidas a veces de buenos efectos. Pero también ocurre con demasiada frecuencia que un sentimiento de debilidad incurable entristece sobremanera y abruma al joven que, consciente de su rebajamiento, quisiera corregirse y no lo consigue. El deseo íntimo que experimenta entonces, de ser estimulado y dirigido, no osa rebelarse abiertamente; pero cuando la ocasión se anticipa al deseo, se produce un alivio grande y se preparan serias mejorías.

El Director y los maestros del hospicio deben fijarse en ciertos síntomas que presentan estos niños. Se nota en ellos una ausencia de fijeza en sus pensamientos, no porque sean distraídos estos pensamientos, sino más bien porque estos individuos se sienten adormecidos o en un estado pasivo que los hace impropios para seguir un razonamiento durante un tiempo suficiente y, sobre todo, para llevarlos hasta el fin, de donde proviene un defecto de asimilación que explica numerosos *déficits* en el trabajo. La maîtresse ha hecho investigaciones de las que resulta que el alumno de doce a catorce años que está muy bien en Aritmética y muy débil en Geografía, deberá ser muy vigilado



en sus hábitos, lo que proviene de que, *madura prematuramente* su memoria verbal y topográfica ha sufrido antes de tiempo una depresión, cediendo el paso al razonamiento abstracto, lo que puede constituir un *test psíquico*, aunque no de valor absoluto, de tanto, por lo menos, como los síntomas físicos (ojeras, sudor frío de las manos, latidos en la frente, etc.).

Se resumen bastante bien los signos característicos de tales jóvenes diciendo que llegan a mostrarse fatigados y caídos, o bien nerviosos e irritables, susceptibles, callados, con frecuencia vanidosos, tímidos o ereutófobos. La edad propia para estos hábitos, salvo raras excepciones, empieza a los doce años, edad que marca la salida de la infancia y el comienzo de la adolescencia, en la cual se está más expuesto a sufrir las malas sugerencias de su propio cuerpo o de sus camaradas. En este momento es cuando conviene instruirles sobre los órganos de reproducción y sobre los peligros de que pueden ser causa; pero no se puede dar esta instrucción en forma colectiva para no engendrar así intimidaciones entre los viciosos, ni despertar preocupaciones sexuales entre los que no lo son. La indicación individual es la más adecuada para corregir a los contaminados y precaver a los que no lo están aún y que pueden estarlo fácilmente.

*La cura psíquica* de los malos hábitos diferirá mucho de un sujeto a otro, y será tanto más radical cuanto menos edad tenga el individuo. De doce a catorce años el éxito está casi asegurado, y bastan a veces algunas palabras persuasivas para que renuncien enteramente al vicio. Más tarde, el procedimiento tiene que ser más complejo, pero también se obtienen resultados apreciables y, en circunstancias graves, se puede salvar a un adolescente de la tuberculosis o impedirle el suicidio.

Aunque parezca paradójico, será mejor que un niño

haya sufrido malos influjos a los doce o los trece años, más bien que a los quince, pero a condición de que haya sido poco después advertido y corregido. Será entonces mejor inmunizado para muchos años, que el adolescente que se haya entregado al vicio en una época en la que la sexualidad más avanzada haya llegado a ser más páfida en sus asaltos y más insinuante en sus procedimientos.

Los maestros y los directores de hospicios que tomen en serio sus funciones tienen el deber (aunque por ello sufran ataques injustificados) de precaver contra su sensualidad a los adolescentes cuyas malas inclinaciones conocen o deben conocer, debiendo hacerlo con tacto, con medida, evitando las exageraciones pesimistas y, sobre todo, las reprimendas, que no tendrían niingún efecto útil, por lo cual recibirán testimonios de gratitud de aquellos a cuya felicidad hayan contribuido con su consejo prudente.

Lamaître habla de suicidios causados indirectamente por los malos hábitos, a causa de su influjo deprimente sobre el que registra derrotas de su voluntad impotente, llegando a estimar que vale más renunciar a una lucha estéril que tropezar siempre con los mismos obstáculos, en cuyo caso se suicidan por disgusto de sí mismos. Cita también el caso del *suicidio por sugestión* de un estudiante que se dió al vicio ejerciendo sobre un compañero vergonzosas seducciones, reduciéndolo a un estado de delgadez y debilidad extremas, y cuando se creyó traicionado por esta víctima, le impulsó por sugestión al suicidio.

