

87

# BOLETIN DE EDUCACION

DE LA

PROVINCIA DE CACERES

---

SEGUNDA EPOCA

ENERO - MARZO 1937

12216

CÁCERES

—  
de García Floriano.—Casas de Carrasco, 40





**D. Manuel Martínez**

Maestro de Alía

**D. Benedicto Lucero Fernández**

Maestro de Coria

**D. Juan Acebes Leo**

Maestro de Casas del Monte

**D. Tomás Amor Velázquez**

Maestro de Cabezuela del Valle

**PRESENTES**



**E**N defensa de la Patria, luchando por la España auténtica, derramaron su sangre generosa y rindieron su vida en fecundo sacrificio que nos marca un ejemplo.

¡Elevemos a Dios una oración por el alma de los compañeros caídos en el combate por la Religión y por España!



# BOLETIN DE EDUCACION

DE LA

Provincia de Cáceres

Segunda Época

Enero - Marzo 1937

Núm. 1

*El BOLETIN DE EDUCACIÓN reanuda su contacto con el público en general y especialmente con los maestros de esta provincia.*

*Ha sido el nuestro un alto en el camino, obligado por las circunstancias; pero no un alto significativo de simple pausa en el obligado caminar, sino que a su vez implica alientos para nuevos impulsos y obligado reflexionar para cambio de rumbo necesario.*

*Todos hemos presenciado el espectáculo grandioso y terriblemente trágico de los días que vivimos: España, tras un lapso de años en los que se ha visto amenazada por la revolución ha desembocado en la guerra. Alguien la califica de guerra civil; pero para nadie es un secreto que la conmoción tiene un sentido más amplio, más profundo que el de una simple contienda por un predominio político y social. Se sufre una crisis histórica de esas que promueven la remoción completa de la humanidad, chocan valores ideológicos polarmente opuestos para imprimir un rumbo a las sociedades y en esta pugna que siempre es de vida o muerte, a España le ha correspondido el papel de siempre: el de la abnegación, el de los sacrificios por el ideal universal, cumpliendo con ello ese destino que le marcara en su ruta gloriosa Nuestro Señor Don Quijote, marchando en pos de lo sublime presa de un delirio santo, cabalgando sobre el escuálido trotón de los altivos pensamientos.*

*Una elucubración judáica, escogió para su cruel experiencia a un pueblo desdichado que en el correr de la Historia no había conseguido desprenderse por completo de su barbarie asiática. Desde allí amenazó a la civilización occidental de trasunto gloriosamente cristiano y las hogueras revolucionarias caldearon acá y allá a todas las naciones.*

*Se ha necesitado un valladar para contener ese incendio devorador un valladar enérgico, que brindara lucha franca y sacrificio generoso contra la tea revolucionaria aniquiladora de nuestra civilización, y eso lo ha brindado España.*

*¡Debemos sentirnos orgullosos de ello!*

*¡Ese ha sido siempre el papel de los españoles!*

*Pero al mismo tiempo tenemos que reflexionar, que tras la*



*lucha se impone una reconstrucción y que en ella sobre las piedras del heroísmo actual trabadas en el cimiento con la sangre de nuestros hijos, debemos reedificar la nueva patria y en ello a los maestros se nos ofrece un primordial papel.*

*Ello, más que al pedantesco orgullo de quien se envanece de una función que muchas veces no acierta a cumplir, debe llevarnos a la reflexión de nuestra responsabilidad.*

*No la soslayamos en ningún momento, y con el concepto claro de la misma, y teniéndolo más claro de nuestro deber, aun conociendo, como conocemos nuestra pequeñez, queremos aportarla para colaborar en la reconstrucción de nuestra España.*

*Para eso, tras el alto obligado, tras la reflexión necesaria, vuelve el **BOLETIN DE EDUCACION** de esta provincia a ponerse en contacto con todos, con una sola idea: La de sumar su esfuerzo humildísimo de esa obra que debe ser la obra de todos: El engrandecimiento de la futura España.*

---

## **Problemas de educación y de acción infantil**

### **La colaboración de los niños en las obras benéficas**

LEÓN LEAL RAMOS

Director de la Caja Extremeña de Previsión Social

Ahora que las circunstancias y las disposiciones oficiales imponen la intensificación de las obras de beneficencia y se buscan por todas partes colaboraciones para la gran cruzada contra el dolor de los huérfanos, de las viudas, de los impedidos, pobres y sin amparo, parece oportuno dilucidar el problema de la colaboración que a los niños pueda y deba reservarse en esa acción de la sociedad coordinada con la del Estado, y de qué manera y en qué medida esa colaboración infantil pueda ser coyuntura para una eficaz acción educadora. Ello nos llevará al planteamiento de otros problemas pedagógicos cuya solución requiere el concurso de la escuela y la actuación de la familia, especialmente de los padres.

Como postulado de una pedagogía meramente humana, y con más razón de una pedagogía cristiana, con cuyas palabras se expresa un concepto más amplio y más completo, hemos de proclamar que el niño, todo niño, ha de ser compasivo y benéfico, debe sentir las desgracias de su prójimo y estar siempre propicio a remediarlas.

Si tales sentimientos brotan espontáneos en el alma infantil por impulso de la natural simpatía entre seres semejantes, de la



especie, de la raza, de la misma nacionalidad, del mismo pueblo, y con vigor especialísimo bajo la influencia del sublime dogma cristiano de la hermandad entre todos los hombres y del mandato divino del «amaos los unos a los otros,» no cabe duda que esa natural inclinación a compadecer y remediar el dolor del prójimo debe ser fortalecida, estimulada, protegida y orientada por obra de la educación.

Todos los factores activos de la obra educativa, y de modo especialísimo los padres y los maestros, han de procurar despertar y robustecer, en los niños, aquellos sentimientos de conmiseración hacia el que sufre.

No se si habrá alguna teoría pedagógica tan absurda y cruel que confundiendo con la dureza de corazón la fortaleza espiritual pretenda apartar al niño, creyendo hacerle así mas fuerte, de cuanto contribuya a aumentar la sensibilidad de su corazón ante la desgracia ajena. Sería, si tal existiese, una teoría antisocial, disolvente, antihumana, pues aunque se cubriese con el velo hipócrita de sustraer al niño a toda impresión de dolor y de tristeza, llevaría en sí un germen de egoísmo refinado y de horrible crueldad que haría imposible toda convivencia humana, para hacer más desgraciados a los hombres.

No, no puedo creer que haya quienes con aires de teoría científica pretendan esterilizar el corazón del niño para que en él no se desarrollen esos sentimientos naturales que endulzan las penas y aflicciones inevitables, abren senderos de felicidad y alumbran manantiales de alegría para hacer, incluso, mas amable la vida. ¡Desdichado el pueblo en que abunden los duros de corazón, los impasibles ante el sufrir de los mas desventurados.!

Para salvar al pueblo de esa calamidad y catástrofe hay que procurar que los niños, hombres del mañana, tengan, según frase vulgar pero de recio contenido, «buen corazón» Acaso esto sea lo que más interese en toda labor pedagógica y el ideal de toda educación; hacer que el niño tenga buen corazón. Esta es, al menos, la expresión sintética del mas preciado y exquisito resultado de la obra educativa perfecta, completamente humana y verdaderamente cristiana.

¿Cómo se logrará ese fecundo ideal? Pues laborando en acción convergente todos los llamados a desarrollar una acción educativa cerca de los niños. Todos ellos debieran, por eso mismo, conocer los secretos del arte de educar, que tiene su base científica, estudiándolo con afán de hacer mas transcendental su labor que no es, ni mucho menos, exclusiva del maestro, aunque sea una de las especialidades de esta profesión que no puede ser meramente docente sino que debe ser fundamentalmente educadora.

Ellos, por eso mismo, saben que toda labor de educación



tiene mucho de técnica y seguramente lamentan, como lamento yo, que la generalidad de los padres se consideren relevados de conocer aquellos secretos de la ciencia de la educación y crean que el mero instinto paternal basta para cumplir acertadamente la sacrosanta misión de educar bien a los hijos.

Se escriben y reparten tratados, folletos, cartillas, sobre como deben ser criados los niños, se ha realizado por los higienistas una meritísima labor divulgadora de las más elementales máximas de la higiene infantil poniéndolas al alcance de todas las madres. Y los que creemos que importa mucho más hacer niños buenos que criar niños sanos, con ser esto fundamentalísimo, echamos de menos tratados, folletos, cartillas y hojas divulgadoras sobre como deben ser educados los hijos o, mejor dicho, sobre como se les ha de educar para que todos sean buenos.

La ignorancia de los padres y madres en este punto está muy extendida, más aún que la ignorancia de aquellas máximas de higiene infantil por cuyo desconocimiento fueron tantas las madres que las infringieron acarreando graves enfermedades, y a veces la muerte, al hijo idolatrado.

Cosa muy análoga ocurre en el sector de la educación del niño. Graves errores pedagógicos han determinado defectos y, a veces, la ruína moral de hijos equivocadamente educados.

¿Quién no ha conocido, en efecto, casos, por ejemplo, de niños mayorcitos, despegados, poco cariñosos con sus propios padres, a pesar de que, reiterada y machaconamente, se les ha sermoneado innumeradas veces sobre el deber que los hijos tienen de ser amantes de sus padres, de evitarles disgustos, de participar en sus dolores, etc., etc? Más de una vez se oye a los familiares de esos ya jovencitos lamentarse de lo ineficaces que han sido esas predicaciones y enseñanzas con que se ha procurado educarlos cristianamente, y no se ha caído en la cuenta de que aquel deplorable resultado ha sido debido a que, a pesar de esa buena intención, no se les ha sabido educar cristianamente como se quería, y el niño ha salido así porque así se le ha hecho, precisamente, sin que de ello se hayan dado cuenta sus propios padres.

Es, en efecto, muy frecuente, por ejemplo, que para evitar que los niños hagan ruido en casa, o simplemente por no contrariarlos, se les mande al circo o al teatro o al cine para que se diviertan mientras el padre o la madre o hermano están enfermos de cuidado; y, así, los niños que esa lección práctica reciben, sacan, tal vez sin darse cuenta, la consecuencia cruel de que mientras el padre o la madre padecen una enfermedad y todos los demás en la casa sufren la inquietud de su estado ellos pueden y deben olvidar esas penas íntimas y entregarse a la diversión, como si aquella enfermedad y aquel sobresalto no les afec-



tase. En lo sucesivo esos niños obrarán en consonancia con esa lección práctica, aunque teóricamente se les den otras muy distintas, y es lógico que el así educado sea indiferente o poco menos a las preocupaciones y penas familiares y no sienta el temor de disgustar con su conducta a sus padres, y caiga inevitablemente en desobediencia y rebeldía.

De análoga manera sí, aunque en el catecismo aprendieran que los amos deben comportarse con los criados como con hijos de Dios, han visto en su casa que los servidores son tratados con aspereza y desabrimiento, ¿cómo esos niños van a dispensar trato dulce y afectuoso a sus dependientes y van a participar en los sufrimientos de estos?

Si, aunque se les haga aprender de memoria las obras de misericordia, ven que en su casa no se compadece de verdad ni a los desnudos, ni a los tristes, ni a clase alguna de seres desgraciados, sino que se guardan para esos pobres severidades que no se tienen con otras personas bien acomodadas, y se les recrimina con facilidad, echándoles en cara su propia desgracia ¿cómo es posible que esos niños, que tales ejemplos vieron, sean realmente compasivos y benéficos? ¿Cómo van a compadecer al demente los que vieron en su propia casa hacer chacota y motivo de hilaridad del pobre tonto, acaso de las ocurrencias del propio hermanito anormal o retrasado mental?

No, menos lecciones y más ejemplos. Una mera exclamación de pena o condolencia, a veces solo el semblante de dolor ante la desgracia que se ve o que se refiere, bastan para que el niño (que vé, observa y se asimila más de lo que el vulgo cree) se impresione para toda la vida de conmiseración por la desgracia de propios y extraños y se haga compasivo y benéfico.

Mejor se logrará esto si se buscan y procuran ocasiones en que el niño sienta la emoción de la desgracia agena y el placer de su remedio o de su alivio.

No se tema que por ello se haga del niño un triste o un pesimista, sino al contrario, que el que remedia una necesidad, repara una injusticia, calma un dolor o consuela una pena sale, de su choque con la desgracia, más animoso, alegre y optimista y con el espíritu mejor templado.

Claro es que para lograr un mayor efecto útil hay que disponer con arte esos ejercicios, como todos los que con fines pedagógicos se intenten. Aquí tiene un amplio campo de acción el maestro que por su especialización profesional no solamente ha de saber aprovechar las coyunturas y suscitar las ocasiones en que los niños se pongan en contacto con la realidad para hacerse más compasivos y benéficos, sino que ha de poder orientar acertadamente a los padres en ese como en tantos otros problemas



de educación que deben constituir para todo padre consciente de su misión motivo de preocupación seria y constante.

Por eso no puede ni debe ser incompatible con las actividades infantiles cierta colaboración del niño en las obras de beneficencia y es notorio que de esa colaboración puede obtenerse un enorme efecto educativo. Y, por eso mismo, no puede quedar la escuela al margen de las actuaciones benéficas que tengan su centro o ramificación en la respectiva localidad. Si la escuela se inhibiese ya no prepararía al niño íntegramente para la vida y no sería, sino tan solo parcialmente, centro de educación.

En ese orden de colaboración de los niños y de la escuela no puede olvidarse la que ya prestaron durante varios años, niños y escuelas, a la obra del Homenaje escolar a la Vejez con la que el Magisterio de la provincia de Cáceres puso en alto su nombre y su buen sentido educador; y, ahora que el presente de tantos y tantos desgraciados preocupa seriamente a la sociedad española, se hace preciso suscitar análoga colaboración de los niños y de la escuela, con una cooperación no meramente pecuniaria sino preferentemente activa y personal de los mismos niños, con el doble fin de que la obra benéfica reciba su no despreciable ayuda y de que, a la vez, se ejerciten en la práctica de la virtud de la caridad esos hombres en formación que en la escuela van modelando su espíritu.

A ese propósito parece, por ejemplo, muy indicado que los niños colaboren en la propaganda y recaudación del Plato Unico cuyos productos se destinarán íntegramente a obras de beneficencia. Para ello el niño aprenderá de labios del maestro en qué consiste esa obra, con la que los que la practican no ofrecen solamente unas monedas para los necesitados sino, además, lo que tiene un valor moral incomparable, el sacrificio de una privación y aún, lo que vale más todavía, el placer con que el sacrificio se acepta y se practica con absoluta sinceridad.

Un padre cuidadoso de la educación de sus hijos sabrá aprovechar, con motivo de la institución del Plato Unico, el comienzo de la comida de los días 1 y 15 de cada mes para excitar los más nobles sentimientos del alma en sus hijos. Una invocación de los que acaso en aquellos instantes no tengan qué comer, una breve historia o una anécdota de un pobre niño huérfano, hará que el niño, que se dispone a comer sin acordarse de que tantísimos otros, niños como él, no tienen qué llevarse a la boca, pierda de momento su bulliciosa alegría y se quede serio, como el que se enfrenta con la vida, que es cosa más seria de lo que parece. No hace falta que la triste visión dure mucho, no es preciso que el niño llegue a afligirse. Haced que el niño que se puso serio, y que sin duda se siente compasivo, eleve al Cielo una breve plegaria por los otros niños que sufren y, a la vez, dé gra-



cias porque él, a la mesa de sus padres, tiene aquel día que comer. En seguida hacedle notar que en obsequio de aquellos otros niños se reducirá la comida del día a un solo plato y se entregará el valor de los demás para las obras de asistencia social a los niños huérfanos, a las viudas, madres pobres de otros niños, a los viejecitos sin amparo, y veréis cómo cambia rápidamente el semblante del niño y vuelve a su corazón y le rebosa una alegría mayor que la que experimentaba al sentarse a la mesa. Es que se le ha hecho paladear un manjar exquisito, el manjar de la privación gustosamente aceptado en obsequio de los que sufren. El niño, al acabar de comer el plato único, se sentirá más alegre y, a la vez, más bueno.

El maestro, en la tarde de ese día, completará la obra de los padres y organizará un juego, una lección, algo que aumente la alegría del niño. El maestro ha de darse por enterado, al menos, de que el niño se acordó de los pobres al comer, y redujo a un solo plato su comida, y se privó con gusto de los demás y sintió, al imponerse el sacrificio, la alegría inefable que los buenos sienten cuando hacen el bien a sus semejantes y hermanos.

Al día siguiente comisiones de niños irán por las casas a realizar la colecta del plato único, y el maestro les hará ver que aquellas monedas que recojen son símbolo de sacrificios y de alegrías, de amor a los pobres y, a la vez, son remedio de necesidades y motivo también de alegría para otros seres desgraciados. Y así los niños volverán contentos a la escuela al terminarse la colecta del plato único.

Y si en ese recorrido por las casas hubieren tenido que escuchar alguna mala contestación o hubieren observado tacañerías o gestos de desagrado, el maestro sabrá cómo ha de hacer para que se borre aquella mala impresión sin que en los niños brote la llamarada del odio contra el egoísta y el incomprensivo, aunque detesten el egoísmo y la incomprensión de los duros de corazón, y, por reacción contra esa crueldad de los incapaces de solidarizarse con el dolor ajeno, se aviven más en los corazones infantiles sus sentimientos misericordiosos y, a su calor, el afán de que la sociedad sea más buena, más justa y más compasiva con los que carecen de lo preciso y con los que sufren.

