

CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS
PATRONATO "RAIMUNDO LULIO"

REVISTA ESPAÑOLA
DE
PEDAGOGÍA

PUBLICADA POR EL INSTITUTO
"SAN JOSÉ DE CALASANZ"

AÑO III

JULIO - SEPTIEMBRE 1945

NÚM. 11

ARTICULOS

LA FORMACION DEL SENTIDO HISTORICO EN EL NIÑO

I.—TRASCENDENCIA DE LA FORMACIÓN DEL SENTIDO HISTÓRICO EN EL NIÑO

Los programas escolares de todas las naciones cultas incluyen, desde los primeros años, la Historia como una de las materias fundamentales para la educación humana. La antigua concepción de Tucídides, en su *Guerra del Peloponeso*, cinco siglos antes de Nuestro Señor Jesucristo, y la de Cicerón, definiéndola como «maestra de la vida», en los tiempos aurorales de nuestra era se han perpetuado, a través de todas las épocas, con una permanencia en lo que pudiéramos llamar planes de estudio que dice mucho en favor del valor educativo de la disciplina histórica.

La Historia didáctica y la Historia pragmática se han venido manteniendo con una constancia que sería admirable si no fuese por su contenido, completamente natural. En realidad, los hombres, sacudidos por ideas que les han llevado a romper de plano con todo lo anterior, en los paroxismos revolucionarios y destructores de los dos siglos últimos, han respetado en las escuelas la enseñanza de la Historia, a pesar de ser el testimonio elocuente de todo lo que el pensamiento y la acción revolucionarias venían a negar. No existe hoy, ni aun en los países que han hecho de la Revolución su programa de vida, un solo plan de estudios que no incluya el de los acontecimientos del pasado, si bien sean expuestos e interpretados con una libertad tendenciosa y proselitista completamente al mar-

gen del respeto que se debe a los actos de los hombres que nos precedieron en el tiempo y a la objetividad científico-histórica.

El hecho es, pues, tan universal, que merece alguna determinada meditación. Hasta cuando el hombre ha llegado a la negación de las más trascendentes verdades religiosas—su origen, su destino—y ha intentado, en su impulso centrífugo, emanciparse de Dios, ha permanecido fiel a una lejana creencia en la eficacia, formativa o utilitaria, de la disciplina que le trae ecos de pasadas edades. Por eso ha podido justamente escribir Martí en sus *Pensamientos*: «Los que no creen en la inmortalidad creen en la Historia» (1).

Hemos pensado muchas veces que esta creencia insoportable en la Historia, esta permanente fidelidad a los valores históricos, puede ser para los hombres del futuro, para las jóvenes generaciones que nacen en un mundo sometido a la más catastrófica crisis moral y religiosa que se conoce, un principio de salvación, un camino de salvación. Creemos que mientras la Historia se mantenga en el cuadro de las enseñanzas como una disciplina fundamental, el mundo no se habrá perdido de todo y quedarán en germen esperanzas de una resurrección del hombre a las verdades de la Fe y a la vida religiosa. La Historia será en cada nación como una Covadonga espiritual, y en cada hombre como la última semilla—la que cayó en buen terreno—apta para desarrollarse y dar fruto.

Es lógico que planteemos nuestro trabajo sobre «La formación del sentido histórico en el niño», un trabajo pedagógico con una amplitud así. Lo pedagógico se eleva sobre cualquier preocupación meramente didáctica o de medios a la consideración de fines próximos y remotos, al término de los cuales está, como meta definitiva, la sal-

(1) Martí (E.): *Pensamientos*, pág. 92. Madrid. Imp. Clásica Española, 1921.

vación de las almas. Como la Filosofía se ordena a la Teología — *Philosophia, ancilla Theologiae*, decía el macizo pensamiento medieval y cristiano—, así también la educación se ordena a la salvación.