Tenemos la certidumbre moral de que existen *los malos hábitos*, muy generalizados en nuestros hospicios, y de que nadie ha procurado corregir a los contaminados, ni se han puesto los medios por falta de vigilancia para que no se contaminen los que no los tienen. El Director, el Médico y los maestros pueden y deben hacer mucho en este sentido, bien seguros de que con celo, discreción y estu-

dio podrán corregir pronto vicios que acarrean daños gravísimos, irreparables a veces.

## IX

### SALAS DE MATERNIDAD. — UN POCO DE PUERICULTURA

En todos los hospicios hay salas de maternidad y lactancia, donde entran las mujeres pobres que lo solicitan si se hallan en el séptimo mes de embarazo, o antes si fuere preciso a juicio del médico del referido asilo, así como las que pretenden la entrada mediante pago; pero, por desgracia, en lo general están poco atendidas estas salas: no se observan diariamente las embarazadas; no se atiende debidamente a las horas de lactancia, a la duración de las refacciones, a la cantidad ingerida en cada una, al modo de acostar los niños, al peso semanal al principio y mensual luego de los mismos, a la maternización de la leche empleada en los biberones por escasez de nodrizas; no se vigila con esmero la dentición de los niños ni la época conveniente para el destete de cada uno; no se cuida de un modo esmerado y científico la alimentación propia de los primeros momentos del destete, ni se preocupan grandemente de la clase y forma de los vestidos, ni del modo de bañarlos, etc., por lo cual tenemos que decir algo de estos asuntos interesantes; pues el régimen actual deja mucho que desear, tanto en lo que se refiere a la lactancia, como en lo referente a la higiene del local y de las nodrizas, siendo de urgente necesidad acudir a su remedio.

Atentos los reglamentos actuales al secreto de las mujeres que entran en dichas salas, no se ocupan de la higiene del local ni de la relativa a las que van a ser ma-

dres, y en la práctica resulta que éstas y las nodrizas viven en continuo encierro, con falta de luz y aun de aire abundante. Entendemos que debe permitírseles la salida frecuente a los patios y a la huerta, y que deben ser visitadas diariamente por el médico, quien debe adquirir cuantas noticias pueda acerca de la vida uterina del niño para llevarlas después a la libreta o ficha médico-pedagógica del mismo. Conviene que sepa y anote las circunstancias patológicas que acompañan al embarazo y que pueden trastornar el desarrollo del niño; que se informe del estado general de salud de la madre durante dicho período; de las enfermedades infecciosas reinantes durante el mismo; de los accidentes que le ocurran; de si ha recibido impresiones fuertes; de su estado de ánimo y, por fin, de las circunstancias particulares que acompañen el parto, todo lo cual se desconoce hoy por completo.

Es en esta sala donde el médico-psiquiatra debe de hacer diariamente muchas observaciones de gran valía para la vida de los desgraciados niños. El feto es nutrido por el organismo maternal; y si bien sabemos que las relaciones entre la madre y el feto no son tan íntimas que las enfermedades de la primera deban pasar necesariamente al último, la observación clínica nos prueba, sin embargo, que esto sucede con frecuencia, y que la nutrición del embrión es influida muy rápidamente por el estado de nutrición del organismo que le lleva, no siendo raro que las infecciones y otras enfermedades adquiridas por la madre durante el embarazo influyan gravemente sobre el niño, lo enfermen y puedan producir definitivos trastornos que causen en éste inevitable déficit funcional.