Con esa convergencia de la acción educadora de los padres y de la escuela, y haciendo que el niño, como ser activo, participe de alguna manera en las obras de beneficencia se tendrá mucho adelantado para que los hombres del mañana, así educados, sean más humanos, más generosos, más compasivos, más benéficos, y, a fuer de benéficos, compasivos, generosos y humanos, más justos y, por consiguiente, íntegramente cristianos y buenos, capaces de levantar una sociedad mejor sobre los grandes sillares de la Justicia y de la Caridad en todas las relaciones sociales.



## El problema fundamental de la psicogénesis

P. MANUEL BARBADO, O. P.

(Prof. de Psicología Experimental en la Facultad de Filosofía del «Angelicum» de Roma).

Entre las numerosas y difíciles cuestiones que los pedagogos proponen a los psicólogos, han adquirido especial relieve en los últimos tiempos las relativas a la psicogénesis; ya que urge a los educadores conocer con exactitud cuándo y cómo aparecen y se desarrollan las cualidades psíquicas (facultades, aptitudes, inclinaciones, pasiones, etc.), para no malgastar tiempo y energías, tratando de ejercitar facultades no maduras, y a fin de aprovechar las circunstancias más propicias para el cultivo de las actividades.

Escarbando en las raíces de todos esos problemas, nos parece fundamental el de averiguar si el educando, considerado desde el punto de vista psíquico, es un ser amorfo y de suyo indiferente, que recibe de manera pasiva las cualidades que en él producen el ambiente y la educación; o si, por el contrario, tiene ya desde el nacimiento una personalidad embrionaria, con estructura psíquica especial, tendencias innatas y carácter peculiar; de tal manera que el maestro no tenga la misión de crear, sino sólo la de fomentar y enderezar las energías naturales, encauzando y excitando su actividad y dirigiéndolas a fines elevados.

Los términos en que se plantea el problema no son siempre los mismos; ya que los psicólogos suelen preguntar si se da transmisión genética o hereditaria de las cualidades psíquicas, de manera parecida a como se da transmisión de las cualidades orgánicas. Los pedagogos formulan generalmente la misma cuestión al discutir la célebre fórmula de F. Galtón, «Nature-Nurture», que condensa los lemas de las dos escuelas opuestas: la que todo lo atribuye a la naturaleza del niño, y la que todo lo hace depender de la acción del ambiente familiar y escolar.

La mayoría de los autores se inclinan hoy hacia el justo medio, concediendo un poco de razón a cada uno de los contendientes, como suele acontecer después de todas las controversias clamorosas y apasionadas. Pero no escasean todavía los extremistas, como son, por ejemplo, los partidarios de la escuela psicológica llamada «behaviorista», los cuales no tienen reparo



en decir con su maestro, J. B. Watson (1), que si les permitieran educar los niños a su gusto, harían de ellos lo que quisieran, artistas, sabios, hombres de bien o malvados, sin tener en cuenta para nada los antecedentes familiares, la vocación o las aptitudes.

En realidad, estos desplantes, que ellos imaginan gritos de vanguardia, no son más que un eco de lo que con el mismo desenfado proclamaba Helvetius en el siglo XVIII, el cual, para buscar fundamento psicológico al principio político-social de la igualdad de todos los hombres, decía muy en serio que todos nacemos iguales, y si unos resultan genios y los otros medianías, hay que achacarlo únicamente a las condiciones en que se han encontrado; por cual los mediocres deben consolarse pensando que hubieran sido genios, si las circunstancias externas les hubieran sido favorables (2).

No hay necesidad de decir que en el campo contrario se encuentran exageraciones parecidas; y así R. Pitner afirma que los factores externos sólo intervienen en la formación psíquica del niño dándole ocasión para que se manifiesten sus fuerzas latentes (3). Según esto, la educación no puede cambiar en nada el rumbo natural de la vida, que cada uno lleva impreso en su propia naturaleza desde antes de nacer; y lo único que puede llegar a conseguirse es que se desarrollen más o menos las energías que le empujan por la senda fatal.

Como la solución experimental de este delicado problema hay que buscarla, por común acuerdo, en la nueva ciencia llamada *Genética*, a cuyo desenvolvimiento colaboran mancomunadamente biólogos y psicólogos (4), nos parece que no serán inútiles algunas indicaciones acerca de los hallazgos más recientes de la nueva disciplina, atendiendo de manera especial al valor de los argumentos invocados en favor de la herencia psicológica; ya que con frecuencia se deducen conclusiones precipitadas y suelen abundar los trabajos de vulgarización poco escrupulosa en que se da por demostrado lo que todavía es objeto de litigio, y se hacen aplicaciones pedagógicas y sociales, a las que falta base científica incontrovertible. Baste recordar la reciente legislación alemana sobre la esterilización.

(1) Ahora bien, con los trabajos de muchos investigadores (W. F. Floyd, J. E. Duff y G. Thomson, M. E. Haggerty y H. R. Nash, etc.) han hecho ver que existe correlación positiva

\*\*\*

Para demostrar la realidad de la herencia psicológica, no se suele conceder valor probativo a las observaciones esporádicas hechas por el vulgo, despreciándolas, sin suficiente motivo, por faltarles el sostén de la técnica científica, siempre escrupulosa y difidente cuando se trata de observaciones hechas al azar. Por eso se presta hoy poca atención a la masa ingente de hechos



acumulados por el vulgo y traducidos en numerosos refranes; así como tampoco se da mucha importancia a ciertas historias llamativas, muy en boga a principios de siglo, v. gr. las de las familias «Jukes» (5), «Bach» (6), «Zero» (7), «Hill» (8), «Nam» (9), «Kallikak» (10), «Tudor» (11), etc. Por ser muy impresionante, es ya de rúbrica citar el caso de la familia norteamericana, bautizada por Dugdale con el nombre ficticio de «Jukes». En 1915 eran conocidos 2.094 miembros de esta familia, entre los cuales se contaban 600 tontos, 310 pobres asilados, 300 prostitutas y 140 criminales. También es muy conocido el caso de la familia «Kallikak», estudiada por Goddard. Del matrimonio de Martín Kallikak con una mujer normal se conocían en 1914 unos 494 descendientes, entre los cuales sólo había 3 anormales; y en cambio, de las relaciones ilícitas del mismo Martín con una mujer tonta, eran conocidos 480 descendientes, entre los cuales había 143 tontos, 36 ilegítimos, 33 prostitutas, 24 alcoholizados, 3 epilépticos y 3 criminales; siendo de notar que las dos ramas de esa familia vivían en la misma región.

Como los adversarios de la herencia psicológica rechazaban fácilmente el valor de semejantes hechos, atribuyéndolos a la influencia del ambiente moral, recurrieron los psicólogos a la prueba directa e inmediata, o sea a la comparación sistemática de los hijos con sus padres, por la que se demuestra la semejanza de cualidades psíquicas, que es el camino seguido por los biólogos para demostrar la transmisión genética de las cualidades orgánicas. Por esa senda entraron algunos investigadores, como W. Peters (12), que comparó las notas escolares de 1.162 niños con las obtenidas por sus padres, habiendo encontrado que el grado de semejanza (coeficiente de correlación) era 0'42; y como G. Heymans y E. Wiersma (13), de cuya amplia encuesta resultó que el grado de semejanza es, por término medio, 0'36.

El argumento de más fuerza en este orden de hechos nos le han suministrado los estudios de L. M. Terman (14) y sus colaboradores, que seleccionaron en California un millar de niños de capacidad mental extraordinaria, o sea cuyo cociente intelectual excedía de 140; siendo tan raros esos casos, que niños tan listos sólo se encuentran en la proporción de cuatro por mil, (15) Ahora bien, con los trabajos de muchos investigadores (W. F. Book, J. F. Duff y G. H. Thomson, M. E. Haggerty y H. B. Nash, etc.) han hecho ver que existe correlación positiva bastante elevada entre la capacidad mental de los hijos y la clase social de los padres, tomada ésta según el conocido criterio de F. W. Taussig (16) que divide las clases, no por la alcurnia, los privilegios o el capital, sino por la función que desempeñan en la sociedad, averiguó Terman la clase social a que permane-



cían los niños por él seleccionados y encontró los siguientes resultados, cuyo valor se apreciará mejor teniendo en cuenta que son relativamente muy escasos los individuos de las primeras clases sociales, y así, por ejemplo, los individuos de la primera clase social sólo forman el 3 por 100 de la población de los Estados Unidos:

<u>Clase social de los padres</u>	<u>Proporción de niños geniales</u>
1. <sup>a</sup> .....	31 %
2. <sup>a</sup> .....	50
3. <sup>a</sup> .....	11
4. <sup>a</sup> .....	6'6
5. <sup>a</sup> .....	0'13

Para robustecer este argumento, Terman y sus colaboradores (17) averiguaron la clase social a que pertenecían los padres de 300 individuos que la historia ha colocado entre los genios, y encontraron los siguientes resultados:

<u>Clase social de los padres</u>	<u>Proporción de hijos geniales</u>
1. <sup>a</sup> .....	52'5 %
2. <sup>a</sup> .....	28'7
3. <sup>a</sup> .....	13'1
4. <sup>a</sup> .....	3'9
5. <sup>a</sup> .....	1'1
6. <sup>a</sup> .....	0'7

Para que se vea que el hecho se verifica también en otros países, copiaremos, por vía de ejemplo, los resultados obtenidos en Alemania por Walter Simón (18), el cual distribuyó los niños de escuela en cinco grupos, según la clase social de sus padres:

<u>Clase social de los padres</u>	<u>Nivel mental expresado en puntos</u>	
	<u>NIÑOS</u>	<u>NIÑAS</u>
1. <sup>a</sup> .....	214'00	214'30
2. <sup>a</sup> .....	187'14	181'54
3. <sup>a</sup> .....	174'26	178'18
4. <sup>a</sup> .....	166'21	175'05
5. <sup>a</sup> .....	163'45	146'67

J. M. Lay (19) concede, como no puede por menos, que existe correlación positiva elevada entre el nivel social y el nivel.



mental de los individuos; pero en vez de atribuirlo a la herencia, dice que la explicación hay que buscarla únicamente en el ejercicio de las facultades cognoscitivas, que es más intenso en las clases sociales superiores.

No puede negarse ciertamente que el ejercicio aguza las facultades, les da flexibilidad y facilita sus operaciones; pero no hay que echar en olvido el adagio macarrónico, «*Quod natura non dat, Salmantica non praestat*», ni aquella otra sentencia de los Proverbios, «*Si contuderis stultum in pila quasi ptisanas, feriente desuper pilo, non auferetur ab eo stultitia ejus*». (Proverb. 27-22). Además, aun cuando la explicación de Lay se aceptara para comprender la correlación que existe en los adultos entre el nivel social y el nivel mental, no por eso se desvirtúa la fuerza del argumento tomado de la correlación entre el nivel social de los padres y el nivel mental de los hijos; ya que los niños que sirvieron de base para las investigaciones, tenían todos aproximadamente el mismo grado de asistencia escolar, y en consecuencia el mismo grado aproximado de ejercicio de las facultades cognoscitivas.

Prescindiendo de otros varios estudios acerca de la herencia del talento, entre los cuales sobresalen los llevados a cabo por Galton (20) y Catell, es necesario no perder de vista que las conclusiones se basan en datos estadísticos, y por consiguiente no es posible aplicarlas a los casos particulares; y de ahí el que no pocas veces se verifique lo que dice un personaje de la comedia de los Quintero, «El Nido»: «*Bueno, pues a los hombres de talento, ya se sabe y está demostrado: los hijos, brutos. Supongamos en cambio, que es usted un bruto: ¡pues le salen brutos, no cabe duda! ¡De padres brutos, hijos brutos! ¡Esto es como la luz!*»

La segunda parte del texto quinteriano se acerca más a lo que han dado de sí los estudios recientes, sobre todo cuando ambos genitores son tontos; porque si lo es uno solamente, como la tontería parece ser, según creen algunos, una de aquellas cualidades que los genetistas llaman *recesivas*, puede muy bien suceder que se quede en estado latente, apareciendo más tarde en los descendientes más o menos lejanos, según las leyes del P. Méndel. Así se desprende de las investigaciones de Barr (22), que estudió 4.050 casos de imbecilidad, encontrando que el 65 por 100 tenían ascendientes que habían padecido el mismo defecto; y Goddard (23) recogió 144 casos de unión de dos deficientes, y halló que de los 482 hijos conocidos, todos eran deficientes, excepto 6 que, según él, bien pudiera ser que procedieran de relaciones ilegítimas.

De confirmarse los resultados encontrados por Goddard, habría que afirmar sin ningún género de duda, no sólo que se



transmite por herencia la debilidad mental, sino que la transmisión está sometida a las leyes mendelianas, y por consiguiente que están justificadas, desde el punto de vista puramente eugénico, las medidas restrictivas de la procreación adoptadas en algunos países. Pero otros investigadores encontraron resultados distintos; y así Hecker (24), en un estudio reciente, halló que cuando ambos genitores eran tontos, sólo padecían el mismo defecto el 46 por 100 de los hijos.

Cuanto al grado de semejanza de la capacidad mental de padres e hijos, no todos los investigadores encontraron idénticos números, si bien las diferencias no son grandes. Willoughby (25), por ejemplo, aplicó una batería de «tests» a los padres y a los hijos de 141 familias y halló que las correlaciones eran: entre padres e hijos, 0'36; entre madres e hijos, 0'37; y entre padres e hijas, 0'31. En cambio, H. J. Jones (26), que aplicó «tests» mentales a 2.500 personas que vivían en ambiente rural, encontró que la correlación entre madres e hijos excedía en 5 puntos a la existente entre padres e hijos; lo que obedece, según él, al mayor influjo que la madre ejerce sobre los hijos. Halló también que si uno de los genitores es de inteligencia superior y el otro la tiene inferior, los hijos, por regla general, la tienen intermedia; de donde deduce que la inteligencia superior no es una cualidad *dominante*, en el sentido mendeliano del vocablo. Por otra parte, Outhit (27) encontró que si compara el cociente intelectual *medio* de los padres con el de los hijos tomados en conjunto, el coeficiente de correlación es mucho más elevado, llegando a 0'80; lo que demostraría la estrecha semejanza de dos generaciones sucesivas.

A todos estos hechos no oponen los adversarios más que un reparo digno de consideración. Exagerando la trascendencia del principio «Dime con quién andas y te diré quién eres», afirman que la semejanza entre padres e hijos depende exclusivamente de los factores externos o ambientales. En favor de esta interpretación se invocan los estudios hechos por un grupo de investigadores de la Universidad de Chicago (28), los cuales seleccionando 401 hijos adoptivos, y habiendo examinado la capacidad mental de un grupo de 74 antes y después de cuatro años de adopción, encontraron que, por término medio, el cociente intelectual se había elevado 7'5 unidades, debido a la superioridad del ambiente de las familias que los habían adoptado; así como también se vió que existía correlación bastante elevada entre los niños no parientes, adoptados por las mismas familias (coef.=0'31), y mayor todavía (coef.=0'34) entre los hijos adoptivos y los de las familias que los adoptaron. Resultados parecidos encontraron Freeman (29) y O. y L. Klinenberg (30).

Estos hechos prueban indudablemente la influencia del am-



biente; pero están lejos de demostrar que este solo factor sea el determinante de las cualidades mentales; y buena prueba de ello nos la suministra el trabajo citado de los profesores, de Chioago, los cuales también hallaron que los hermanos separados cuando tenían unos cinco años y medio, y adoptados por familias distintas, conservaban una semejanza bastante grande (coef.=0'44) que no difería gran cosa de la que existe entre hermanos que han vivido juntos (coef.=0'50).

Los que niegan la herencia psicológica replican a esto con un *quizá*, como suelen hacer siempre que andan alcanzados de razones. Según ellos, tal vez se borrara el aire de familia si la adopción hubiera tenido lugar, no a la edad de cinco años y medio, como sucedió, por término medio, en los casos mencionados. sinó inmediatamente después de nacer, cuando el espíritu es muy maleable y todavía no lleva impresa la acción de ningún factor externo. Para cortar esta retirada, basta citar las conclusiones concordantes a que han llegado Jones y Carr-Saunders (31) y Lawrence (32), los cuales estudiaron la capacidad mental de los niños recogidos en los hospicios y la compararon con la posición social de los padres. El último de los autores citados encontró que el coeficiente de correlación entre el cociente intelectual de los hospicianos recogidos al poco de nacer y la posición social de sus padres, era absolutamente igual (0'24) que el que se encuentra en la misma ciudad (Londres) cuando se estudian niños que han vivido constantemente con sus padres.