Es empequeñecer los estudios pedagógicos sobre una materia determinada reducirlos a la estricta limitación de esta materia. Aparte de las conexiones materiales y formales, de contenido y de método, que tienen entre sí las varias ramas del árbol de la ciencia, hay el hecho innegable de que todo estudio pedagógico parte del supuesto de una perspectiva particular y propia, peculiar suya, que es el máximo aprovechamiento posible de cada disciplina para la obra integral de la educación. Por eso es perfectamente legítimo en Pedagogía superar los campos puramente teóricos para engarzarse, de una manera realista, en auténticos problemas vitales.

He aquí los motivos que vemos para plantear el problema de «la formación del sentido histórico en el niño», no sólo como una cuestión metodológica, que ya está resuelta en gran parte en las buenas «Metodologías de la Historia» que en España y en el extranjero hay con cierta profusión, sino también como un amplio y profundo problema que lanza sus últimas y más importantes consecuencias hacia la realidad social y la realidad religiosa de la vía del hombre. Porque, al fin y al cabo no se debe olvidar que también en la Historia hay una metafísica, algo que va más allá de los sucesos, que trasciende de la urdimbre de los acontecimientos. Como dice Berdiaeff en su obra *El sentido de la Historia*, «el hombre no tiene solamente un destino histórico, sino también un destino metafísico, un destino divino» (2).

¿Hasta dónde es posible iniciar al niño, dentro de las posibilidades limitadas que nos dan su mentalidad y su evo-

(2) Berdiaeff: *El sentido de la Historia*, pág. 53. Barcelona, 1938.

lución psicológica, en este «destino divino» sirviéndonos como vehículo de la Historia? ¿Cómo lograrlo? ¿Qué ordenación dar a la enseñanza de la Historia para servir a este fin? He aquí algunas inquietantes preguntas que, por sí mismas, justifican una honda preocupación por la formación del sentido histórico en el alumno.

«Por todos los caminos se va a Roma» dice un refrán popular de nuestra Castilla. Aquí de lo que se trata es de que por todos los caminos de la enseñanza se vaya a la Roma de la salvación. Que haya una tendencia «imitación» en todas las materias del programa escolar hacia la «unidad» de fin. En todas las materias, luego también en la Historia. De eso se trata en este trabajo: de ofrecer una teoría de sugerencias para lograr un fin práctico —restauración social y religiosa—mediante el adecuado aprovechamiento de todas las posibilidades que ofrece la enseñanza de la Historia.

Decíamos en páginas anteriores: «la Revolución no triunfará mientras persista, aun adulterada por los partidismos, la enseñanza de la Historia»; lo mismo podríamos decir de la irreligiosidad considerada. La Revolución es hija de una fórmula de avaricia y envidia: la irreligiosidad, de la negación y de la soberbia. Pero frente a ellas, la Historia, con su noble porte de matrona antigua y su lengua de verdad incoercible, levanta en alto los valores contrarios, las virtudes cardinales que han construido todo lo que hay de valioso en el mundo, todo lo que hay de permanente; en resumen, lo que ha sido digno del recuerdo de la Humanidad.

Donoso Cortés, con formidables palabras que vienen arrastrando ecos bíblicos con milenios de Historia y eternidades de la sabiduría de Dios, explicó una vez lo que podría llamarse la teoría teológica de las revoluciones. Héla aquí: «No, señores; no está en la miseria, no está en la esclavitud el germen de las revoluciones; el germen de

las revoluciones está en los deseos sobreexcitados de la muchedumbre por los tribunos que la explotan y benefician. *Y seréis como los ricos*; ved ahí la fórmula de las revoluciones socialistas contra las clases medias. *Y seréis como los nobles*; ved ahí la fórmula de las revoluciones de las clases medias contra las clases nobiliarias. *Y seréis como los reyes*; ved ahí la fórmula de las revoluciones de las clases nobiliarias contra los reyes. Por último, señores: *Y seréis a manera de dioses*; ved ahí la fórmula de la primera rebelión del hombre contra Dios. Desde Adán, el primer rebelde, hasta Proudhom, el último impío, ésa es la fórmula de todas las revoluciones» (3).

Siempre las revoluciones han sido compañeras de la irreligiosidad, y por eso, en definitiva, la fórmula que las resume a todas traduce el sinuoso sentimiento de la envidia hacia las clases más altas en un categórico movimiento de soberbia y negación de la esencia única de Dios.