Es opinión muy extendida que las fuertes conmociones psíquicas, sufridas por la madre, causan en el niño un golpe reflejo y provocan en él trastornos típicos que corresponden a la clase y manera de las impresiones senti-

das, pudiendo asegurar — según las experiencias de la Teratología y las investigaciones clínicas — que las condiciones generales de la vida de la madre durante el embarazo influyen sobre el niño extraordinariamente, obrando tan pronto sobre el desarrollo del organismo en conjunto, como sobre partes aisladas del mismo. Las anormalidades — principalmente del rostro — que proceden de insuficiencia higiénica de la madre durante el embarazo, son numerosas, y el médico puede observar todos los días que pocas personas son concienzudas en este punto, y cuantas, por no hacer bien las cosas, son causa de producir defectos que se descubrirán el día del nacimiento, o quizá algunos meses más tarde. En el Congreso internacional de Psicología fisiológica, celebrado en París bajo la presidencia del eminente Mr. Charcot, se llegó a la conclusión de que los choques cerebrales y las emociones violentas de la madre en el período de gestación, pueden afectar al niño y dejarle huellas cuya forma y carácter recordarán la causa que las produjo.

Durante el embarazo, debe la madre evitar todo exceso; su modo de vivir debe ser tranquilo y su alimentación cuidadosamente elegida; todo esfuerzo excesivo le está prohibido, y los que con ella viven deben crearle un ambiente tranquilo, apropiado a sus circunstancias.

No debemos olvidar tampoco que si es un deber velar por la vida del expósito, no lo es menos cuidar de la nodriza, evitando siempre que una nodriza lacte tres niños a la vez, y aun que lacte dos por mucho tiempo, como sucede actualmente.

Aunque en las salas de maternidad de los hospicios hay un médico encargado de la vigilancia de los niños que nacen en ellas, de las madres, de las nodrizas y de los expósitos, como este médico atiende también a las demás necesidades del asilo, es demasiado poco; pues entende-

mos que cuanto se insista sobre el desarrollo normal de los niños en todos sus aspectos, lo cual es objeto de la Puericultura, nunca estará de más ni aun refiriéndose a los cuidados y atenciones que merecen las que van a ser madres; pues siendo los niños el vivero de las razas, de la Puericultura depende muy principalmente el mejoramiento moral y material de éstas.

La estadística hecha en España de 1910 a 1918 nos dice que de 620.000 nacidos por año, mueren unos 94.000 antes de los doce meses, y 75.500 entre uno y cinco años de edad; es decir, que de cada 1.000 nacidos, mueren 151 antes del año, y 272 no llegan a cumplir los cinco. En vez de nuestra cifra de 151, Francia tiene 150; Noruega, 70; Suecia, 80, e Inglaterra, 120. Las causas que influyen en esta mortalidad infantil deben ser muy sabidas en los hospicios, y por eso vamos a indicarlas. Son, a juicio de los médicos especializados en esta materia, *las afecciones respiratorias* producidas por enfriamientos; *las contagiosas* y *las diarreas*, debidas éstas, en el 90 por 100 de los casos, a una alimentación mal entendida, y todas ellas fáciles de evitar con nuestro cuidado, disminuyendo así la mortalidad infantil.

El principal factor de la salud de los niños es, sin duda, *la alimentación*, la cual puede ser *al pecho*, por *biberón* y *mixta*. No hay para qué decir que la lactancia al pecho, y sobre todo al pecho de la madre, es la que ofrece mayores garantías, por lo cual deben retenerse las madres todo el tiempo posible en las salas de maternidad, siempre que el médico vea que pueden criar bien; pues así no solamente salvan la vida de sus hijos en los primeros meses, sino que, criándolos, les toman cariño y ya no quieren dejarlos en el hospicio.

La lactancia comienza de doce a veinticuatro horas después del nacimiento, debiendo suprimirse la mala cos-

tumbre de dar a los niños en este tiempo jarabes o infusiones; pues, a lo sumo, pueden dárseles algunas cucharaditas de agua sola o con una cuarta parte de leche, adicionándolas con un poco de azúcar o lactosa.

Durante la lactancia hay que huir de dos peligros: la alimentación insuficiente, que trae consigo debilitación y detención en el desarrollo del niño, y la alimentación excesiva o irregular, que se traduce en fatiga del estómago, trastornos gastro-intestinales, diarreas, y también, como consecuencia, debilitación y pérdida de peso.