\*  
\*\*

No hay para qué ocultar que todas las pruebas mencionadas no acaban de producir pleno convencimiento, no tanto por la posibilidad de interpretar los hechos atribuyéndolos a la educación y otros factores ambientales, cuanto por la falta de fuerza intrínseca de los argumentos, que resultan un tanto imprecisos, a causa principalmente de faltar la comparación cuantitativa directa de las cualidades de los genitores con las de sus descendientes. No hay que echar en olvido que en la mayoría de los casos, sobre todo cuando se trata de cualidades del orden cognoscitivo, no se discute el problema de si los parientes cercanos tienen las mismas cualidades psíquicas; sino que se trata de averiguar si las poseen en el mismo grado de perfección o en grado muy parecido; y para ello es preciso recurrir a los procedimientos de medida que nos suministra aquella parte de la Psicología experimental que ha recibido el nombre de Psicometría; y ya en este terreno las investigaciones se hacen muy difíciles, o por lo menos muy lentas; pues, para proceder con garantía de seguridad, habría que medir la perfección de las facultades psíqui-



cas de los padres y de los hijos, no solamente con los mismos métodos, sino también poniéndolos a todos en las mismas circunstancias, entre las cuales tienen importancia capital la de la edad. Por eso muchos investigadores han echado por el atajo, prefiriendo la prueba indirecta que resulta de la semejanza de los hermanos.

La serie de estudios de este género es muy extensa y los datos recogidos son numerosísimos. Solamente K. Pearson (33), que ya antes había acumulado no pocos datos, en una segunda serie de investigaciones publicó el resultado de aplicar el test de Binet-Simón a más de 3.000 parejas de hermanos.

En el exámen de estos trabajos saltan a la vista dos hechos, que dan fuerza singular al argumento: 1.<sup>a</sup> La concordancia de resultados es notabilísima, coincidiendo en señalar como grado de semejanza de las cualidades psíquicas de los hermanos 0'50: en 2.048 casos este coeficientes de semejanza o correlación era 0'49; en 216 casos, 0'50; y en 2.801 casos, 0'51; siendo en todos los casos muy pequeña la dispersión de los valores, ya que era solamente 6 la variación media (34). 2.<sup>a</sup> Es singularmente significativo, y da a la prueba un valor muy subido, el hecho de que igual grado de semejanza se encuentra cuando se comparan las cualidades orgánicas de los hermanos, y nadie pone en duda que esta semejanza de cualidades orgánicas no tiene más causa que la herencia.

He aquí las correlaciones encontradas por Pearson:

Cualidades	Correlaciones
Talla . . . . .	0'50
Color de los ojos . . . . .	0'52
Color del cabello . . . . .	0'55
Índice cefálico . . . . .	0'49

Los adversarios de la herencia psicológica, sin hacer caso de ese notable paralelismo de los dos órdenes de cualidades y sin intentar siquiera dar un asomo de explicación, recurren a la socorrida escapatoria del influjo del ambiente, diciendo que a éste se puede atribuir la semejanza de las cualidades psíquicas de los hermanos. Para cerrar este portillo, acudieron los psicólogos a varios recursos, uno de los cuales es la comparación de los hermanos que han vivido en ambiente distinto. Ya queda dicho que los investigadores de Chicago (Freeman, Holzinger, etc.) encontraron que los hermanos que habían vivido separados más de 4 años (7 años, por término medio) conservaban un alto coeficiente de correlación (0'44), que difiere poco del que se encuentra en los que han vivido siempre juntos. Partiendo de los do-



cumentos publicados por estos investigadores, se ha calculado que los factores hereditarios influyen en un 75 u 80 por 100 en la determinación del cociente intelectual, debiendo atribuirse el resto a factores extrínsecos. Por otra parte, F. H. Finch (35), que comparó la capacidad mental de 1.023 parejas de hermanos, pertenecientes a 614 familias, encontró que no existía mayor grado de semejanza entre los hermanos que se diferenciaban mucho en edad, que entre aquellos otros cuya diferencia de edad era pequeña, hecho incompatible con la acción exclusiva del ambiente, ya que ésta debiera acumular sus efectos con el correr de los años.

\*  
\*\*

Mucho más importante para la solución del problema «Nature-Nurture» y para responder cumplidamente al consabido reparo de los adversarios de la herencia, es otra serie de investigaciones iniciadas por F. Galton (36) en 1883, reanudadas por Thorndike en 1905 y continuadas con ardor creciente hasta nuestros días por muchos psicólogos. Se trata del estudio de las dos clases de hermanos gemelos; pues es bien sabido que éstos se dividen en *monozigóticos*, llamados también «univitelinos» o «verdaderos», y *dizigóticos*, conocidos también con los nombres de «bivitelinos» o «falsos».

Después de las primeras tentativas de Galton, hechas por medio de cuestionarios, emprendió Thorndike (37) un estudio directo de 50 parejas de gemelos, sin hacer distinción entre monozigóticos y dizigóticos, encontrando que la correlación del nivel mental era, por término medio, 0'78; y la de las cualidades orgánicas (estatura, circunferencia de la cabeza, longitud de los brazos, etc.), 0'76. Posteriormente se ha procurado siempre hacer la distinción; ya que así aparece mucho más clara la fuerza del argumento.

Los estudios publicados acerca de los gemelos en los últimos años son muy numerosos, y algunos de ellos abarcan gran cantidad de casos; pues solamente Kuhlmann (38) estudió 630 parejas. Así que nos es imposible entrar en detalles; bastando decir en general que todos los investigadores coinciden en afirmar que es elevadísimo el grado de semejanza tanto de las cualidades psíquicas como de las orgánicas, cuando se trata de gemelos monozigóticos; y en cambio en los dizigóticos la semejanza es bastante menor, aunque casi siempre más elevada que en los simples hermanos. El coeficiente de correlación de los cocientes intelectuales de los gemelos monozigóticos oscila alrededor de 0'90—Hirsch (39), en el estudio de 38 parejas de gemelos monozigóticos encontró el coeficiente 0'97—; mientras que en los dizigóticos no suele pasar de 0'70, dándose con fre-



cuencia cifras bastante más bajas. Copiamos de Wingfield (40) el siguiente cuadro, que ahorra más amplias explicaciones:

<u>Parentesco</u>	<u>Correlación</u>
Gemelos monozigóticos . . . . .	0'90
Gemelos del mismo sexo . . . . .	0'87
Gemelos dizigóticos . . . . .	0'70
Gemelos de distinto sexo . . . . .	0'59
Simple hermanos . . . . .	0'50
Padres e hijos . . . . .	0'31
Primos hermanos . . . . .	0'27
Abuelos y nietos . . . . .	0'16
No parientes . . . . .	0'00

No es de maravillar que no haya en todos los casos el mismo grado de semejanza entre los gemelos monozigóticos; pues, aun prescindiendo de otras causas, hay que tener presente que, según la opinión actualmente más recibida, esa clase de gemelos procede de un solo óvulo y un solo espermatozoo, y la separación puede ocurrir en uno de los diversos periodos de las primeras fases embrionarias; siendo la semejanza tanto mayor, cuanto más temprano se hayan separado. Pero, si se atiende a la media aritmética de los valores, que es la que hemos señalado, maravilla grandemente que el altísimo grado de semejanza entre ese linaje de gemelos sea, por término medio, mayor que el que existe en el mismo individuo examinado en tiempos distintos; pues en este caso la correlación es sólo 0'85, según resulta de aplicar en distintos tiempos tests mentales a más de 5.800 individuos (41).

En cambio el grado de semejanza de los dizigóticos, procedentes de dos óvulos y dos espermatozoos, como los hermanos no gemelos, demuestra la influencia indudable del ambiente, que se deja sentir más cuando las circunstancias son muy parecidas, como sucede en los dizigóticos comparados con los hermanos ordinarios.

Prescindiendo de otras muchas consideraciones a que da lugar el estudio de los gemelos, y que robustecen la tesis de la herencia psicológica, recordaremos que Humm (42) examinó 858 individuos que tenían un hermano criminal o perturbado, encontrando que en el 17,8 por 100 de los casos padecía de lo mismo otro de los hermanos. Habiendo hecho el mismo estudio en 214 parejas de gemelos, halló que cuando se trataba de dizigóticos, la proporción era un poco más elevada (24 por 100); siendo altísima (93,5 por 100) en los monozigóticos.

Ya que hemos hecho mención de las enfermedades de los



gemelos, no queremos dejar de mencionar uno de los muchos casos curiosos que se citan, y que fué descrito por Maradon de Montyel (43). Tratábase de dos gemelas extraordinariamente semejantes, que siempre enfermaban al mismo tiempo y de la misma enfermedad. Se casaron el mismo día, y desde entonces vivieron sin verse. Ambas concibieron a los veinte meses después de casadas, y al cuarto mes del embarazo las dos sufrieron el mismo día y casi a la misma hora un ataque de manía erótico-religiosa. Internadas en el mismo manicomio, sin que la una supiera de la otra, manifestaban a las mismas horas idénticos síntomas con las mismas variantes; de tal manera que, al decir de los médicos, cuando se había observado una, no hacía falta visitar la otra; pues se tenía la certeza de que su estado era rigurosamente igual. Por último, en lo más agudo de la enfermedad las dos dieron a luz al mismo tiempo, y al mes ambas estaban curadas.

\*  
\* \*

A mayor abundamiento y para que en esta materia no falte el argumento crucial, otra serie notable de investigaciones ha sido iniciada por Muller (44), Hirsch (45), Saudek (46) y sobre todo por Newman que en 1929 comenzó a publicar en el «Journal of Heredity» estudios que han llamado poderosamente la atención. Se trata del examen de gemelos monozogóticos que han vivido separados; y aunque los casos recogidos hasta el presente son todavía muy pocos para poder deducir consecuencias generales, ya que sólo han sido estudiadas quince parejas, hay indicios muy fundados de que en este terreno se va a dar la batalla definitiva contra los adversarios de la herencia psicológica. Es muy significativo el hecho de que hermanos gemelos que vivieron toda la vida separados, y recibieron educación muy distinta, crecieron en ambientes muy diversos, manifiesten una semejanza impresionante por lo que se refiere al grado de perfección de las facultades cognoscitivas, y esto aun cuando el nivel mental era muy elevado, como sucedía en el caso estudiado por Muller; habiéndose calculado que solamente había una probabilidad contra trescientas de que la coincidencia fuera fortuita.

\*  
\* \*

Para dejar las cosas en su punto, es necesario confesar sinceramente que todavía no se ha encontrado una demostración apodíctica de que se transmiten por herencia *todas* las cualidades psíquicas. La larga serie de argumentos convergentes, que hemos mencionado brevemente y que sin gran trabajo se pudiera alargar, se refieren casi exclusivamente a las cualidades del



orden cognoscitivo; pero quedan sin explorar otros sectores muy importantes de la vida psíquica: el de las cualidades del orden afectivo, el de las tendencias, el de las aptitudes y el de las pasiones. Así que son prematuras las leyes universales que algunos pretenden formular.

Existe sí grandísima probabilidad, que casi nos atrevemos a elevar a la categoría de certeza, de que se transmite por herencia aquella cualidad compleja que se llama nivel mental o inteligencia general, que es la que se mide por medio de los «tests» de inteligencia, y que de ordinario se expresa por el «cociente intelectual»; y a éste se refieren casi todos los estudios que hemos citado. Pero queda todavía sin hacer una investigación análoga de cada cualidad cognoscitiva específica; así como queda mucho que cribar en lo que se relaciona con el empleo de los «tests», no obstante el desmedido entusiasmo con que generalmente son acogidos por los que tienen poco conocimiento de la complicadísima estructura del mundo del espíritu.

En resumidas cuentas; que es prematura toda aplicación práctica que los educadores quieran sacar de las investigaciones modernas acerca de la herencia psicológica; y por lo que se refiere a la conducta privada, queda en pie la sentencia de Lucrecio, al decir que nadie debe escudarse en el hecho de la herencia para no proceder conforme a las normas divinas: «*ut nil impediatur dignam dis degere vitam*» (47).

Cáceres, Diciembre de 1936.

NOTAS

1)—«Give me a dozen helthy infans, well-formed, and my own specified world to bring them up in and I'll guarantee to take any one at random and train him to become any type of specialist I might select doctor, lawler, artist, merchand-chief and, yes, even beggar-man and thief, regardless of his talents, penchants, tendencies, abilities, vocations, and race of his ancestors» (J. B. Watson, *Behaviorism*, p. 104. New York, 1930).

2)—L'inégalité d'esprit qu'on remarque entre les hommes dépend donc, et du gouvernement sous lequel ils vivent, et du siècle plus ou moins hereux ou ils naissent, et de l'éducation meilleure ou moins bonne qu'ils recoivent, et du desir plus ou moins vif qu'ils ont de se distinguer, et enfin des idées plus ou moins grandes ou fécondes dont ils font l'object de leurs méditations. L'homme de génie n'est donc que le produit des circonstances dans lesquelles cet homme s'est trouvé. —...Tout



homme médiocre, conformément a mes principes, est en droit de penser que s'il fut né dans un certain siècle, un certain pays, il eût été lui-même semblable aux grands hommes dont il est forcé d'admirer le génie».—(Helvetius, *De l'esprit*, Vol. II, p. 196. Londres, 1777).

3)—«A child's abilities are determined by his ancestors, and all that environment can do is to give opportunity for the developement of his potentialities». (R. Pintner, *Intelligence testing*, p. 521. New York, 1932).

4)—«L'hérédité appartient a ce group de notions qui ne peuvent léisser indifférent aucun esprit réfléchi. En dehors de son immense intérêt pour la Biologie pure, elle domine la réalité de notre vie individuelle et familiale. Il n'est peut-être pas d'ordre de phénomènes d'un aussi redoutable complexité auquel nous soyons au même point asservis. Jusqu'au débout du XX siècle, elle n'offrait à nos méditations qu'un chaos fait de mystère et et de caprice. C'est une des conquetes les plus remarquables de notre temps d'avoir substitué à ce chaos des notions et des lois simples et précises, qui l'ont éclairée et ont constitué toute une science nouvelle, a bese expérimentale, la *Génétique*» (M. Caullery, *Les conceptions modernes de l'hérédité*, p. 6. Paris, 1935).

5)—R. L. Dugdole, *The Jukes*. XXXIII Annual Report of the Prison Association of New York, 1877-*The Jukes: a study in crime, pauperism, disease and heredity*. New York, 1884. A. H. Estarbrook, *The Jukes in 1915*. Washington, 1916.

6)—C. S. Terry, *The origin of the family of Bach musicians*. London, 1899-Acerca de la herencia de las aptitudes musicales pueden consultarse también los muy documentados estudios de Häcker y Ziehen, (*Zur Vererbung und Entwicklung der musikalischen Begabung*. Leipzig, 1923), H. Koch y F. Mjöen (*Die Erbllichkeit der Musikalität*. Zeitschrift für Psychologie, 1926) y G. Müller (*Die Kantorenfamilie Friedrich Richter*. Neue Pädag. Etudien, 1930).

7)—Jörger, *Die Familie Zero*. Archiv für Rass. und Ges. Biologie, 1905.

8)—F. H. Danielson y C. B. Davenport, *The Hill folk*. New York, 1912.

9)—A. H. Estabrook y C. B. Davenpor, *The Nam family*. New York, 1912.

10)—H. H. Goddard, *The Kallikak family*. New York, 1914.

11)—W. T. J. Gun, *The heredity of the Tudors*. Eugenics Review, 1930.

12)—Citado por J. Fröbes, *Lehrbuch der experimentellen Psychologie*, Vol. II, p. 482. Freiburg i. Br. 1929.

13)—G. Heymans y E. Wiersma, *Beitrage zur speziellen*



*Psychologie auf Grund der Massenuntersuchung*. Zeitschrift für Psychologie, 1906-1908.

14)—L. M. Terman, *Genetic studies of the genius*. Vol. I. *Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford University Calif. 1925.

15)—L. M. Terman, *A new approach to the study of genius*. Psychological Review, 1929.

16)—Actualmente suele invertirse el orden de las clases señaladas por Taussig, que es como sigue:

1.<sup>a</sup>: Unskilled labor requiring only bodily strength,

2.<sup>a</sup>: Semi-skilled work, such as motormen and factory workers who tend machines,

3.<sup>a</sup>: The «aristocracy» of manual labor, that is the skilled, such as carpenters, machinists, bricklayers,

4.<sup>a</sup>: Clerical and semi-intellectual works, such as clerks, bookkeepers, small tradesmen,

5.<sup>a</sup>: The professions and bigger business and industry (F. W. Taussig, *Principles of Economics*, Vol. II, p. 134 ss. New York, 1915).

17)—C. M. Cox, *Genetic studies in genius*. Vol. II. *The early mental traits of three hundred geniuses*. Stanford University, Calif., 1926.

18)—W. Simon, *Intelligenz und soziales Milieu*. Lehrlingschzt, Jugend-und Berufsfürsorge, 1929.

19)—J. M. Lay, *L'intelligence et les classes sociales*. Journal de Psychologie, 1935.

20)—F. Galton, *Hereditary genius, its laws and consequences*. London, 1869—*English men of science, their nature and their nurture*. London, 1874.

21)—J. M. Catell, *American men of science*. 5.<sup>a</sup> ed. New York, 1933.

22)—Cit. por Poyer, *Los problèmes généraux de l'hérédité*, p. 140. París, 1921.

23)—H. H. Goddard, *Heredity of feeble-mindedness*. American Breeders Magazine, 1910.