«Sin Dios y contra Dios», ha resumido el P. Azpiazu al tratar los males que afectan hasta la raíz de la sociedad contemporánea. Pero en este panorama actual, la Historia tiene un valor como elemento de regeneración social y de reconquista de las almas. Porque acontece que ella es el testimonio de los fracasos de todas las utopías y de la permanencia de un orden en las cosas y en los hechos humanos que no han podido alterar más que muy transitoriamente los movimientos revolucionarios. Los hechos son cosas tercas, y las utopías se mellan e inutilizan cuando son aplicadas a la tenaz resistencia de las realidades.

Por otra parte, las lecciones de la Historia están llenas, frente a la avaricia, de la abnegación de los héroes; frente a la envidia, de la caridad de los santos; frente a la negación de Dios, de la afirmación milenaria y continua, desde las profundidades prehistóricas de la creencia

(3) Donoso Cortés (I.): *Discurso en el Congreso*, 4 de enero de 1849.

religiosa de todos los pueblos. Por eso, la formación del sentido histórico en el niño tiene esta lejana proyección, restauradora del orden social y religioso, que es, quizá, el más grave de los problemas actuales.

II.—CONCEPTO DEL SENTIDO HISTÓRICO.

Para mayor claridad y rigor en la exposición, hemos de empezar por definir lo que no es y lo que es el «sentido histórico». Una serie de negaciones nos permitirán delimitar y circunscribir este concepto. La palabra sentido viene empleándose con cierta profusión y frecuencia en las ciencias del espíritu. Pero no significa una cierta clase de órgano espiritual o sentido espiritual, equivalente psicológico de los tradicionalmente llamados sentidos corporales. Más bien se aplica al contenido de una disciplina o al hecho concreto de unos fenómenos; y así se oye, por ejemplo, sentido de la Historia, sentido del arte hispánico, o, más concretamente, sentido de la lírica contemporánea, lo que equivale a decir orientación o dirección general de una evolución o sucesión de hechos que parecen tener una tendencia determinada hacia un fin concreto.

Como se ve, aquí la palabra sentido está tomada en una concepción objetiva y material. El sentido está en los hechos mismos, por lo menos tal como se ofrecen a la mirada inquisitiva y estudiosa del hombre. Así como una reacción química o un proceso físico tienen, dadas ciertas circunstancias, una evolución determinada hacia un estado final de la materia, así también, aunque salvando en la comparación el irreductible elemento de la libre voluntad humana, en algunos hechos espirituales o históricos se ha creído ver una evolución tendencial hacia ciertos estados, y se le ha llamado sentido. Pero en esta acepción cabría hablar—y se habla—, por ejemplo, de «sentido de la Historia», pero no de «sentido histórico», en el niño, en el hombre, etc.

En una acepción psicológico-instrumental podría creerse que sentido histórico era la adquisición de técnicas metodológicas que permitiesen llegar al conocimiento de la Historia, o, mejor, a su elaboración científica. En tal caso vendría a ser como el conjunto de la eucarística, la crítica interna y externa, paleografía y diplomática, etcétera, con cuyo auxilio se investiga. Pero salta a la vista que tal cosa está fuera de toda posibilidad en el niño, no ya por su limitada capacidad psicológica sino aun por simples motivos de orden práctico. Y, además, ese conjunto de disciplinas auxiliares de la Historia tiene su nombre propio: Metodología o técnica de la investigación histórica. Y, si bien el investigador necesita más que nadie poseer un agudo y certero sentido histórico, en la acepción que luego intentaremos definir, éste queda fuera de las técnicas metodológicas, de las que en último término, y en el grado depurado que corresponde a la alta esfera de la investigación científica, viene a ser su alma, su seguro principio director. No es, pues, tampoco el conjunto de los métodos de investigación histórica, aunque éstos sirvan para descubrir la realidad de los acontecimientos humanos y fijar los momentos porque va pasando su evolución y desarrollo.