La siguiente tabla de Batley puede servir de guía en la lactancia: en la primera semana debe mamar el niño cada dos horas, diez veces al día, y 30 gramos cada vez. De la segunda a la sexta semana, ambas inclusive, dos horas de intervalo de pecho, diez veces al día, y de 45 a 75 gramos cada vez. De la séptima a la duodécima, dos horas y media de intervalo, ocho veces al día, y de 75 a 105 gramos cada vez. Del tercero al sexto mes, dos y media a tres horas de intervalo, seis veces al día, y de 120 a 175 gramos cada día. Del sexto al noveno mes, tres horas de intervalo, seis veces al día, y 180 gramos cada vez. Del noveno al duodécimo mes, tres horas de intervalo, cinco veces al día, a 250 gramos cada una.

La cantidad de leche ingerida se sabe pesando el niño antes y después de darle el pecho, y cada refacción debe durar de diez a quince minutos, averiguando si el niño traga, lo que ocurre cuando entre dos o tres succiones pasa un momento, produciéndose entonces un ruido característico de deglución.

El niño no debe acostarse con su madre o nodriza, sino en su cuna, libre de ropas que le molesten, sujetando las cubiertas de la cuna con imperdibles a la almohada para evitar que se destape, acostumbRANDOLE a dormir indiferentemente de los dos lados, y evitando que lo haga boca



arriba por si sobreviene un vómito o regurgitación, que podría producirle la asfixia por introducirse las materias en las vías respiratorias.

Lo que mejor revela el estado del niño es el aumento de peso progresivo, por lo cual deberá pesarse semanalmente. El peso medio al nacer es de 3.000 a 3.500 gramos. En los tres o cuatro primeros días pierde de 150 a 200, ganando después de 25 a 30 diarios en los cinco primeros meses, y de 10 a 15 en los siete siguientes. El aumento mensual suele ser de 750 gramos en el primer mes, de 700 en el segundo, 650 en el tercero, y así sucesivamente rebajando la cifra en 50 gramos cada mes hasta llegar a los doce, término mínimo de la lactancia, que sería preferible prorrogar hasta los 16 y hasta los 20.

En la lactancia mercenaria se siguen las mismas reglas, debiendo advertir que es un crimen entregar un niño a una nodriza sin cerciorarse antes de su buen estado de salud y condiciones de criadora; pero es otro crimen dar a una nodriza sana un niño con enfermedad contagiosa hereditaria, exponiéndola a seguro contagio. En uno y otro caso deben los médicos del hospicio obrar con gran cuidado y diligencia.

Para la *lactancia artificial* se estima más conveniente la leche de vaca, que deberá ser sana, de establo higiénicamente emplazado y sometido a vigilancia veterinaria, debiendo emplearse la misma en toda la lactancia de un niño, a ser posible. Se discute si la leche ha de ser cocida o cruda, y para contestar conviene saber que la cocida pierde cualidades digestivas, y la cruda se conserva menos tiempo sin desarrollarse en ella fermentaciones y alteraciones, pudiendo, además, ser vehículo de contagios. De aquí que si procede de vaca con seguridad sana, ordeñada en condiciones de absoluta limpieza y estando la vaqueriza cercana para que pueda ser adquirida recién



ordeñada tres o cuatro veces al día, convenga más darla cruda. En otro caso debe darse hervida, esterilizada o maternizada, según se suministra en las *Gotas de leche*. Estas instituciones suministran botellas que contienen cantidades de leche necesaria a cada refacción, según la edad del niño, previamente esterilizada y a veces preparada de modo que sus cualidades sean análogas a las de la materna, como es la leche grasa, centrífuga, de Gaertner, o maternizada; pero si se emplea la que directamente viene de la vaca, ya sea cocida o cruda, Nobecourt aconseja mezclarla en partes iguales con agua endulzada con azúcar o lactosa al 10 por 100 para el recién nacido: hasta el segundo mes, dos partes de leche y una de agua; hasta el tercero o cuarto, tres partes de leche y una de agua; y de aquí en adelante leche pura, siendo preferible que en vez de añadirle agua azucarada sola, se le adicione agua de cebada al 6 por 100, azucarada. Si el niño no toma todo el biberón esterilizado *al baño de maría*, debe tirarse la cantidad de leche sobrante, y el biberón y tetina serán limpiados cada vez que se usen, mediante cepillo y agua cargada de carbonato sódico, sumergiéndolo a continuación en agua hirviendo, y guardándolos después en una caja metálica cerrada, que también se esterilizará a diario.