24)—E. Hecker, *Genealogische Untersuchungen an Schwachsinnigen*. Zeitschrift für gesamte Neurologie und Psychiatrie, 1934.

25)—R. R. Willoughby, *Family similarities in mental-test abilities*. Twenty-Seventh Yearbook of the National Society for Study of Education, 1928.

26)—H. E. Jones, *A first study of parent-child resemblances in intelligence*. Twenty-Seventh Yearbook, etc., 1928.

27)—M. C. Outhit, *A study of the resemblance of parents and children in general intelligence*. Archives of Psychology, 1933.



28)—*The influence of environment on the intelligence, school achievement and conduct of foster-children*. Twenty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education, 1928.

29)—F. N. Freeman, *The effect of environment on intelligence*. School and Society, 1930.

30)—O. Y. L. Klinenberg, *A study of the variation in I. Q. of a group of dependent children in institution and foster home*. Pedagogical Seminary, 1933.

31)—D. C. Jones y A. M. Carr-Saunders, *Relation between intelligence and social status among orphan children*. British Journal of Psychology, 1927.

32)—E. M. Lawrence, *An investigation into the relation between intelligence and inheritance*. British Journal of Psychology. Monogr. Suppl., num. 16.—1931.

33)—K. Pearson, *The inheritance of psychical characters*, Biometrika, 1918-1919.

34)—Para los no versados en estudios de Estadística, baste indicar que el grado máximo de semejanza o correlación de las cualidades, o sea la identidad, se expresa por el coeficiente 1; y la carencia de semejanza, por 0. Por regla general y a causa de la variación de las circunstancias, ni siquiera se obtiene el grado máximo de correlación cuando se examina dos veces un mismo individuo. Por término medio el cociente intelectual del mismo sujeto examinado dos veces se diferencia en 5 unidades (Vid. F. N. Freeman, *Mental tests: their history, principles and applications*, p. 343. Boston, 1926).

35)—F. H. Finch, *A study of the relation of age interval to degree of resemblance of siblings in intelligence*. Journal of Genetic Psychology, 1933.

36)—Galton, no sólo vió con claridad la importancia del tema e hizo algunas investigaciones por medio de encuestas, sino que dedujo acertadamente las consecuencias: «No method of inquiry which I had previously been able to carry out—and I have tried many methods—is wholly free from this objection (la influencia del ambiente). I have therefore attacked the problem from the opposite side, seeking for some new method by which it would be possible to weigh in just scales the effects of Nature and Nurture, and to ascertain their respective shares in framing the disposition and intellectual ability of men. The life-history of twins supplies what I wanted... I have not found any book that treats of twin from my present point of view» (*Inquiries into human faculty and its development*, p. 217 s. London, 1883)—«The impression that all this evidence leaves on the mind is of some wonder whether nurture can do anything at all, beyond giving instruction and professional training. It emp-



hatically corroborates and goes far beyond the conclusions to which we have had already been driven by the cases of similarity... There is no scape from the conclusion that nature prevails enormously over nurture when the differences of nurture do not exceed what is commonly to be found among persons of the same rank of society and in the same country» (*ibid.* p. 240 s.)

37)—E. L. Thorndike, *Measurement of twins*. Archives of Philosophy, Psychology and Scientific Methods, 1905.

38)—K. Kuhlmann, *Psychologisch-anthropologische Untersuchungen an Zwillingen*. Ilmenau i. Thür., 1933.

39)—N. D. M. Hirsch, *Twins: heredity and environment*. Cobridge, 1930.

40)—A. H. Wingfield, *Twins and orphans: the inheritance of intelligence*, London, 1928.—*Twins and orphans*. Eugenics Review, 1930.

41)—Vid. R. Pintner, *Intelligence testing*, p. 90. New York, 1932.

42)—D. G. Humm, *Mental disorders in siblings*. Los Angeles, 1932.

43)—Cit. por Poyer, *Op. cit.* p. 265.

44)—H. J. Muller, *Mental traits and heredity*. Journal of Heredity, 1935.

45)—D. N. M. Hirsch, *Twins: heredity and environment*. Cambridge, 1930.

46)—R. Saudek, *A british pair of identical twins reared apart*. Character and Personality, 1934.

47)—Lucrecio, *De rerum natura*, L. III, 322.



# Hacia una educación nacional

ANTONIO C. FLORIANO

Inspector jefe de 1.<sup>a</sup> Enseñanza

Vá a crearse una España nueva.

Inútil sería la sangre vertida y estéril el sacrificio, si otro hubiera de ser el resultado. Para continuar la marcha en declive que significaba la vieja tendencia, para que persista un régimen de injusticia social, de compadrazgos y de camarillas, no valdría ciertamente la pena desencadenar una gesta heroica como la que estamos viviendo, ni era necesario levantar el valladar de hidalguía, de sacrificios y de altruismo que se ha opuesto a la barbarie: Bastaría con haber dejado correr el tiempo y los viejos collares hubieran cambiado de perros esta vez, con lo cual, por ley de adaptación, que es norma de egoísmo, los nuevos amos hubieran sido lo que fueron los antiguos y para el pueblo paciente, que al fin y al cabo es el que tiene que sufrirlos, hubiera resultado, poco más o menos, igual.

Vá a crearse una España nueva; pero apesar de ello tiene que ser España y esto quiere decir que se equivocan los que piensan que habrá de vaciarse el Estado en moldes extranjeros, que vamos a la copia más o menos servil de cualquier modelo extraño o que se labora para seguir postulados que otros nos quieran dictar o que nosotros imitemos de mejor o de peor grado. No, nuestra España ha de ser esencialmente española, nuestra revolución nacional ha de ir a la busca e implantación de valores eminentemente españoles, pues otra cosa sería tanto como aspirar a vivir de prestado, negando la propia personalidad, olvidando las virtudes de la raza y creando situaciones efímeras; pues los pueblos, cuando se salen de sí mismos, dejan de ser tales por pérdida de la fisonomía propia y se disuelven en la aceptación cobarde de lo extraño con un extravío total, absoluto y completo del espíritu de independencia, que es el que sostiene su marcha en la Historia por los caminos del Progreso.

Las leyes históricas, no obstante, se cumplen siempre y con fatalidad inexorable. España en los últimos tiempos ha seguido las rutas de la vieja Europa. Esta, durante lo que llevamos de siglo, ha vivido alumbrada por los últimos resplandores de la tea del liberalismo que el siglo XIX encendiera en la hoguera de la Revolución Francesa en los finales del siglo XVIII y en esta marcha, que ya renegaba sus esencias y sus tradiciones, acentuó como ninguna otra nación su sentido fatalmente negativo. Se renegó de lo Español, no supimos mantener el orgullo de nuestra deca-



dencia, como el hidalgo pobre, pero hidalgo, del Lazarillo del Tormes; todo lo ajeno nos parecía lo mejor y de lo ajeno no eran ciertamente las virtudes lo que tratamos de imitar. Fé Patriotismo, Tradición, fueron palabras relegadas al diccionario de las rancias cursilerías, conceptos manidos que daba vergüenza exteriorizar; y en cambio admiramos los conceptos pomposos universalistas e imitamos todo cuanto nos trataban de inculcar los cuidadosos cultivadores de nuestra decadencia, desde las frívolidades de la moda, desde las relajaciones elegantes de las costumbres, hasta la corrupción por snobismo de nuestro idioma: este don, que siempre divino, lo es más en nuestra España, y que poco a poco fueron plagando de términos ultrapirenaicos y de giros y modismos importados de los ranchos y suburbios sudamericanos.

Todo esto era en España no otra cosa que un episodio del gran movimiento semita que socavaba en Europa entera los cimientos de la Civilización Cristiana Occidental, de la que nuestra Patria fué siempre insigne representante; pero se llegó a algo más. Las garras trágicas del judaísmo, de la masonería y del marxismo fueron al ataque a fondo y valiéndose como vehículo de hombres ambiciosos y sin conciencia, y como instrumentos de la masa inculta, estúpida y brutal, trataron de asestar a nuestra cultura el golpe de gracia, en la reversión revolucionaria de todos los verdaderos valores espirituales españoles, secando el corazón del pueblo a fuego de incredulidad y de ira y estimulando por el contrario, con huera palabrería, la explosión de los más bajos instintos.

Pero había que hacer algo más todavía. La revolución, es cierto, la hacen los hombres *del día*; pero la permanencia de lo revolucionario solo la aseguran los hombres *del mañana*. Persuadidos de esta verdad, al mismo tiempo que corrompían los revolucionarios antiespañoles a las masas proletarias con falsas doctrinas, se lanzaron sobre la escuela, para apoderarse de los niños, para llevarlos desde la infancia a la revolución. La cursilería de los «Derechos de hombre» expelida entre gargarismos de sangre por la Revolución Francesa, halló su eco en Ginebra con la idiotez perogrullesca de los «Derechos del niño». Todos los problemas del liberalismo, se llevaron a la infancia y al llegar su turno a la libertad de conciencia se llegó hasta propugnar que era necesario *respetar la conciencia de los niños* como si educar no fuera al cabo otra cosa que crear una conciencia y al crear no imprimiéramos forma y dirección a lo creado.

Bien es verdad que entre ellos mismos, algunos más sinceros, o más cínicos, siguiendo al nefasto Zinovief, de lo que en realidad hablaban era de *apoderarse de la conciencia de los niños* y a ello fueron descaradamente, atropellándolo todo, hasta el sa-



grado derecho de los padres de imprimir ritmo y tendencia al espíritu de aquellos a quienes habían dado el ser.

De ahí el laicismo, de ahí el universalismo pragmático de la escuela, de ahí la indisciplina descarada, tolerada y aún estimulada en nombre de esa libertad de conciencia, y de ahí tantas y tantas cosas que vinieron a desembocar en la creación del tipo de «niño alimaña» que ha sido el producto más calificado de la pedagogía de la República.

El movimiento de la España actual se levanta contra todo esto, y siguiendo en su evolucionar a las naciones que se han sabido encontrar a sí mismas, realzando y vivificando sus fuerzas internas, como Alemania, como Italia, como Portugal, toma directrices nacionalistas en las que está la esperanza de nuestro resurgir. Nosotros los maestros, que hubimos de vivir aprisionados dentro de nuestra profesión, cohartada nuestra espontaneidad didáctica por una legislación que nos obligaba a caminar por sendas de espinas, debemos contemplar también esperanzados este magnífico resurgir de la Patria, dentro del cual estamos llamados a desempeñar un papel predominante. Como los revolucionarios anti-nacionales y anti-españoles, los caudillos de nuestro glorioso movimiento, (que a la postre es no otra cosa que revolución nacional) creen que ellos, los hombres de hoy, harán resucitar la Patria; pero que solos los hombres de mañana, los niños, harán que perdure su labor. Y esto precisamente es lo que nos entregan para su formación: a los niños, a los hombres del mañana, a los ciudadanos de la España futura.

Esta nueva España no se lograría pues, sin una orientación verdaderamente nacional de la enseñanza, y a nosotros los maestros es a quienes compete el definirla primero y el encauzarla después, con plena conciencia de nuestra misión y sin otro orgullo que el de laborar por una causa grande a la que todos nos debemos, huyendo de la vanidad grotesca, de que hicieron gala algunos audaces egocéntricos, que son los que han cimentado el descrédito del que con tanta razón se duele el Magisterio.

\*  
\*\*

¿Qué será una educación nacional?

Hay que crear en el niño la conciencia de España. Inculcar lo que España es, basta para que el conocimiento nos talle en su amor y el amor nos impulse a luchar por lo que España debe ser.

El concepto de *Patria* no es una abstracción vana: ¡Eso trataron precisamente de inculcar en las conciencias infantiles los enemigos de España! Por el contrario la Patria es un contenido de múltiples valores, la expresión augusta de realidades inmutables y la razón de la existencia de todo un grupo humano dentro



de la civilización. Extraer ese contenido, buscar fórmulas claras y concretas a esta expresión, exponer a través de la Historia los jalones más insignes de este desarrollo, sería la norma de una educación verdaderamente nacional, porque así se crearía concepto, conocimiento y amor de patria y se formarían en nuestro caso verdaderos españoles, que es al cabo a lo que debemos aspirar.

De todos los valores netamente españoles, aquel que fué siempre el más evidente y la base y fundamento de nuestro carácter es el de la religiosidad.

El español es *religioso*, dentro de lo religioso es *cristiano* y dentro de lo cristiano es fundamentalmente *católico*. Todos los intentos que se han hecho pretendiendo desconocer esta realidad, fracasaron irremisiblemente en la Historia. Tibieza, versatilidad, frívolo volterianismo, desvío momentáneo de la idea de Dios, intelectualismo racionalista y otras excrecencias más o menos antirreligiosas, fueron efimeros movimientos que terminaron por provocar al fin una reacción, a veces violenta, en la conciencia del país.

Y es que en la solera hispánica ha hecho carne la Fé en una Providencia, que solo espera de muy alto la norma de su marcha por la vida hacia muy alto destino; Providencia que, por otra parte, nunca fué para el español cosa misteriosa, sino realidad plenamente tangible, pues no han sido escasas las veces en que la ha visto actuar, salvándole Providencialmente.

Dios es pues para el español la razón exclusiva de su existencia y el oriente de su fin. Su vida es lo que quiera la voluntad de Dios.

Pero esta idea y este sentimiento bien podría caber dentro de cualquier religión y hasta desviarse hacia supersticiones de tinte deísta; pero el español en esta vía sutiliza más, pues es cristiano, profundamente cristiano.

No otra cosa significa su fe, su devoción a Cristo Redentor, esa comprensión que es más bien compenetración profundamente captada del drama del Calvario, trascendida hasta lo más profundo del alma popular y que se reflejó de manera maravillosa en nuestro arte incomparable, que ha llevado a la plástica esa interpretación serena del amor y del dolor, plasmada en esos Crucificados de nuestras iglesias, que dicen paternidad, compasión, ternura, fuego de sacrificio, resignación, perdón, renunciamiento, idealidad, en una palabra: REDENCION.

¿Y qué otra cosa puede significar esa adoración de raigambre tan popular en España a las Vírgenes dolientes, ascensionales y triunfantes a las que se piropea entre lágrimas en los desfiles procesionales y a las que se venera con exaltación de delirio en todas las ermitas campesinas de todos los pueblos y ciudades?



Pero aun por encima de todo esto, y como corroborándolo, el español es católico, de trayectoria definida y firme en su vivir histórico, de donde ha nacido la tan llevada y traída leyenda de su intolerancia, que, al fin y al cabo, no es otra cosa sino una reacción defensiva de su indiscutible personalidad.

Como religioso, como cristiano y como católico, el pueblo español ha reaccionado en la hora actual, en contra de la actuación anticristiana de seis años, durante los cuales la República no ha hecho otra cosa que limar con persistencia notable el sentido religioso del alma nacional.

A la escuela compete la tarea de revalorizar esta piedra fundamental del españolismo; pero, al hacerlo no podemos desconocer la realidad de los tiempos. Nuestra obligación no se limita a cristianizar, sino a destruir el sentimiento anticristiano que durante estos seis años de laicismo se ha creado en las conciencias infantiles.

Durante ellos fué lema normativo de la escuela que ésta «no debe ir contra Dios, sino simplemente desconocerlo» y a este lema en el cual no sabemos si repugnar más la blasfemia que encierra o su falacia, se unía una actuación antirreligiosa persistente en el seno de esos pobres hogares en los que crecía el odio en medio de la miseria, a los que el padre acudía ahito del veneno bebido en los mítines, en las Casas del Pueblo y en el periódico nefando, odiándolo todo y maldiciendo de todo y señalando a la Providencia, porque así se lo hacían creer, como la consentidora de la injusticia de su vida miserable.

Al hablarles de Dios a los niños, es pues necesario arrancarles previamente la venda negra de falsedades impías que han interpuesto entre sus puras miradas y la verdad de la Divinidad, evidenciar su esencia de bondad y de justicia, como Padre de todos que sobre todos vela, y que como tal repudia la conducta de muchos ricos de nuestros tiempos, malos cristianos que propugnan en su nombre la resignación del pobre en su miseria, para la pacífica posesión y goce de una riqueza muchas veces, casi todas, injusta.

De ahí tiene que resurgir la verdadera moral hispánica y de ahí vendrá el renacimiento de las viejas virtudes de la raza, fundamentando nuestro carácter sobre la base de la venerada religiosidad que es el timbre más glorioso de nuestras tradiciones.

\*  
\*\*

Después de Dios, España.

Las ideas de universalidad disgregan las emanaciones del espíritu hacia lo lejano. Próximo es en realidad y por extensión todo ser humano, pero en un sentido más real y más tangible, de acuerdo con lo estimológico próximo es lo próximo.



El mundo por Patria es un bello ideal sin duda, como lo es aun más el considerar como Patria un más allá, un ultramundo. Pero estas ideas se mueven ya en las fronteras de lo abstracto, pertenecen a la esfera de lo suprasensible y requieren un rebose de la espiritualidad.

Es natural que amemos a lo próximo pues lo próximo es lo que condiciona nuestra vida, y en el sentido nacional lo más próximo es la Patria, España, como en el sentido familiar es lo más próximo la casa, nuestro hogar.