En un sentido traslaticio, podría hablarse, y se habla, de hecho, muchas veces, de conciencia histórica. Es como la correspondencia, en el orbe de los hechos históricos, de lo que significa la conciencia moral en el mundo ético de las acciones personales. El hombre además de su personalidad individual, tiene su personalidad social. vive enmarcado en una sociedad y en un tiempo y un espacio determinados. Esto le da un contorno de elementos, a los que tiene que referir constantemente su vida, para coordinarla con los demás hombres. Pero el nivel históricocultural alcanzado por cada grupo humano es distinto, aunque la cronología sea uniforme. En Historia,

la hora es relativa. El año 1944 tiene distinta significación para los ingleses de Londres y los pueblos bantúes de Africa central.

Las referencias que cada hombre hace entre su vida propia y su contorno son, necesariamente, distintas. De aquí que la conciencia social tenga, como ingrediente muy importante, aunque inconsciente en muchos casos, un elemento histórico, y sea en gran parte una «conciencia histórica», o, por lo menos, históricamente determinada.

¿Será entonces el sentido histórico lo mismo que la conciencia, es decir, una cierta clase de contenidos psicológicos que permiten al hombre ambientarse y coordinarse con su contorno social, con la sociedad en que vive? Parece que tal cosa es, sin duda, propia de un estado de madurez y de experiencia de los continuos ensayos de reajuste de su vida con sus semejantes que el hombre va haciendo cada día. Sin embargo, no hay duda de que al niño podría iniciársele en este difícil arte de vivir en la sociedad, de reajustar su propia actividad a la totalidad del orden social. De hecho se hace; de hecho, incluso la presencia del niño en la escuela, es una de las formas de esta ecuación (vida personal-vida social), porque en la escuela está en el lugar que justamente le corresponde, para el orden social, para su propio bien y para el bien común.

Otro concepto de la conciencia histórica es, en virtud de la influencia de las teorías políticas, «la conciencia de pertenecer a una comunidad nacional». No puede identificarse este concepto con el de sentido histórico. En este caso, resulta, lamentablemente, limitado a la comprensión de una historia nacional, siendo así que el sentido histórico en el niño y en el hombre debe tener una aplicación universal.

Por otra parte, resultaría que un niño de un grupo social que no haya llegado a constituir una entidad nacio-

nal, trasladado a otro país culto para recibir educación, no encontraría ningún significado a la evolución de los acontecimientos históricos, porque le faltaría, como punto de referencia, el término nación, el pertenecer conscientemente a una comunidad nacional.

Tampoco sirve como sentido histórico la conciencia histórica en su acepción de «comprensión de los valores históricos y culturales de los demás pueblos» El P. Manjón, en su obra *El maestro mirando hacia afuera*; la Conferencia de Educación, reunida en Ginebra el año 1935, y muchos autores cuya enumeración sería larga, insisten en este valor educativo de la Historia, que permite valorar en sus justas proporciones la aportación de cada pueblo y crear una atmósfera de mutua estimación. Pero esto es un resultado *a posteriori* del estudio de la Historia que no debe confundirse con el sentido histórico.

Eliminadas, pues, varias posibles acepciones, que sólo tangencialmente implicaban cierta relación con el tema que nos ocupa, vamos a intentar definirlo

El P. Palmés, S. J., en su *Psicología*, resumiendo el criterio de eminentes tratadistas de esta ciencia, establece una diferencia entre contenidos y funciones psíquicas. Al hacer nosotros el anterior análisis para perfilar «lo que no era» sentido histórico, hemos ido desechando la posibilidad de que fuese un contenido. No es conocimiento de los métodos históricos ni de la Historia; no es tampoco ninguna clase de conciencia histórica. Por conclusión, nos queda la posibilidad de que sea una función anímica, una actividad o forma de alguna de nuestras facultades psicológicas. De los tres grandes grupos de funciones—conocer, sentir, querer—parece claro que se trata de algo referible a los procesos del conocimiento. Aunque dejemos para el cuarto capítulo de este estudio una consideración más detallada del aspecto psicológico del sentido

histórico en el niño, hemos de hacer aquí alguna referencia a los efectos de su definición.