La *lactancia mixta* es preferible a la artificial. Puede utilizarse dando uno, dos o más biberones en sustitución de otras tantas refacciones al pecho, y alternando con ellas, o mejor completando cada refacción corta con una pequeña cantidad de biberón, pues en este caso la leche materna facilita la digestión de la otra.

Lo más conveniente sería que los hospicios contasen con suficiente número de nodrizas para prescindir de toda lactancia artificial; pero, de no poder ser así, todo el cuidado que se tenga con ésta será poco si se quiere evitar la excesiva mortandad de niños que hoy tenemos en los hospicios.

*El destete* puede adelantarse o atrasarse, según las condiciones en que se halle el niño. Suele ocurrir que al llegar éste a los ocho o nueve meses ya no progresa como antes, debido a que llega a tener un peso tal que ya no le basta la leche materna o la que le proporciona la lactancia artificial; pues en su jugo gástrico, que antes sólo tenía elementos apropiados para digerir la leche, van apareciendo fermentos propios para digestión de féculas (de seis a ocho meses) y albúminas (de diez y ocho a veinte), y en consonancia con las nuevas necesidades alimenticias van apareciendo los dientes: a los ocho meses los incisivos medios inferiores; de ocho a doce los medios y laterales superiores; de doce a catorce los laterales inferiores y los cuatro premolares; de diez y ocho a veinte los caninos, y de veintiocho a treinta y cuatro los primeros molares; y en los lactados por biberón el retraso es la regla, por lo que también deben ser destetados más tarde. Para el destete conviene aprovechar los períodos de calma entre los brotes sucesivos dentarios. No se hará nunca durante enfermedad o convalecencia, y se procurará evitar las estaciones extremas.

Marfan prescribe un método de alimentación para después del destete, en el cual se alterna leche con papilla primero; más tarde, yema de huevo con la papilla, caldo puré de patata, dejándoles empezar a comer galleta y corteza de pan cuando cumplen los quince meses, y a los diez y ocho ya se les puede dar seso y pescado fresco, además de la leche y purés. El médico, que no debe nunca dejar de observar los asilados, aconsejará en todo caso lo más conveniente. Se debe impedir que, por lo menos hasta los cinco años, tomen vino, café ni licores, aunque alguno quiera proporcionárselos, no consintiéndoles beber más que leche y agua.

Deben proscribirse todos los vestidos que entorpezcan

los movimientos u originen dificultad en la circulación, y deben bañarse a diario en agua a treinta y cuatro grados en las primeras semanas, bajando luego a treinta y dos, y una vez acostumbrados, a 30, pero siendo el baño rápido, en habitación templada y sin corrientes de aire, secándoles después bien y con prontitud, y espolvoreándoles con talco los pliegues cutáneos para evitar rozaduras y excohcaciones.

*La edad escolar* no debe comenzar hasta los cinco, y mejor a los seis años; pues *los niños prodigio* son los que más fácilmente se malogran, lo cual no quiere decir que la educación moral no deba comenzar más temprano. La escuela debe ser higiénica, prefiriéndose las instaladas al aire libre o que dispongan de jardines, procurando métodos de enseñanza racionales, dando lecciones de cosas, evitando el exceso de tensión cerebral y la fatiga consecutiva, cuidando que la enseñanza no se reduzca a ejercicios de memoria constantes, y proporcionándoles frecuentes descansos a fin de no entorpecer el crecimiento físico o provocar el *surmenage*. Debe, en fin, tenerse en cuenta cuanto llevamos dicho acerca de la educación e instrucción de los niños, advirtiendo que en la escuela de párvulos es donde principalmente ha de procurarse que la enseñanza sea atractiva. Es de desear que los hospicios provinciales todos imiten al de Barcelona, creando escuelas sistema Montessori.