Si la Patria no es una ficción, si la Patria es el conjunto de valores de civilización y de sentimiento que nos son comunes, la Patria es lo más sagrado, dentro de lo terrene.

España, nuestra España vilipendiada desde fuera, odiada por los que envidian su fuerza y su belleza, martirizada por hijos espúreos, destrozada por las excrecencias etnográficas de los residuos fenicio que quedaron en su suelo, ha sufrido tanto, que a fuerza de dolor perdió ya hasta la fuerza del gemido. En los últimos tiempos le pasaba lo que a esas pobres madres que, a fuerza de llorar por los hijos ingratos, agostaron las fuertes de sus ojos.

¡Y esos hijos continuaron insultándola y escarneciéndola, y se encaramaron sobre su sitial de viejo patriarca y desde él renegaron de ella y la maldijeron!

¡Gritar viva España, lo sabemos todos, se convirtió en delito!

¡Y en cambio era grito triunfal el grito aclamatorio de un pueblo idiotizado por el vicio y la doctrina nefanda, un pueblo tártaro asiático en el que florece exhuberante el crimen y la esclavitud, un pueblo que ha cegado el sentimiento para vivir solamente la vida egoísta que se arrastra entre apetitos y que sazona con sangre la bárbara orgía de la destrucción y de la muerte!

Es preciso crear pues en el niño el orgullo de España, y este se crea simplemente con poner ante su vista lo que España es. El conocimiento de nuestro suelo, como posibilidad de vivir humano (realidad geográfica) la actividad de la raza hispana para realizar sobre este suelo una civilización personal y característica (realidad histórica) y el trabajo de las generaciones actuales para lograr una vida mejor (realidad social) debe evidenciarse en la escuela, ponerse ante los niños con exaltación, con fuego verdaderamente apasionado, para que aprendan esta verdad y se les imponga a sus inteligencias con fuerza imperativa: *Lo de España es siempre lo mejor, porque España es lo mejor del mundo.*

Y no es preciso para esto llegar al exclusivismo ni a la brutalidad incomprensiva de la xenofobia, pues la admiración sincera de lo extraño no excluye en manera alguna la exaltación de lo propio: el sencillo aldeano que se transplanta a la ciudad populosa, en medio del trajín de la civilización piensa con tierna nostal-



gia en su rincón pueblerino donde goza de la paz de lo suyo en medio del humilde silencio de la vida rural.

Los que tenemos la dicha de ser españoles debemos legar este título a las generaciones que nos sucedan puro, inmaculado, purificado con nuestra sangre, como lo está realizando nuestra gloriosa gesta nacional que asombra al mundo que contempla como los brazos heroicos de un pueblo noble contienen con energía viril el derrumbamiento del edificio de nuestra nacionalidad y va a salvar valerosamente toda una civilización.

\*  
\*\*

En torno a todo esto, girando sobre el eje que limitan estos polos la educación nacional debe ir a un concepto totalitario de su contenido. Una educación física intelectual y moral encaminada a la creación de buenos españoles, cuanto más intensa, mejor, será nuestro ideal.

A él debemos encaminarnos con fe creciente, sin desmayar en nuestra tarea, pensando en lo alto, rodeando obstáculos o afrontándolos para vencerlos, pues así lo quiere el elevado interés de España, de esta Patria Santa, sufrida y buena que mira hoy con esperanza a su juventud encaminarse con alegría por las sendas de la muerte a contener con el sacrificio de su vida, la más bárbara invasión que ha contemplado la Historia.

---

## Necesidad del servicio médico escolar en la nueva España

ANTONIO DEL CAMPO CARDONA

Inspector Provincial de Sanidad  
de Cáceres

Preocupación de la Nueva España ha de ser su juventud, cantera de hombres fuertes que en el servicio de las armas, en el taller, en el campo y en la oficina laboren por el engrandecimiento de nuestra Patria y vuelvan a escribir en nuestra historia páginas, que como las anteriormente escritas, sean orgullo de propios y admiración de extraños.

Pero para llegar a conseguir una juventud fuerte necesitamos que durante su desarrollo físico o más bien dicho, durante su período escolar, sea vigilada médicamente y corregida en los defectos físicos, que puedan presentar, con tiempo suficiente para que de su corrección no queden huellas y para conseguir que dicho desarrollo se haga en las condiciones óptimas para que su juventud sea fuerte y vigorosa y para que su vida de



hombre maduro esté exenta de los achaques tempranos que van poco a poco minando su salud y que lo va haciendo cada día más apático para el trabajo envejeciéndole prematuramente.

Por estas razones el buen gobernante, el caudillo de un pueblo, debe preocuparse hondamente de este problema médico en el niño de escuela y aunque en nuestra Nación ya ha habido preocupaciones de este género, nunca, por circunstancias diversas, se ha llevado a fondo la organización de este servicio y siguen llegando al reconocimiento previo militar, miles y miles de muchachos que no son aptos para el servicio de las armas, los cuales, casi con seguridad, lo serían en gran número, si durante su niñez y vida escolar, se les hubiera corregido sus defectos de constitución física, se les hubiera ordenado hacer los ejercicios gimnásticos adecuados y se les hubiera aconsejado el deporte o juego más en consonancia con sus disponibilidades físicas.

Sentado el principio de la necesidad de vigilar médicamente a la infancia y juventud y corregir los defectos físicos encontrados así como el aconsejarles el ejercicio, juego o deporte adecuado a su estado físico, veamos la forma de organizar el servicio médico en las escuelas.

Dada la organización de la Sanidad en España, creemos que este servicio debe depender en absoluto de la Sanidad Nacional en íntima relación con la Instrucción Pública, pues nos parece antieconómico, que contando en la gran mayoría de las capitales de provincia y pueblos importantes con Institutos de Higiene o Centros de Higiene rural, en los cuales se encuentran cubiertos los servicios de fisiología, oftalmología, otorrinolaringología y Odontología, se organicen por Instrucción Pública, nuevos consultorios con especialistas y material dependiente de dicho Ministerio. Solo falta el que dentro de los servicios de higiene infantil de tales organismos se nombrase, en aquellas localidades en que la población escolar fuera numerosa, un Médico especializado en Higiene Escolar con conocimientos completos de antropología y psicología y psicopatía infantiles además de su conocimiento en el uso del material elemental para el diagnóstico de los defectos físicos y envío al especialista correspondiente.

En los pueblos pequeños el servicio debe recaer sobre los actuales Inspectores Municipales de Sanidad, como una obligación más a su titular, que desempeñarían con agrado, como siempre lo han hecho con todo los servicios que se les encomendaron, en bien de la Sanidad Pública y con ello en beneficio de los que están bajo su tutela médica. La corrección de los niños defectuosos podía hacerse en los Centros Sanitarios más inmediatos al punto de su residencia.

Para no hacer más extenso este pequeño artículo divulgatorio



pasaremos rápida revista a lo que a nuestro entender debe abarcar el servicio médico-escolar.

*Control de las enfermedades infecciosas.* Siendo la edad escolar y en especial la de los niños de los grados inferiores la más receptible a las enfermedades infecciosas propias de la infancia, corresponde al Médico la inmunización contra aquellas para las que contamos con vacunas de resultados inmunizantes ciertos, tales como la viruela, difteria, y fiebre tifoidea, así como la vigilancia diaria de las escuelas en épocas de mayor frecuencia en la población, de enfermedades infantiles a fin de eliminar a los sospechosos e impedir la vuelta a la Escuela del niño que se encuentre aún en período infectante. En estas dos últimas obligaciones juega un papel importante el Maestro, quien recibirá en las normales, nociones sobre la sintomatología de comienzo de estas enfermedades.

*Reconocimiento médico del niño.*—En éste procurará el médico tomar la ficha antropológica del niño, preguntará e investigará los antecedentes patológicos tanto de él como de sus familiares, tratará de descubrir cualquier defecto de constitución física en boca, garganta, nariz y oídos, visión, corazón y pulmones o de desarrollo mental, no solo para dirigirlo al especialista adecuado sino también para aconsejarle el juego o ejercicio debido, catalogarlo para la escuela especial necesaria (Escuela al aire libre, Sanatorio Escuela o Colonias Escolares de mar o montaña, Escuela de débiles mentales, Escuela para niños con defectos ortopédicos, etc.) o bien su envío a instituciones especiales o a escuela de régimen especial para la corrección de su tartamudez o para la conservación de su visión deficiente. En este trabajo es de gran valor también la ayuda del maestro no solo para conseguir de él los valiosos datos que puede proporcionarnos sino para que con su gran ascendiente sobre los padres de los alumnos consiga de estos el mayor número posible de correcciones y lleve a convencimiento de ellos la importancia que a esta edad tiene el reconocimiento radioscópico frecuente y el tratamiento rápido de las lesiones pulmonares incipientes, así como la toma de la talla y peso periódicamente para corregir cualquier defecto que se presente en el desarrollo normal del niño.

*Enseñanza de la Higiene.*—Aun cuando en este punto hay algunos países que dicen debe ser tratado por el médico, nosotros entendemos que debe ser el Maestro, con sus conocimientos completos de pedagogía, el que debe de ir inculcando al niño, según su edad, los hábitos higiénicos que todo hombre debe adquirir y conservar a lo largo de su vida, no solo en lo que se refiere a su higiene privada sino también a la social y pública llegando a conseguirse con ello mayor limpieza en las



calles y suprimiéndose los estercoleros y vertederos de las afueras de los pueblos que deben desaparecer de los mismos, no solo por estética, sino como prueba de que su vecindario que a costa de su esfuerzo y de su sangre aprendió a limpiar su alma, también aprendió las ventajas de guardar ésta en un cuerpo fuerte, sano y limpio dentro del marco de un pueblo perfectamente urbanizado.

---

## NUEVAS RUTAS EDUCATIVAS

ANTONIO DE LA CÁMARA.

Inspector de 1.<sup>a</sup> Enseñanza.

Al afirmar la Constitución de la fenecida y funesta república que la educación era obligación esencial del Estado, se ha desenvuelto la Escuela Nacional en un ambiente exclusivamente oficial y se la ha rodeado de la frialdad de los recintos en que falta el elemento afectivo por excelencia: el amor. Se la ha alejado de la familia, ya que la doctrina masónica, inspiradora de toda la obra republicana, va decididamente contra esta institución.

Sin embargo, en la atmósfera pura o deletérea familiar es donde se desarrollan o atrofian las facultades morales del niño. La influencia de la familia es preponderante en la formación de la moralidad, ha dicho Compayré.

No es sólo por ser la primera que obra sobre el niño y porque de ella reciba sus primeras impresiones morales, los primeros ejemplos y las primeras lecciones; es porque obra de otra manera a causa de las condiciones particulares que crean las relaciones del padre y de la madre con el hijo o la hija.

En el sentido del bien, ninguna influencia es capaz de suplir plenamente su ausencia. Las lecciones de la escuela serían absolutamente ineficaces, los esfuerzos de los maestros serían estériles, si la influencia de la familia no procurase convertirse en sanción inflexible de la enseñanza verbal de la escuela, si no velase por animar al niño a seguir el camino hacia el cual le han dirigido sus maestros.

Es indudable que la escuela debe tomar el papel predominante y conseguir que la familia llegue a ser su dócil colaboradora, pues, ya por indiferencia, ya por ignorancia, irreflexión o incapacidad, la familia es con demasiada frecuencia una despiadada educadora; y si la escuela tuviese que acentuar ciegamente la acción educadora de la familia, sus esfuerzos servirían únicamente para acentuar el perjuicio de los ejemplos hipócritas, iracundos, groseros, orgullosos, mezquinamente celosos, obstinada-



mente rutinarios y de prudencia exagerada formada por el egoísmo y la cobardía.

No creemos que nadie se atreva a tacharnos de exagerados si afirmamos que en el 50 por 100 de las familias no hay nadie que se ocupe o preocupe de la formación moral de los niños.

Ese es el deplorable efecto de la rutina. Los padres se entregan por completo a sus trabajos; las preocupaciones materiales monopolizan toda la actividad y todos sus pensamientos; el niño queda abandonado a sí mismo, a sus instintos, a sus caprichos, a sus pasiones, libre, sin preparación, sin apoyo y sin guía, entregado a todas las influencias perniciosas de la calle, a todas las sugerencias malsanas que nacen casi fatalmente durante el curso de perezosos ensueños solitarios y conversaciones peligrosas con sus compañeros de juego.

La familia no ejerce sobre él ninguna autoridad saludable; no tiene sobre su formación ninguna influencia feliz, pues de no ser los reproches y los golpes que tienden a reprimir las faltas extraordinarias, obra sobre el niño de manera inconsciente empleando constantemente como lección ejemplos cuyo poder es con frecuencia nefasto.

Las restantes familias se dividen, en lo concerniente a la educación de los hijos, en diversos grupos.

Hay familias en las que se afirma que la educación es cosa capital, pero... no tienen tiempo para ocuparse de los hijos. Otras se improvisan en educadores intermitentes. En otras, el padre consciente de la gravedad de sus deberes se sacrifica generosamente por la educación de sus hijos, mientras la madre se apresura a aniquilar la influencia paterna con mimos exagerados y compensaciones secretas. Otras por último, se prestan a la deformación moral de los hijos, tanto pequeños como mayorcitos, deformación por la cual trabajan metódicamente, fríamente, sin vergüenza y sin miedo, como si se tratase de una cosa normal, natural y sin peligro; esas familias son las que admiten que «hay que dejar pasar la juventud, que es preciso que pase»... en medio de una suciedad moral que hay que convertir en inofensiva físicamente.

Para cumplir directamente su misión, las familias necesitan ser iluminadas, guiadas y apoyadas.

Mientras no se conceda la debida importancia a las nociones de pedagogía materna, de educación familiar; mientras los padres deban forzosamente improvisarse en educadores, y en su incapacidad queden reducidos a seguir el camino de la rutina, a tantear o experimentar métodos que su ignorancia no les permite juzgar sanamente; mientras perdure esta peligrosa situación, la educación estará condenada a acuartelarse en los estrechos y artificiales límites del «como siempre»; los niños se modelarán



de acuerdo con el tipo defectuoso del «como todos», «como los demás», «esa gran bestia de como todo el mundo», según la frase de Veuillot.

La creación de escuelas profesionales, de escuelas del hogar, en las que las alumnas, las futuras madres de familia sean iniciadas con tacto y mesura convenientes para el cumplimiento inteligente de los deberes tremendos que les traerá seguramente le porvenir, constituiría un progreso del que nos felicitáramos todos los que creemos que la educación sabiamente comprendida es el mejor remedio contra el innegable malestar que actualmente sufrimos, que creemos también que la cuestión social, no encontrará solución definitiva más que en la formación de los caracteres y de las conciencias, en la renovación de la educación contemporánea.

Para que esta renovación, llamada con tanto ardor, comience a producir el esplendor de sus frutos, es preciso que crezcan las generaciones que nos siguen.

Es preciso que nos reemplacen para dar el impulso que, acostumbrados a los prejuicios, alimentados casi exclusivamente por el tradicionalismo ciego, ligados a las costumbres que tienen fuerza de leyes, somos impotentes para imprimir con seguridad y vigor a la educación de la masa.

Sin duda, la generación actual que ve el bosquejo de este movimiento, no asistirá al comienzo de la renovación que prepara este movimiento; los estragos de la ignorancia y de la negligencia en materia de educación, han pervertido la raza, y pasarán muchos años antes de que se cierren y cicatricen las llagas que han abierto. «Los pueblos, ha dicho el abate Lemire, son como los bosques: se repueblan por los pies y no por las copas de los árboles».

Aunque estén lejos los plenos resultados de nuestros esfuerzos, esta perspectiva que escapa no debe desaminarnos ni entibiar nuestro celo.

No nos dejemos mecer por la loca esperanza y la tonta pretensión de transformar instantáneamente las masas; pensemos ante todo que si la educación no puede regenerar la colectividad sino lentamente y reformar los defectos que a causa de la fuerza de las cosas, es decir por la pasividad o la complicidad de las personas, y por la fuerza de una larga herencia, se han convertido en características de los pueblos y de las razas, es con frecuencia poderosa sobre los individuos considerados aisladamente.

Así se abre ante los educadores, padres y maestros de la infancia, un vasto campo prometedor de cosechas seguras y próximas.

Se lamentaba ante Pío IX un español y le decía: ¡Qué hare-



mos, Santo Padre, qué haremos? «El piadoso Pontífice reflexionó un instante, y con una de esas sonrisas cuyo secreto poseía, le dijo»: San Pedro de Alcántara os ha dado la respuesta, y es ésta: Que cada uno mire en su derredor y no más allá, y que mitigue la ingnorancia y la miseria en el círculo estrecho en apariencia que le rodea, llegando todo lo lejos que su espíritu y su corazón puedan alcanzar». Eso es lo que hicieron los primeros cristianos, y convirtieron al mundo; eso es lo que debemos hacer nosotros.

---

## CATEGORIA HUMANA

EUGENIO FRUTOS

Catedrático de Filosofía del Instituto  
Nacional de 2.ª Enseñanza

El hombre, en la historia del pensamiento humano, fué elevado un día a cimas olímpicas y otro día fué rebajado al nivel de las bestias. Los que han tenido la pretensión de situarlo con exactitud, a la manera dicha científica y objetiva, le miran como una partícula del cosmos, que desempeña un papel definido, pero sin más trascendencia que aquella que su orgullo le asigna.