Dentro de las facultades y actos que integran el proceso de conocer, el sentido histórico es irreducible al acto de la atención, que es una mera actuación de la conciencia sobre un contenido determinado. No puede, por tanto, definirse en función de la atención.

Nos quedan, como puntos fundamentales de referencia, la memoria y la inteligencia. La Historia es como una memoria de la Humanidad. Hay, pues, cierta correlación entre la memoria como función y la Historia como conocimiento. El sentido histórico radicará en un recuerdo de los hechos más significativos y trascendentes; será como una consecuencia de la conexión material mental de recuerdos que tuvieron también—en la realidad—una conexión de hecho. El sentido histórico resultará, en parte, una exacta y suficiente memorización que eslabone causalmente unas realidades que tuvieron conexión causal. La formación del sentido histórico en el niño depende, por consiguiente, también en parte, de la formación o educación de su memoria. Habrá, pues, que radicar la formación del sentido histórico en el proceso psicológico del recuerdo.

Mas, por otro lado, nos encontramos con que el acontecer histórico exige del hombre, de una manera insoslayable, paulatina adecuación a la novedad y al repentino aparecer de las circunstancias. Exige entenderlas y adaptarse, obrar conforme a ellas, para seguir las o rectificarlas. En suma, se precisa un empleo de las facultades intelectuales. Por eso, no basta con los datos que le proporciona el proceso de memorización ni con los resultados de un recuerdo, por exacto que sea. Sobre ellos viene la elaboración intelectual, que es a la selección y valorización; en definitiva, en este aspecto de la formación histórica, una comprensión estimativa de los procesos rea-

les acontecidos en forma de sucesos históricos. Y esto, sin duda, es una función de la inteligencia, facultad que ordena los medios a los fines y sabe entender ambos términos en su natural conexión. El sentido histórico más evolucionado se nos presenta así como una función intelectual, y, al tratar del aspecto psicológico de su formación, tendremos que integrarlo con los datos que las investigaciones psicológicas nos den acerca de la evolución del razonamiento y del juicio en la infancia.

Sin embargo, no quedaría completo este boceto general de lo que es el sentido histórico, que debemos procurar formar, si, junto a estas dos facultades—memoria e inteligencia—, que parecen determinarlos, no pusiéramos también la influencia que la enseñanza de la Historia tiene en esas otras zonas anímicas más borrosas, menos conocidas, que forman la vida efectiva. Se sabe que, más que esas otras facultades superiores, la vida efectiva está teñida de factores somáticos, o, si se prefiere, temperamentales, señalando en la palabra temperamento la incidencia de la vitalidad biológicamente considerada en la vida espiritual. La vida efectiva participa así de los dos estratos humanos.

Pero los caracteres somáticos no preponderan con exclusividad, y se considera posible una reacción del espíritu sobre las inclinaciones de la materia. En ello estriba la educabilidad de los sentidos y la formación del carácter y de la voluntad. De este principio general se infiere que la educación de la memoria y de la inteligencia, en relación con el sentido histórico del niño, podrá tener también una derivación y una aplicación hacia su vida efectiva (sentimientos, voluntad), inclinándola, por medio de las valoraciones intelectuales, a formas de vida moral, religiosa y social correspondientes a los más altos estímulos. En definitiva, tendiendo a que el niño—y luego el hombre—realicen los más altos valores del espíritu.

He aquí cómo el sentido histórico se nos aparece como una disposición total de la vida anímica que abarca las facultades superiores del hombre, su vida efectiva y su actividad. Es, diríamos, la vida misma, armónicamente desarrollada para comprender el fluir de los acontecimientos humanos y hallar la ecuación exacta entre nuestra propia personalidad y el conjunto social y nacional en que vivimos. Comprende una parte importante de la educación en general, que tiene también ulteriores fines.

III.—EL SENTIDO DE LA HISTORIA.

Ha quedado expuesto en páginas anteriores que, en una acepción objetiva, puede afirmarse la existencia de un sentido de la Historia, en cuanto existe una cierta tendencia u orientación en el desenvolvimiento de los hechos humanos. Es decir, la Historia, ya sea considerada como descripción (Historia), o como suceso (Geschichte). las dos significaciones reconocidas por la moderna Historiografía (Masur, Bernheim, Huizinga, etc.), presenta en sí misma un hilo conductor, una dirección que constituye su sentido.