Como en los hospicios es muy frecuente la *oftalmía*, todo recién nacido debe de ser objeto de grande atención, examinando sus ojos y avisando inmediatamente al médico en cuanto se advierta que entre sus párpados hay exudado muco-purulento, estando sus conjuntivas enrojecidas y sus párpados edematosos. La *oftalmía* es afección grave, contagiosa y que a veces evoluciona con tal rapidez, que en veinticuatro horas produce la perforación de la córnea

y la ceguera definitiva del niño, lo cual explica que en los Estados Unidos se ponga una fuerte multa o prisión a quien estando al cuidado de un recién nacido que tenga las manifestaciones indicadas, no avise con urgencia al médico.

## FINAL

---

Para complementar la educación de los expósitos de ambos sexos, debería haber en todos los hospicios un Profesor de Música que diese nociones de solfeo a todos los asilados mayores de siete años, los cuales deberán cantar himnos en las escuelas, descubriendo así sus condiciones para la música. De este modo habría base para ir escogiendo los que tuviesen mejor oído y voz, debiendo aspirar a que los asilados lean con gusto y buena entonación, reciten bien el verso, y aun que lleguen a formar un orfeón y a tener su pequeña banda de música, lo que acreditaría de buen gusto y cultura a nuestros hospicios. Además, como el canto es uno de los medios de la gimnasia respiratoria, desarrolla el pulmón, como lo han comprobado los estudios del eminente profesor Demeny.

Si se ha de cambiar el régimen actual de nuestros hospicios, donde mueren hoy más de la mitad de los niños que entran, conviene estimular a nuestras Diputaciones para que en el nuevo régimen no se olviden de preparar para sus asilados dos sanatorios: uno marítimo y otro de montaña, para enviar los asilados que lo necesiten por temporadas, alternándolos en las épocas convenientes.

Para terminar este modesto trabajo, hemos de repetir que es preciso, por bien de la humanidad, cambiar totalmente el régimen actual de nuestros hospicios, aspirando

a suprimir el *patronage*, a que todos los expósitos y nacidos dentro del establecimiento se críen y eduquen en el mismo, haciendo dentro de él hombres sanos y útiles a la sociedad y para sí mismos el día de su emancipación. Pero si ha de continuar el *patronage*, es preciso que los directores de los hospicios abran para los niños que se crían fuera su *carnet* o ficha médico-pedagógica, y que para ir llenándola concienzudamente los visiten cada seis meses, utilizando en los pueblos al médico y al maestro.

De este modo, cuando se observe que un expósito no ha tenido adelanto físico, intelectual y moral desde la última visita, debe quitársele a la familia que lo tenga, entregándolo a otra o reintegrándolo al hospicio. Como hoy no se hacen estas visitas en la mayoría de los hospicios, no se sabe nada de un gran número de expósitos que se crían fuera y que son expletados por sus nutricios.

FIN

# ÍNDICE DE MATERIAS

## PRIMERA PARTE

### La beneficencia pública.

Páginas.

I. — Concepto de la beneficencia.....	7
II. — La ociosidad.....	9
III. — La indigencia.....	11
IV. — La beneficencia pública ¿es deber moral o legal?...	13
V. — Clasificación de la beneficencia.....	13
VI. — Ventajas e inconvenientes de la beneficencia pública.....	17
VII. — Organización de la Asistencia pública.....	20
VIII. — Un poco de historia de la beneficencia en España...	27

## SEGUNDA PARTE

### Los hospicios en España.

I. — Concepto de la palabra <i>hospicio</i> .....	33
II. — Creación de los hospicios y su necesidad.....	34
III. — Inconvenientes y ventajas de los hospicios.....	36
IV. — El Derecho vigente para los hospicios.....	39
V. — Régimen actual de nuestros hospicios.....	42

## TERCERA PARTE

### Lo que debe tenerse en cuenta para la modificación de este régimen.

I. — El crecimiento físico y su influencia sobre las funciones mentales.....	47
II. — El carnet de la salud.....	53
III. — El juego de los niños: diversas teorías.....	55
IV. — La imitación de los niños.....	61
V. — La educación y la instrucción.....	65
VI. — Las escuelas y los talleres de los hospicios.....	75
VII. — La fatiga intelectual y su medida.....	83
VIII. — Los niños anormales y los malos hábitos en los hospicios.....	93
IX. — Salas de maternidad: un poco de Puericultura.....	111
FINAL.....	121







1050346



6 120164 7 104566