No puede tener la pretensión de situar al hombre en el Universo quien vacila en medio de las tinieblas de un caos desorganizado, sino aquel que mira el Universo como un cosmos, esto es, como un mundo ordenado.

En el Universo jerarquizado del pensamiento medieval, en su filosofía teológica cristiana, el hombre fué situado: ni angélico ni bestial, criatura simplemente a imagen de su Creador, capaz de caída y capaz de todas las perfecciones, hasta ser salvo. Recoger esta y otras ideas esenciales de la civilización occidental cristiana no implica el vivir una nueva Edad Media. El retorno que algunos han preconizado—Huizinga, por ejemplo—no puede significar sino una vuelta a esas ideas fundamentales, quicio de nuestra civilización, que probablemente muchos no vivieron, pero germinaron entonces e informaron la vida de los escogidos.

De aquella sabia situación fué desplazado el hombre. Falta de fe y sobra de soberbia, la petulante suficiencia del nuevo rico del saber, le hicieron olvidar a los hombres modernos, en los albores de sus conquistas científicas, aquella jerarquización. Y los nuevos filósofos de la Edad Moderna, impresionados por las primeras conquistas de la Nueva Ciencia—la física matemática—endiosaron al descubridor, le subieron al Olimpo, como antes habían hecho los griegos, por gracia de su razón.

Pero el olvido de lo sobrenatural había de traer fatalmente consigo el naturalismo, el materialismo. La razón, considerando el Universo desde un punto de vista exclusivamente científico, vería en toda vida, y luego en todo espíritu, un juego de leyes



mecánicas, más complicado, pero idénticas en esencia a las que rigen la materia inorgánica. El mismo pensar humano, el mismo poder razonador, fué reducido a una secreción cerebral. Al funcionar la razón, se derrocaba del trono al que le habían elevado sus primeros entusiasmos.

El hombre fué conducido, cada vez con más fuerza, hacia el materialismo puro. El espíritu positivo del investigador a la manera comtiana, no veía otra imagen del Universo que la mecánica, donde el hombre no se revelaba más que como un punto perdido, sin duda eficaz, pero no muy diferente del resto de los seres naturales.

Este rebajamiento, estemenos precio de la dignidad humana, esta profunda, razonada, científica desesperanza de salvación, ha conducido al mundo a la crisis en que estamos empantañados. No ha sido posible substituir la fe, dar al hombre una consideración elevada de sí mismo, una categoría humana, poniéndole de polo magnético, nortes puramente terrenales, como el ideal de progreso, el de justicia social o el de mejoramiento indefinido de la humanidad. Pues ¿de qué le sirve al esclavo de la mecánica Universal la indefinida perfección técnica, supuesto que sea indefinida? ¿le redime de su papel, le dará la felicidad a que ineludiblemente aspirará en este mundo, si no es más que una ilusión pensar en alcanzarla más allá? ¿Es lógico pensar en la justicia, que pide *leyes de sentido*, en un mundo gobernado únicamente por *leyes causales*? ¿Y de qué habría que redimir a quien vive cumpliendo su cometido? Hace lo que debe; está ya en su sitio. Pero esto no consuela a los hombres, y a pesar de todo, sienten ansias de redención.

\*  
\* \*

Plumas de mayor resonancia han tratado no hace mucho tiempo de situar al hombre, de mostrarle su verdadero lugar en el Universo. Pero sorprende leer en Max Scheler, en la introducción a su conferencia «El puesto del hombre en el cosmos», que primero se llamó «El puesto singular del hombre», estas palabras: «Si se pregunta a un europeo culto lo que piensa al oír la palabra hombre, casi siempre empezarán a rivalizar en su cabeza tres círculos de ideas, totalmente inconciliables entre sí. Primero, el círculo de ideas de la tradición judeo-cristiana: Adán y Eva, la creación, el Paraíso, la caída. Segundo, el círculo de ideas de la antigüedad clásica; aquí la conciencia que el hombre tiene de sí mismo se elevó, por primera vez en el mundo, a un concepto de su *posición singular* mediante la tesis de que el hombre es hombre porque posee «razón», *logos*, *frénesis*, *ratio*, *mens*, etc., donde *logos* significa tanto la palabra como la facultad de apresar el



«qué» de todas las cosas. Con esta concepción se enlaza estrechamente la doctrina de que el Universo entero tiene por fondo una «razón» sobrehumana, de la cual participa el hombre y sólo el hombre entre todos los seres. El tercer círculo de ideas es el de las ideas forjadas por la ciencia moderna de la naturaleza y por la psicología genética, que se han hecho tradicionales también hace mucho tiempo; según estas ideas, el hombre sería un producto final y muy tardío de la evolución del planeta Tierra, un ser que solo se distinguiría de sus precursores en el reino animal por el grado de complicación con que se combinarían en él energías y facultades que en sí ya existen en la naturaleza infrahumana». (1)

Scheler enumera hasta tres concepciones del hombre: la concepción bíblica, teológica; la racionalista greco-latina y la naturalista de la ciencia moderna. El puesto que asignan al hombre difiere radicalmente, y son, como expresa Scheler, inconciliables entre sí.

Lo que sorprende en esta exposición es que Scheler, que fué católico y tuvo una época de profunda influencia agustiniana, no destaque suficientemente la idea cristiana del hombre, sino que la subsuma en la concepción del judaísmo antiguo.

Ciertamente que se nos aparece la concepción cristiana como continuación de las ideas antiguas, pero ¿se le puede considerar idéntica, no añade nada nuevo a la concepción judaica? ¿Considera Scheler que el Nuevo Testamento no representa en todo una renovación profunda?

El hombre del Antiguo Testamento es el sujeto culpable que expía su culpa en la dureza de la vida. Pero en el Nuevo, el hombre ha sido redimido, y esta verdadera redención le ha traído la esperanza, el sentido y el dulzor de la vida. La concepción del hombre redimido, en la Ley Nueva, es continuidad, pero no repetición de la concepción del hombre culpable de la Ley Antigua. No de otra manera tendría sentido llamarla *nueva*. Ya Papini dice que Cristo es «continuador de Moisés, pero también en cierta forma anti-Moisés». (2) Y más adelante (pags. 209-215) vuelve a insistir sobre esto y cita las palabras de Cristo que no ha venido para abolir «sino para cumplir la Ley», pero también estas otras: «La Ley y los Profetas han durado hasta Juan; desde entonces está anunciada la buena nueva del Reino de Dios...» «Con Jesús—añade Papini por cuenta propia—se abre, pues, la nueva Ley y es abrogada la antigua y declarada insu-

---

(1) M. Scheler.—El puesto del hombre en el cosmos (ed. española 1.929), pags. 17-18.

(2) G. Papini.—Historia de Cristo. (trd. española), tomo I, pág. 71.



ficiente» (1). En el Evangelio, según San Juan, podemos leer: «Porque la Ley por Moisés fué dada; más la gracia y la verdad por Jesucristo fué hecha» (2).

Y así es. El hombre cristiano es el hombre de la Ley de gracia, es el ser perfectible que siempre podrá salvarse. A todo hombre se le presentará ocasión de hacerlo, y en esta posibilidad de salvación estriba la verdadera igualdad humana.

Los teólogos españoles defendieron vigorosamente esta idea y la hicieron prevalecer en la doctrina de la Iglesia, en Trento y en sus escritos. Todo el pueblo español tuvo la misión altísima de llevar este convencimiento, esta *luminosa esperanza, a los indios de ultramar*. Ramiro de Maeztu, en su «Defensa de la Hispanidad», ha insistido sobre aquella doctrina y el cumplimiento de esta misión sublime por el pueblo español.

Los teólogos, filósofos y juristas españoles del siglo XVI autorizaron una doctrina de libertad y salvación apoyadas en los Libros sagrados, los Padres de la Iglesia y las conclusiones del Tridentino.

En el tratado de Francisco Suarez «De concursu et efficaci auxilio Dei ad actus liberi arbitrii necesario», se parte de la existencia, del libre albedrío, considerada dogma de fé:

«Esset quidem—escribe—hoc loco importunum, et ab instituto alienum, in quibusdam fidei dogmatibus confirmandis immorari, mimimum, esse in nobis, et facultate et usum liberi arbitrii, et hoc, neque fuisse por originale peccatum prorsus extinctum, neque esse rem de solo titulo, sed veram rem...»

*Verdadera cosa y no sólo título*, es decir, no un nombre vano, es el libre albedrío, que no fué extinguido por el pecado original.

Cambiará completamente la posición del hombre en el Universo, según se admita o no el libre albedrío, que para los católicos es un dogma. Todos los católicos, añade Suárez, «conveniunt, quoniam et semper fuerunt in Ecclesia certa fidei recepta, et novissime in Tridentino Concilio sunt expressse definita». (3)

El profesor español explica después en qué consiste esta libertad, cómo incluye «la potestad de obrar y no obrar», que es llamada por los teólogos «dominium in actionem propriam seu indifferentia in operando», en cuanto que la facultad que así obra «no está determinada ad unum», sino que puede querer esto o aquello y querer o no querer. En consecuencia, se distingue la facultad libre del «uso libre» de tal facultad. Uso libre

(1) Historia de Cristo, pág. 214.

(2) San Juan. Cap. I, v. 17.

(3) Suárez.—Varia Opuscula Theológica. Matrili ex tip. Regia. 1.599 (lib. I, cap. primum, pags. 1-27.)



que está probado por las Sagradas Escrituras. Suárez aporta los testimonios correspondientes:

«Ex divina igitur Scriptura sufficient verba illa Deut. 30. «Testes invoco coelum et terram, quod proposuerim vobis bonum et malum; elige ergo etc.» (1).

Otros textos añade Suárez, y otros más pudieran añadirse. El versículo 15 del mismo capítulo dice: «Considera que hoy he puesto a tu vista la vida y el bien, y por el contrario la muerte y el mal». El R. P. Scio comenta este versículo diciendo:

«Estas palabras de Moisés manifiestan claramente el libre albedrío del hombre. No hay en él facultad para elegir entre la muerte y la vida, sino porque es libre su voluntad. Toda elección supone necesariamente la libertad en el que elige; pero como su voluntad, aunque libre, tiene una notable propensión al mal, hará una mala elección siempre que fuese abandonada a sí misma; porque para determinarse a lo que es bueno, tiene necesidad de ser prevenida y excitada por el Espíritu Santo. El hombre es el que elige el camino por medio de una acción muy libre de su voluntad; pero Dios es el que le inspira esta elección. El hombre es el que ama a Dios, y el que le ama muy libremente; pero este amor es el efecto de la operación de Dios en su corazón. (Concilio Tridentino. Sesión VI, cap. V. Véase la Carta I ad Corinthium, XV, 10».) (2)

Tanto en estas palabras como en los comentarios de Suárez, se manifiesta el carácter dogmático del libre albedrío en la doctrina católica, donde se declara—como añade Suárez—no solo la facultad del libre albedrío, sino su uso indiferente «y con dominio para querer o no querer».

Después de considerar el filósofo español, en el libro segundo del mismo tratado, «la dependencia en que el libre albedrío humano está de Dios y de la providencia de éste en las acciones que miran al orden natural», habla, en el libro tercero, de la necesidad del auxilio de la Divina Gracia para las acciones de orden sobrenatural.

Y este hombre de la concepción cristiana, dotado de libre albedrío, auxiliado y fortalecido por la Gracia, esperanzado en la salvación, tiene sin duda en el cosmos un lugar propio y emi-

---

(1) Ibid., pag. 3. El versículo completo (19, cap. XXX del Deuteronomio) dice, según la Vulgata: «Testes invoco hodie coelum et terram, quod proposuerim vobis vitam et mortem, benedictionem et maledictionem. Elige ergo vitam, ut et tu vivas, et semem tuum.» (La Santa Biblia, trad. y anotada por don Felipe Scio, (pág. 452.)

(2) R. P. Scio.—La Santa Biblia, trad. de la Vulgata latina y anotada conforme al sentido de los Santos Padres, etc. Madrid. 1.852, (Tomo I pág. 452.)



nente, que acepta, no con el orgullo del racionalista sino con una humilde dignidad.

Si me he detenido de un modo especial sobre esta doctrina de la Gracia y el libre albedrío, es porque ella especialmente ha contribuido a la concepción cristiana del hombre, cuya singularidad quiero hacer valer entre las concepciones recogidas por Max Scheler.

Es una idea del hombre en relación con la judaica, pero con un sentido totalmente nuevo. Scheler dice que las tres ideas del hombre por él indicadas no pueden conciliarse entre sí; la cristiana puede conciliarse con la judaica (ambas son concepciones teológicas), pero no con ninguna de las otras dos. Esta conciliación no supone, sin embargo, identidad.

El hombre, según esta nueva concepción, tiene, como expresa Scheler, un puesto singular, pues en él vive un espíritu inmortal, perfectible, capaz de salvación.

Pero a pesar de esta singularidad eminente, el hombre, como enseña ya la Ley antigua, es *criatura* de Dios, *hijo* de Dios en la Ley Nueva, y su eminencia no ha de llevarle al endiosamiento, fundado en el poder de su razón sobre la materia; poder que, por otra parte, tantas veces falla. ¡Y qué pálida la «razón sobrehumana», divinidad de los racionalistas, frente al Dios personal del cristianismo! «El Universo entero—leemos en Scheler—tiene por fondo una razón sobrehumana de la cual participa el hombre y sólo el hombre entre todos los seres». En esta participación se hace estribar su superioridad.

Pero el hombre no es solo un ser pensante, y no solo su razón, sino todo su espíritu es una chispa del Espíritu Divino. El poder cognoscitivo del hombre aislado no es siempre un motivo de orgullo, ni de satisfacción siquiera, pues lo mismo puede orientarse al bien que al mal, y lo que vale es la perfección de nosotros mismos, que sólo puede conseguirse orientándolo al bien y desarrollándolo en armonía con todas las restantes facultades.

Más, si no debe el hombre endiosarse en su razón, tampoco es lícito rebajarle al nivel de las bestias. El hombre no es puramente un ser natural dotado de instintos y de un poder asociativo de imágenes más complejo y perfecto que el de los restantes animales. Aparte las múltiples razones que se han aducido, es obvio para el sentido común la diferencia humana; no podemos creer que un simple cambio de postura, dote de espíritu a ningún animal. Y los signos de nuestro espíritu por todas partes se manifiestan. Solo los voluntaria o forzosamente ciegos pueden dejar de verlos.

No hay conciliación posible entre la idea del hombre como criatura de Dios, a su imagen y semejanza, perfectible, salvable,



y la concepción del hombre como ser natural, último y tardío producto de la evolución de la materia, ni con la concepción racionalista que le da una orgullosa conciencia de sí mismo, insostenible, de la que fatílicamente cae al abismo materialista, cuando la razón, aplicada al conocimiento, se derriba de su altura, viéndose como un proceso más de la materia.

La concepción cristiana está profundamente enraizada en nuestro espíritu. Scheler, que explica, en el párrafo citado, las ideas que constituyen la concepción clásica, llamada por él filosófica, y aquellas otras que entran en el círculo de la concepción materialista y naturalista, llamada científica, no señala cuáles sean las que entran en el círculo de la tradición judeo-cristiana, acaso por pensarlo más conocido. Y en efecto, cualquier persona culta de nuestra civilización occidental, lleva explícita o implícitamente en su pensamiento esta concepción. He intentado exponer aquí cuáles son estas ideas que la informan, diferenciando debidamente la idea precristiana de la cristiana misma, el hombre sujeto a expiación, del hombre redimido por la única Víctima expiatoria que podía lograrlo, pues la expiación humana no hubiera bastado nunca para lavarlo de culpa.

La miseria y la grandeza humanas, la tristeza y la alegría de ser hombre resaltan muy claras en esta concepción. Es ella, de por sí, una concepción completa y unitaria. ¿Qué sentido puede tener la frase de Scheler «no tenemos una idea unitaria del hombre» sino tres antropologías distintas? ¿Es que se puede lograr una idea unitaria por la fusión de estas tres diversas concepciones? No; puesto que se declaran inconciliables. ¿Se podrá lograr la idea unitaria mediante una nueva, objetiva, filosófica investigación?

Este camino emprende Scheler, y a lo largo de su libro diferencia al hombre del animal por su misma esencia. La esencia del espíritu—viene a decir—es la «libertad, la objetividad y la conciencia de sí mismo» y su acto fundamental «el conocimiento ideatorio de las esencias», según la teoría fenomenológica. Expone después las teorías negativa y clásica del hombre; ésta que atribuye al espíritu el máximo poder, y aquella que supone al espíritu, o al menos a sus actividades superiores, nacidos de la represión y la sublimación de los instintos. Ejemplo de la teoría negativa puede ser el budismo y de la teoría clásica, la concepción helénica del hombre.