Aunque este presente estudio tenga una clara y bien definida finalidad pedagógica, no puede evitarse que, para mayor rigor de conjunto y de consecuencias, haya que hacer también un inciso, que limitaremos a lo imprescindible, sobre dicho sentido de la Historia. Porque, en definitiva, lo que venimos llamando «sentido histórico», y hemos definido como una específica disposición de las facultades cognoscitivas para entender el curso de los acontecimientos humanos a través del tiempo, es, ni más ni menos, que una habituación para llegar a comprender esa realidad profunda, que late en el transfondo de los acontecimientos y constituye su sentido, objetivamente considerado.

¿Qué es, pues, el sentido de la Historia? Esta pregunta nos coloca en el centro de una disciplina, que, por ser filosófica, no está tampoco al margen de los problemas pedagógicos. Nos coloca en la filosofía de la Historia. Ya hemos dicho que nuestra exposición será limitada a lo estrictamente necesario, dada nuestra peculiar finalidad.

En primer lugar, destaca un hecho; al explicar la Historia, en cualquier grado de la enseñanza, y pretender educar y formar hombres con la Historia, el educador tiene que partir de un supuesto necesario: tener una idea clara y precisa, luminosa y rigurosa, de las fuerzas de actuación histórica, lo que podríamos llamar «motores de la Historia». Es ésta una cuestión previa de primera magnitud. Se comprende que, sin conocer la naturaleza de las fuerzas históricas, nos exponemos a errar en el juicio de su posible dirección, de su sentido.

Pero aún se comprende mejor que también en esta pregunta hay implicado un grandísimo interés pedagógico, puesto que, según cuál sea la contestación sobre las fuerzas actuantes en la Historia, cambiará radical y contradictoriamente la valoración de esta disciplina y de su eficacia y consecuencias en la obra educativa. Basta considerar, por vía de concreto ejemplo, la diferencia de objetivos educativos y hasta de formas de enseñanza entre un maestro convencido del materialismo histórico y otro que siga la dirección del providencialismo.

Resulta, pues, que no es pregunta ociosa, dentro de un estudio pedagógico, la que se refiere a las fuerzas actuantes en la Historia. Por algo, la didáctica especial de las varias disciplinas se funda siempre en el estudio de sus respectivos objetos, es decir, en el concepto de cada ciencia.

En dos grandes grupos podemos dividir las escuelas históricas, según su respuesta a la cuestión que hemos planteado: grupo de escuelas materialistas y grupo de escuelas espiritualistas.

El materialismo histórico es mucho más amplio que el marxismo, con el que suele ser confundido. De hecho, son teorías materialistas, históricamente hablando, todas las que reducen los factores generales de la Historia a fuerzas físicas-biológicas y económicas, al margen de la intimidad personal, de la conciencia moral del hombre, por una parte, y de los designos de Dios, por otra. En resumen, todas las que pretenden explicar la Historia fuera de la actividad creadora del hombre y de la actividad providencial de Dios.

Una síntesis de estas escuelas materialistas es la siguiente:

a) *Materialismo biológico*.—Es la correspondencia histórica de la teoría de la evolución de Carlos Darwin. Está influida por el desarrollo de las ciencias naturales, y trasladada a la historia del hombre los principios—hoy ya en dura crisis—que aplicó a la Historia Natural. Convierte la historia de la Humanidad en un capítulo más de la «selección natural» y la «lucha por la vida». No hay más fuerzas que las biológicas, en toda su ceguera instintiva, según el darwinismo, como motor de la Historia. Han representado esta tendencia von Hellwald y Seeck. Aunque Bernheim haya pretendido suavizar su juicio acerca de esta escuela, se ha visto obligado a reconocer que «en su aplicación de los fenómenos de la Naturaleza y de la Historia, acostumbra a ser, las más de las veces, materialista».