Ni una ni otra tesis es compartida por Scheler, pero piensa que una sublimación de los impulsos (el impulso afectivo es considerado por él como la manifestación más simple del espíritu) se da «en todo el curso del Universo», el hombre sería «el últi-

No hay explicación posible para la idea del hombre como  
creatura de Dios, a su imagen y semejanza, por lo tanto, salvable.



mo proceso de sublimación de la naturaleza». (1) Al final de esa sublimación de la naturaleza, de esta espiritualización, se encontraría la Divinidad.

Considero que esta concepción está infiltrada de panteísmo. Scheler habla de su fondo vitalista, que critica y, en parte, condena después. Pero el descubrimiento del espíritu en el impulso afectivo, que ya se da en la planta, y ese alejamiento de la Divinidad al final del proceso, como perfecta clausura, presenta grados del espíritu Divino en todos los seres vivos; no falta mucho para extenderlo al Universo. Spinoza acecha tras esta teoría.

Pero la teoría se nos presenta por su autor como un estímulo de espíritu creador, como una imitación a la perfección última. Mas la confusión de Scheler rebaja al hombre, en última instancia. Es verdad que Scheler rechaza todas las formas de naturalismo, pero llega a esta *idea unitaria* del hombre: es un *sujeto* en el que se dan, en una indestructible unidad estructural, «la conciencia del mundo, la conciencia de sí mismo y la conciencia de Dios». (2) La «relación del hombre con el principio del Universo consiste en que este principio *se aprehende* inmediatamente y *se realiza* en el hombre mismo, el cual como ser vivo y ser espiritual es sólo un *centro parcial del impulso y del espíritu del ser existente por sí.*» (3) He aquí el concepto del hombre a que llega Scheler: el hombre es un *centro parcial* del Ser total, que entre todos los hombres realizan, o realizarán.

Está lejos el Scheler del personalismo jerárquico. La perfección Divina no puede ser realizada por las imperfecciones ni por las relativas perfecciones humanas. Lógicamente Dios no puede ser sólo fin, sino principio y fin de todas las cosas. La perfección absoluta, sin la que Dios sería inconcebible, no puede aguardar su realización en el tiempo.

Scheler recuerda que en el Antiguo Testamento el hombre celebra una «alianza» con Dios y en algunos pueblos antiguos se presenta como «esclavo del Señor», de donde se eleva a ser su «fiel servidor», y por último, en «la representación más alta y más pura que es posible, dentro de los límites del monoteísmo, llega a la idea de que todos los hombres son *hijos de Dios Padre*; intermediario de esta relación es el «Hijo», que tiene la misma esencia Divina y la revela a los hombres, a la vez que prescribe con autoridad divina ciertas creencias y mandamientos». (4)

Es la concepción cristiana. En ella el hombre no es el «centro

---

(1) El puesto del hombre en el cosmos, pág. 105.

(2) El puesto del hombre en el cosmos, pág. 142.

(3) *Ibid*, págs. 145-146.

(4) El puesto del hombre en el cosmos, pag. 145.



parcial» que integra un todo abstracto y camina indefinidamente hacia una perfección abstrusa; es el *hijo* de un Padre misericordioso, que le aguarda en su Reino, al final de sus extravíos, y le ayuda con su gracia para que lo alcance. El hombre tiene su propio destino, que no consiste en el que caprichosamente se adjudique, sino en perfeccionarse y salvarse. El hombre es una persona con una misión y una esperanza que ennoblecen su vida. No puede darse más alta y totalitaria concepción.

\* \* \*

La concepción del hombre, como la del Universo y el sentido de nuestra vida, se van adquiriendo lentamente desde la niñez. En muchos hombres estas ideas son borrosas, no pueden formularlas en pensamientos explícitos, pero todos guían prácticamente su vida según el sentido que tiene para ellos el mundo y el lugar que en él se adjudican.

Siendo tan importantes las primeras impresiones y las primeras ideas para situarnos en el Universo, no hay que decir el papel que aquí juega la educación del niño y del adolescente.

Si la educación ha de ser algo más que simple ilustración superficial, debe contribuir a forjar el alma de la persona, a suministrarle los puntales básicos en que su vida futura se apoye, para que no flote a merced del vaivén de las circunstancias. Suministrar una idea del Universo y una idea de nuestro puesto en él, de nuestra misión verdadera, es una labor altísima de educación, que no debe ser desconocida. Nuestro destino individual y el de nuestra Nación son mostrados, como el de toda la humanidad.

No es difícil, y es atrayente, hacer ver al niño que debe vivir como hombre, que tiene en el Universo una categoría definida y elevada, donde debe permanecer. Es necesario para ello que discipline su vida, que se perfeccione, espiritualizándose incesantemente, pero sin creerse ápice de la creación.

En suma, que cuando ese niño llegue a hombre las enseñanzas recibidas sean base de su idea y de su acción, y piense y proceda conforme a su categoría humana.

Cáceres, Enero de 1937.

- (1) El puesto del hombre en el cosmos, pag. 142.
- (2) Ibid., págs. 142-143.
- (3) Ibid., págs. 142-143.
- (4) El puesto del hombre en el cosmos, pag. 142.



# LA "CANTINA ESCOLAR"

ANGEL RODRIGUEZ ALVAREZ

(Maestro Director de la E. N.  
Graduada n.º 1, Acmor. de la  
Cantina Escolar

El calificativo unido al nombre de esta simpática institución denota bien a las claras su genuíno carácter: "*escolar*", unido a la *esuela*, creado para la *escuela*, para ayuda a los fines de ésta, para beneficio de los escolares como tales *escolares*.

Con lo dicho queda señalada la orientación que, en términos generales, corresponde como propia a las cantinas escolares y los diversos fines particulares que dentro de esta orientación pueden asignarse a cada cantina según circunstancias variables.

A las escuelas públicas de 1.ª enseñanza, con niños pertenecientes a familias regularmente acomodadas, concurren como alumnos otros niños de pobres familias cuyos recursos no alcanzan a costear una suficiente alimentación para sus miembros. La caridad siempre, y casi siempre la justicia, demandan una protección de la sociedad para todos los miembros de esas familias. Esta protección, en lo referente a los niños, tiene condiciones especiales que la matizan: es *siempre* obra de justicia social, y es además obra *escolar*. En efecto, la deficiencia en la alimentación del alumno es obstáculo grave a su enseñanza y educación: la escuela, mirando a la realización de sus fines propios, acude a remover este obstáculo por medio de *su* cantina, la cantina escolar, que suple las deficiencias de la alimentación familiar; y siempre que es posible, la escuela instala *su* cantina en *su propio* edificio, con lo cual le realza y ennoblece más asemejándole en cierto modo al sagrado recinto del hogar y acentuando el carácter *familiar* que siempre posee la *escuela* digna de este nombre.

Por otra parte, la instalación de cantina en la misma escuela es un poderoso medio de atracción hacia ella para el niño pobre, a quien las necesidades familiares apartan de la escuela con lamentable frecuencia.

Y con esto queda señalado uno de los fines propios de la «cantina escolar»: suministrar alimento a los alumnos pobres *para que éstos sean asiduos y aprovechados escolares*.

Para muchos, esta finalidad es la única de la cantina escolar; pero no es así.

En ciertas comarcas de población diseminada, concurren a la escuela niños cuyo domicilio dista mucho de ella. Para éstos es penoso el recorrido de su largo camino de ida y vuelta; más lo sería si entre la sesión de la mañana y la de la tarde tuviesen que



ir a sus casas a comer; tanto, que la mayor parte de ellos, sobre todo en el crudo invierno, no asistirían a la sesión escolar de la tarde. La escuela *quiere* también salir al paso de esta dificultad, y si *puede*, establece su cantina para retener a tales niños entre las sesiones de mañana y tarde, dándoles de comer: a los pobres gratuitamente; a los no pobres mediante el pago de una módica retribución equivalente al coste de su comida. Para éstos, la amorosa acción tutelar de la escuela con su cantina no es ya un socorro económico: es solamente el allanamiento de las dificultades opuestas por la distancia y el mal tiempo al buen cumplimiento de sus deberes escolares.

Otra modalidad de este último tipo es la que se practica en algunos países del Norte y que no sé si se habrá ensayado en nuestra Patria: consiste en que los niños cuyas familias pueden costearles y prepararles su comida del mediodía la lleven ya preparada a la escuela, y en ella, en la cocina de su cantina, se les calienta cuando van a tomarla.

Lo más frecuente es que la comida que se suministra a los niños en la cantina sea la comida principal del mediodía; pero también hay escuelas en las cuales durante los meses de invierno se les da un buen desayuno caliente, que cumple dos finalidades: alimenta y conforta a los escolares, y evita el retraso en la llegada a la clase de la mañana. En algunas escuelas donde esto se hace, se les da además la comida del mediodía; en otras, sólo el desayuno.

Hay una forma poco conocida de ejercer la acción bienhechora de la cantina sobre los escolares, y que sería interesante estudiar y provechoso aplicar en muchas localidades, sobre todo en aquellas donde no se cuenta con recursos para más. Consiste en dar un *complemento* a la alimentación que el niño recibe en su casa, complemento consistente en una *comidilla* (que suele ser fiambre) hacia las diez y media o las once de la mañana, coincidiendo con el recreo concedido a los niños. Donde hay costumbre de desayunar temprano, los niños digieren el desayuno mucho antes de la hora del almuerzo, y si no toman la comidilla de que hablamos, pasan hambre y consumen las reservas de su propio organismo durante más de una hora, con perjuicio para su desarrollo y para la eficacia de su labor escolar en la última hora de clase de la mañana. Estos perjuicios son los que se trata de evitar con esta comidilla de *las once*.

Además de los fines expuestos, se consiguen con la cantina otros resultados secundarios, muy estimables, que caen todos ellos dentro de lo que es acción propia de la escuela: es la cantina un medio de educación, de adquisición de buenos modales, de hábitos de orden, de limpieza, de disciplina y de higiene en los niños, que trascienden a las familias, a las cuales debe ofrecer la



cantina escolar un ejemplo y modelo de alimentación racional, sana, nutritiva y económica.

Como vemos, los fines de la cantina escolar son bastante diversos, no limitados al más conocido que es el de constituir una ayuda económica a los padres, aliviándoles la carga de la manutención de sus hijos. Pudiéramos decir que éste es el menos *escolar* de los fines que se propone la cantina. Pero sucede por desgracia que la mayor necesidad obliga a colocar en un primer plano lo que en otro caso ocuparía lugar más secundario en el cuadro de las aspiraciones de la cantina. Cuando se manejan cifras de coste de la alimentación y se comparan con las de jornales, se presenta, como una dura realidad, la urgente necesidad social de acudir en ayuda económica del jornalero, del modesto empleado y sobre todo de la viuda pobre que con el producto de su trabajo fuera de casa ha de mantener una familia, a veces numerosa.

Y como las realidades mandan, ellas justifican cumplidamente la orientación que este sentido suele darse a las cantinas escolares, que atienden principalmente al alivio de las familias necesitadas por medio de la alimentación de alguno o algunos de sus hijos, con cierta independencia de los fines propiamente escolares.

La imperiosa realidad, más apremiante en las actuales circunstancias, explica y justifica hasta el caso, en cierto modo paradójico, de cantinas escolares sin escuela, esto es, cantinas a las que asisten alumnos de escuelas que por necesidad se hallan temporalmente clausuradas: este es el caso actual de las escuelas y cantinas de nuestra capital.

Y en este punto, dejando las consideraciones generales, hemos llegado al caso concreto de las cantinas escolares de la ciudad de Cáceres, que ofrecen especial interés.

Funcionaron el curso pasado cuatro cantinas escolares: tres de carácter oficial y una particular: las tres primeras en otros tantos grupos escolares, la particular en el Palacio Episcopal. Llegado el glorioso movimiento salvador de España, sus necesidades impusieron sacrificios; grandes sacrificios, proporcionados a la magnitud de la gran empresa acometida; sacrificios que en una u otra forma alcanza a todos. También a los niños, que en aras del amor patrio, además de otras aportaciones, hubieron de ceder los edificios de las escuelas nacionales, tan amados, sus aulas, sus cantinas con sus cocinas y enseres, para hospitales donde se cura y atiende a los bravos combatientes de nuestro glorioso Ejército y fuerzas auxiliares, que por Dios y por la Patria vertieron su sangre generosa en los campos de batalla.

Y así, cuando llegó la fecha en que todos los inviernos solían abrirse las cantinas oficiales, nos encontramos en la apurada situación de que para ellas no se disponía de comedores, cocinas, mobiliarios ni enseres; y el dinero escaseaba.



La dificultad parecía insuperable; pero todo se supera, con la ayuda de Dios, cuando hay firmes voluntades, claras inteligencias y encendidos corazones; y en esta ocasión no faltaron. A resolver la difícil situación, concurrieron, con tan valiosas aportaciones, el Ilustrísimo Señor Obispo de la Diócesis, cuya bondad es inagotable; el Inspector Jefe de Primera Enseñanza, señor Floriano, dinamismo arrollador a quien no hay obstáculo que detenga, y el Alcalde de la ciudad señor López Hidalgo, el Alcalde amigo de los pobres, que por esto necesariamente había de ser gran amigo de los niños. Unidos en este santo amor al niño, pronto estuvo salvada la situación. El amplio comedor del Palacio Episcopal, cedido gustosamente por el señor Obispo acoge ahora a los niños que en otra ocasión se hubieran distribuido en los cuatro del curso pasado. El señor Alcalde dispuso del remanente de la consignación para cantinas del Presupuesto Municipal, y arbitra nuevos recursos. El señor Inspector Jefe organizó rápidamente el funcionamiento de la cantina única que por ahora hace las veces de las cuatro mencionadas. Se han reunido los fondos de que disponían todas, y se han refundido en una sola las dos listas de suscriptores voluntarios, bienhechores de unas u otra cantinas. Y con la cooperación entusiasta de la señora Inspectora, maestros, maestras, alumnas de la Normal, y otras personas, la cantina única funciona felizmente, con la protección de Jesús, que tanto amó y ama a los niños, y la de la Santísima Virgen de la Montaña, a quien diariamente se invoca al comenzar y al terminar la comida.

Unidas están ahora materialmente las cuatro antiguas cantinas en un solo comedor; más unidos aún espiritualmente en un solo carácter. Ya lo decía el día de la inauguración el Ilustrísimo Señor Obispo con elocuentes palabras que lamento no poder reproducir textualmente: volverán, pasadas las actuales circunstancias, los niños y niñas alumnos de las escuelas nacionales a ocupar sus edificios propios y sus cantinas, pero todas seguirán ya unidas aunque ocupen diversos lugares, porque las uniré, entonces como ahora, el espíritu cristiano, el carácter confesional católico que felizmente las anima.

¡Viva España!

Cáceres, enero de 1937.



# La educación premilitar del niño

«Si quieres vivir en paz  
preparate para la guerra»

LUIS SANCHEZ GOMEZ

Maestro de la Graduada Aneja a la Normal  
Jefe de los «Balillas» de las Milicias Patrió-  
ticas de Cáceres.

Dura y larga ha sido la lección recibida con la tragedia que con grave daño para la Patria ha traído el fanatismo, la ignorancia y la maldad de las hordas rojas y la confianza suicida del español consciente.

Ha sido necesario el mas espantoso baño de sangre que ha conocido la Historia del Mundo, para que en pocos meses se operara la mas saludable reacción contra la tendencia marxista, ponzoña venenosa y fétida que todo lo inunda de fango, lágrimas y sangre.

Falta ahora que los maestros de Escuela sepamos aprovechar la dura lección recibida, saturada de sacrificios morales y materiales, incorporándonos con entusiasmo y prisa a este solemne Movimiento Nacional, que escribe con la púrpura de su sangre, en nuestro propio suelo, la mas bella página de su ya gigantesca Historia.

Yo sé, ciertamente, que el Magisterio, en su mayor parte, ha respondido con entusiasmo y vehemencia al grito de llamada de la madre Patria, y hoy mas que nunca me siento orgulloso de ser maestro.

Pesa sobre nosotros la grave responsabilidad de la vida futura de la nueva España, que pujante como nunca y como nunca gloriosa, surge de las entrañas del pueblo para incorporarse con brios y arrogancia a la Europa civilizada. España será lo que el Maestro de Escuela quiera que sea. Artífices de las almas infantiles, el brillo futuro de nuestra Patria, dependerá en su gran parte del esmero que el Maestro ponga en el pulimento del espíritu infantil. Si no vertemos en él todo nuestro entusiasmo profesional, haciendo de la educación espiritual del niño eje y nervio de nuestra labor educadora, volcando en la obra verdadero amor de madre, estéril será la sangre preciosa que se vierte, las vidas juveniles y lozanas que se ofrecen en holocausto de la Patria y el torrente de oro que en la obra de redención se gasta.

Si nuestra labor educadora no tiene la vista puesta en Dios y en la Patria, poco se habrá conseguido con tanta abundancia de sacrificios.

Las circunstancias colocan hoy en primer plano la educación



espiritual del niño, ya que las doctrinas caídas de forma definitiva al golpe certero de la espada de nuestros valientes soldados, tenían solamente, al engrandecimiento de la vida material, prescindiendo de todo lo espiritual y romántico, colocando así a la educación del niño al más ínfimo nivel, *a ras de tierra*. Es necesario, por tanto, elevar el espíritu del niño, fortalecer su alma, elegantizar su espíritu. Que sepa contemplar la vida, y ante sus grandezas, capacitarle para que sepa sentir en su ser el trallazo de la emoción... que sepa reír y llorar, pensar y sentir, elevar con dignidad, la frente ante los hombres y humildemente hincar su rodilla ante Dios, (que nunca es el hombre más grande que cuando está de rodillas...)

Y facetas de la educación espiritual, sin duda las más importantes, son la educación moral y la educación cívica. Dejemos la primera para sucesivos artículos y ocupémosnos de la segunda por la oportunidad del momento en que vivimos.

Para que la educación cívica sea completa, se hace necesaria la educación premilitar, en cuyo marco extenso se encuentran direcciones distintas y copiosas para llegar a la más perfecta educación cívica.

Alejad de sí los prejuicios. No es un crimen ni un sarcasmo colocar en las manos inmaculadas del niño el fusil-juguete; colocarle ante la bandera bicolor para que desde este momento la empiece a respetar y amar. Fué, sí, crimen de lesa Patria, aquellas teorías acomodaticias y malvadas que pedagogos modernos, sin Dios, sin Patria y sin conciencia pregonaban desde el tinglado del aula, (escabel encubierto para llegar al logro de sus ansias y sus ambiciones), y que con voz amenazante y retadora, nos obligaban a respetar la conciencia del niño, como si la conciencia infantil no fuera masa blanda, cera virgen, que aunque limpia de toda mancha, no quedara en ella, con caracteres permanentes cuantas impresiones recibiera del mundo externo. Fácil es deducir las huellas que en esa conciencia quedara en el ambiente de axfisia que hasta ahora hemos vividos. Ambiente de ambiciones y egoísmos, de odios y rencores, de bajas pasiones, en fin, sin un átomo de espiritualidad y nobleza. Arsenal de basura y escoria, que invadían en tropel la inocente vida del niño.

En contra de toda teoría moderna, al niño hay que encuadrarle en el marco de la disciplina. Disciplina adecuada a su edad, disciplina infantil, amorosa y dulce, pero disciplina al fin, para poco a poco conducir a su alma hacia el camino de la Luz y la Verdad: hacia Dios y hacia la Patria.

Maestro antes que soldado, ví la salvación de la futura España, en la salvación del niño, por ello, poniendo en la obra todo mi entusiasmo de Maestro español y católico, organicé el Batallón infantil de Cáceres, uno de mis más legítimos orgullos pro-



fesionales y alrededor de cuya Bandera se encuentran enrolados muy cerca de 700 niños. En él reciben, a manera de juego, educación premilitar, reducida a un limitado manejo del fusil, pomposos y oportunos desfiles callejeros, limitados paseos militares y la asistencia obligatoria a la misa de precepto, en correcta formación.

Por vivirlo al día, puedo contemplar y valorar el entusiasmo que el niño pone en su educación premilitar. Se cree lo menos un soldado mas y estoy seguro que a su fusil, inofensivo juguete, le concede los honores de mortífero cañón de grueso calibre y largo alcance. Vierte toda su arrogancia en los desfiles, se esmera en el aliño de su persona, pone su máximo fervor cuando al pie de su Bandera, en el templo, oye la sagrada misa y la palabra sabia del sacerdote. Concedamos al niño honores de soldados, para que él a si mismo se los conceda de General, y de esta forma habrá empezado a espiritualizar la vida, habrá empezado a soñar con hechos grandes y gloriosos y ¡quién sabe! si la vida hará que en muchos casos esos sueños infantiles cristalecen mas tarde en realidad.

En estos cinco meses de guerra, el niño antes insolente, despreocupado y atrevido ha aprendido a ser reflexivo, a sentir y respetar. ¿Por qué?. La razón es sencilla y poderosa. Porque al contemplar el contraste entre la vida de hoy y la pasada, en su balance, encuentra hoy satisfacciones y alegrías que antes no experimentó. Deduce que la vida pasada no era vida de libertad, sino de libertinaje. Se vé ligado por infinitos afectos a sus compañeros, de los que recibe constante ayuda a la par que él la prodiga con espontanea y alegre generosidad, y contempla con alegría cómo brotan en su pecho afectos y nobles pasiones que antes no conoció.

Enseñándoles con amor, predicándoles con el ejemplo, serán manantial inagotable de hábitos y costumbres que tengan por fin el bien social y colectivo. Aprenderá a amar a su amigo, a su Patria y a su Dios. Su espíritu se empapará de la esencia original de nuestro pueblo, y, al mismo tiempo, sentirá el mas profundo respeto a todo cuanto le rodea, sentirá la verdadera solidaridad social, de la que hasta hoy vivió despojado, y adquirirá una conciencia exacta de nuestra situación en la marcha evolutiva de la Humanidad, ya que las narraciones históricas serán el nervio de la educación premilitar teórica, la que en amenas charlas, se les expondrá con frecuencia, para incorporarles, a la vez, a la marcha internacional y progresiva de las naciones civilizadas

Es preciso, por tanto, (la realidad se impone) alimentar de ciencia el cerebro del niño; pero formar a la vez su conciencia de hombre que, aunque libre, se debe a la Patria y a su Dios, alternando, en armónico paralelo, el libro, la espada y el fusil, gra-



bando, en el corazón de niños y viejos, de altos y bajos, de ricos y pobres el sabio aforismo latino: «Si quieres vivir en paz, prepárate para la guerra.

VIVA ESPAÑA, VIVA ESPAÑA, VIVA ESPAÑA.

Cáceres y enero de 1937.

---

## Los primeros capítulos de la Historia de España y su enseñanza en las Escuelas

MIGUEL A. ORTI BELMONTE

### I

El sentimiento, el cariño a la Patria, no campea en los libros escolares de Historia, son más que nada narrativos, sin cultivar la nota española, por lo tanto el maestro tiene que suplir esa falta de que adolecen en su enseñanza verbal. Ricardo León, en su obra «Los caballeros de la Cruz», da una pauta de lo que podría ser un compendio de Historia, inspirado en amor a España y a nuestras tradiciones religiosas.

La leyenda es otro auxiliar indispensable para este fin. La leyenda es como el pueblo quería que hubiera sido la historia, ha dicho un crítico, idealizó los sucesos y las tragedias de la vida, dió forma poética a su pensamiento especialmente con el romance, versificación genuinamente española y fácil de fijarse en la memoria. La leyenda va unida a los pueblos imaginativos, transmitida de generación en generación, es una segunda historia, más agradable que la crítica y razonada. El maestro tiene el primer auxiliar para la enseñanza de la historia, en la leyenda y la tradición, ya que no hay nada que captive al niño como el cuento, y en esta forma puede hablarle de gran número de hechos históricos.

En el orden cronológico, lo primero es la prehistoria, si se limita hablarle de hachas, de sepulcros y razas, nada habrá enseñado, pero si al mismo tiempo hace un relato idealista como el de Pérez de Barradas en su folletos «Los dólmenes españoles», que dice: «En el siglo XXV, antes de J. C. todo era actividad en una de las aldeas del valle del Guadalquivir. El caudillo al que debían toda la prosperidad, el que había defendido a los rebaños y a los cultivos de la voracidad de los pueblos vecinos, el que les enseñó a obtener el cobre, el que atrajo a desconocidos comerciantes que surtieron de collares de piedras vistosas y eficaces a los guerreros, era ya viejo y estaba enfermo.



Sentían perder a su protector. Pero creían en una vida de ultratumba y por consiguiente tenían confianza de que su caudillo aun después de muerto, les prestaría su protección y su esfuerzo. Pero había que construir un sepulcro gigantesco, no lejos del poblado, para que el muerto estuviera en relación con ellos y correspondiera a las pruebas de cariño de su pueblo. Y aquellos hombres que vivían en miserables chozas redondas de ramaje, cubiertas de arcilla, en parte excavadas en el suelo, comenzaron a construir una cámara sepulcral de grandes piedras que tuvieron que acarrear con grandes esfuerzos desde muy lejos. Dedicaban para las casas de los muertos, trabajos muy superiores a los empleados para las viviendas de los vivos.

No hay forma más expresiva para un niño, que hablarles de esta manera de la prehistoria, para que se fije en su memoria, sin perturbarla con nombres y conceptos imprecisos. Al igual el capítulo de la caza, de la pesca, de los palafitos, de la fundición, de la pintura, etc., para terminar con el descubrimiento más maravilloso que ha podido inventar el hombre en los miles de siglos que está sobre la tierra, como fué el alfabeto, signos que expresaran sonidos de la garganta humana.

La lección de Iberos y Celtas, es la segunda, el maestro empezará por fijar la situación geográfica de España en el mundo antiguo, campo de invasiones de todos los pueblos clásicos, que recibe sus elementos etnológicos y su cultura, convirtiéndose en crisol de arte y de historia. El nombre de Iberia, y nombres de cordilleras más importantes que han subsistido, de sus tribus, de su arte y cultura y en especial la fotografía del busto de la Dama de Elche, la joya arqueológica más importante de este pueblo. El cuadro vivo de los trajes, el sagúm, más tarde la capa española, los castros y ciudades fortificadas, los ganados trashumantes en busca de valles feraces en pastos, para enlazarlos con los fenicios, el origen de este pueblo, sus colonias, el comercio, la divulgación del alfabeto, la leyenda de la fabricación del vidrio, etc.

Cartago y la leyenda de la fundación de esta colonia fenicia y como se establecen en España, que se convierte en campo de batalla entre romanos y cartagineses, y ya tenemos los héroes españoles que empezarán a desfilar en las sucesivas lecciones, despertando en el niño el amor a España. Sagunto primera página gloriosa de las gloriosísimas de nuestra historia. Ciudad que se defiende de Anibal que acude con un poderoso ejército, disponiendo de los mejores medios de ataque, arietes, catapultas, que arrojan balas de piedra a 400 metros, teas incendiadas, a todo resiste la heroica ciudad, y cuando ya no pueden defenderse, antes que rendirse acuden al suicidio colectivo, arrojándose a la hoguera, con sus joyas, sus mujeres y sus hijos. La resistencia ibérica personificada en Indivil y Mandonio y en nuestro gran



Viriato, figura legendaria y la primera en la gran gesta española, debe ser evocada con gran cariño y amor a la patria, por su lucha con los romanos en favor de la independencia. Qué capítulo más hermoso el de Appiano Alejandrino, en sus Ibéricas cuando describe los funerales del héroe, con la quema del cadáver en alta pira de leña, mientras sus guerreros danzan religiosamente alrededor y otros sacrifican sus vidas en holocausto a la *devotio* jurada y prometida.

Después de las guerras ibéricas, Numancia, el terror de Roma, sus legiones y sus generales fracasan ante sus muros. Durante ocho años se defiende la ciudad hasta que Scipión Emiliano acude con un ejército de 60.000 hombres, pero sus habitantes antes que rendirse, como Sagunto, incendian la ciudad y los que no mueren en el combate dan muerte a sus mujeres e hijos y se precipitan en la inmensa hoguera en que se destruye Numancia.

Todo en la historia se repite, y qué comparación más grandiosa y patriótica con los inmortales defensores del Alcázar de Toledo, con el cuartel de Guijón, con el santuario de la Virgen de la Cabeza, y tantos héroes de nuestra gesta actual, en el glorioso Movimiento Nacional del Ejército español.

Que página de amor patrio y cristiano, sólo hombres que alimentan en su alma amor intenso a su Patria y fe en Dios son capaces de escribir estas epopeyas, en la Historia de España. Que el niño grave en su corazón estas ideas, que aprenda a venerar a los héroes contemporáneos, y a España, y que sepa que Numancia y Sagunto han sido superadas y eclipsadas con Toledo, Guijón, etc., de la lucha contra el marxismo, cruel, sanguinario y devastador, que ha hecho a nuestra España campo de sus crímenes inauditos, que solo en el cristianismo hay pan y trabajo y bienestar para los hombres y para España.

---

## **Inspección Provincial de Primera Enseñanza**

### **A los señores Maestros**

El Movimiento Nacional Español, gloriosa gesta de sacrificios y heroísmos, en la que nuestra amada Patria lucha para conservar su fisonomía histórica y sus valores auténticos, vuelve la vista al riquísimo filón de nuestras tradiciones venerandas, persuadida de que, solamente sobre los sólidos cimientos de la tradición, pueden elevar los pueblos el majestuoso edificio de su progreso.

De todas nuestras tradiciones es sin duda alguna el sentimien-



to de religiosidad el de raigambre más robusta y profunda, y por él se dibujó potente nuestra personalidad en los siglos, y a su impulso nuestra raza encendió antorchas de cultura que alumbraron al mundo entero y que nadie ha conseguido extinguir.

Esta religiosidad tenía en la Escuela Española su semillero más fecundo, y en esa Escuela religiosa, cristiana y católica, se forjaban corazones e inteligencias, con el fin de crear para el futuro buenos españoles, que respondiendo a su ejecutoria secular de españolismo, fueran buenos servidores de Dios y de la Patria.

Dentro del catolicismo arraigado en el corazón del pueblo, España tuvo una devoción sin límites a la Santa Madre de Dios, a la Virgen María, cuyo patrocinio se dejó siempre sentir sobre todos los pueblos españoles, que bajo advocaciones múltiples la veneraban con un culto poético, fervoroso y filial, advocaciones que vinieron a resumirse, en el andar de los siglos, en una por la que nuestra Patria propugnara siempre: en la de la Purísima Concepción, que resume en sí todas las grandezas Marianas y es la expresión más sublime de la Gracia de Dios.

España sintió siempre la Concepción Purísima de María. Aun antes de su Declaración Canónica, nuestro arte cristiano, incomparable (incomparable por ser cristiano), la representaba en tallas y lienzos por medio del casto abrazo de San Joaquín y Santa Ana ante la Puerta Dorada del Templo de Jerusalén, o bien haciéndola destacar sonriente y triunfante, sobre resplandores de luces de pureza, hasta que nuestros pintores, del siglo XVII, por una inspiración de origen indudablemente providencial, acertaron a plasmar en el lienzo figuras como las de Murillo, que encerraban dentro de la plástica toda la realidad Augusta del Misterio y toda la poesía que en torno supo colocar nuestro sentimiento popular.

La Comisión de Cultura y Enseñanza, conocedora de esto, y en su marcha progresiva y sin vacilaciones hacia la reivindicación de nuestras costumbres cristianas y de nuestros españolísimos sentimientos, ha dictado a este propósito la siguiente

## CIRCULAR

En el rico patrimonio de tradiciones populares, vital y auténtica manifestación del genio Nacional, figura con marcado relieve, que los siglos fueron cincelandos, la devoción española a la Virgen María Madre de Dios.

La Escuela faltaría a su misión esencialmente formativa sino recogiera esos latidos, que por ser del espíritu popular lo son de la Cultura, incorporándolas a la tarea pedagógica para imprimirle elevación en los conceptos y fragancia de juvenil alegría en el estilo, características de la Escuela de la España que renace, fren-



te al laicismo y cursi pedantería de la escuela marxista que hemos padecido.

En su virtud, esta Comisión de Cultura y Enseñanza, ha acordado:

Primero. Que en todas las Escuelas figure una imagen de la Santísima Virgen, preferentemente en la españolísima advocación de la Inmaculada Concepción. Quedando a cargo del Maestro o Maestra, proveer a ello, en la medida de su celo y colocándola en lugar preferente.

Segundo. Durante el mes de Mayo, siguiendo la inmemorial costumbre española, los Maestros harán con sus alumnos el ejercicio del mes de María, ante dicha imagen.

Tercero. Todos los días del año a la entrada y salida de la Escuela, saludarán los niños, como lo hacían nuestros mayores, con la salutación «Ave María Purísima», contestando el Maestro, «sin pecado concebida».

Cuarto. Mientras duren las actuales circunstancias, los Maestros todos los días harán con los niños una brevísima invocación a la Virgen para impetrar de Ella el feliz término de la guerra.

Lo que digo a V. S. para su conocimiento, el de la Junta de Inspectores y el de los Maestros de la provincia; esperando de que todos pondrán el mayor esmero en su cumplimiento.

Dios guarde a V. S. muchos años.

Burgos 9 de Abril de 1937.—El Vicepresidente, Enrique Suñer.»

Al comunicarla a los señores Maestros de esta provincia, al par que les encarece su más exacto cumplimiento, la Inspección Provincial de Primera Enseñanza les recomienda que para evitar que el mismo sea la realización mecánica de una orden superior, procuren compenetrarse plenamente con su contenido, haciendo preceder al acto, sencillo, sin ostentosa ceremonia, como algo íntimo de la escuela, de la colocación de la Imagen de la Virgen, de una explicación sobre los cuatro puntos de su articulado.

El lugar de la colocación del cuadro será testerc de la Escuela, a la derecha de la mesa del Profesor y sobre una repisa susceptible de ser adornada con flores, estimulándose a los niños para que realicen este adorno por sí mismos.

La Inspección confía plenamente en la inteligencia, celo y sentimiento de los señores Maestros, a fin de que este paso hacia la nacionalización de nuestra Escuela tenga una realidad, frente al frío laicismo que en los tiempos pasados tendía a secar las más puras floraciones del corazón de la infancia.

Cáceres, 12 de Abril de 1937.—El Inspector Jefe, Antonio C. Floriano.