Fácilmente se deduce de este esquema de ideas fundamentales del materialismo biológico que para él no puede haber un verdadero sentido de la Historia. Todos los horizontes quedan cerrados en la ciega lucha por la vida, que no tiene más fin que la supervivencia del más fuerte. En tal criterio, no puede basarse una educación digna de tal nombre. Todo lo más, un adiestramiento, una gimnasia humana y biológica sin más valores y objetivos que el triunfo material de la propia existencia. Dolorosa y pesi-

mista conclusión pedagógica, que nos dice bien claro el error esencial de esta doctrina y la imposibilidad de fundar en ella la formación del sentido histórico en el niño.

b) *Materialismo energético*.—Este otro materialismo viene influido por el desarrollo de las ciencias físico-químicas, extralimitadas de su objeto propio y puestas a influir en las concepciones de las ciencias del espíritu. Si el anterior quería reducir la Historia a un capítulo de la Historia Natural, éste pretende convertirla en un apéndice de la físico-química. Lo han expuesto, en la *Philosophische-soziologische Bucherei*, en sendas obras, Ostwald y Goldscheid. Como el Universo entero, la Historia sólo ofrece fuerzas meramente mecánicas. Es una explicación radicalmente monística, que reduce a energía en, movimiento igual los hechos físicos que los sucesos de orden moral.

Se comprende que tampoco este materialismo puede admitir un sentido de la Historia. De admitirlo, la fatalidad de los fenómenos físico-químicos se reflejaría en una fatalidad de acontecimientos humanos e históricos. Por lo demás, las sugerencias de tipo pedagógico que hacíamos en el apartado anterior tienen una absoluta validez en la crítica de esta teoría.

c) *Materialismo económico*.—Es el más conocido y propagado, gracias a haber servido de fundamento ideológico a los partidos socialistas y comunistas de todo el mundo. Puede atribuirse a Marx, Engels, Kautsky y otros teóricos de estas doctrinas políticas. La Historia queda reducida a un proceso económico: la posesión, utilización y aprovechamiento de los elementos de la producción. Todo lo demás—arte, ciencia, instituciones políticas, religiosas, etcétera—es una superestructura de la única realidad esencial: la económica. Las fuerzas que mueven la Historia son fuerzas humanas, pero radicalmente condicionadas y dirigidas por motivos económicos. Es el juego de las fuer-

zas económicas el que determina la creación de formas correlativas de pensamiento, de arte, etc.

Toda la crítica del materialismo económico marxista se basa, naturalmente, en la imposibilidad científica de explicar cómo se pasa de lo económico a lo científico, religioso, etc.; en la irreductibilidad de estas realidades a un denominador común económico; en una palabra: en la insuficiencia científica de la explicación.

¿Qué sentido de la Historia hay latente en el materialismo económico? Sin duda, el de una horrible lucha de clases. Hay que reconocer que el marxismo ha sido, en esto, lógico hasta las últimas consecuencias. Pero también hay que ser lógico en otros aspectos. Por ejemplo, en el educativo; y ver la radical insatisfacción que una teoría así llega a producir en el hombre, cuya esencial espiritual, aunque se le embriague con regalos materiales, permanece firme e irreductible, y un día se rebela, saliendo por sus fueros, sobre toda concesión a la materia. No; el hombre no es sólo un *homo economicus*. Un alma infinitamente complicada, de fibras inmortales, le vivifica. La misma alma que no se satisface con un sentido de la Historia, que reduce todo a una lucha social por la conquista de los medios de producción económica. He aquí el motivo de la quiebra del materialismo económico histórico en cuestiones de educación.

d) *Materialismo positivista*.—En realidad, se trata ya de un producto híbrido, en que, junto a resultados netamente materialistas, hay un punto de partida no materialista: la crítica del conocimiento y de sus límites o posibilidades; el positivismo, en Comte, es, en principio, un criticismo. La negación, un conocimiento positivo sobre Dios y las cosas espirituales, es el principio continuo del positivismo. Esta opinión inicial lleva a una teoría de la Historia: la de los tres períodos, teológico, metafísico y positivo, por sucesivas liberaciones del hombre en su ca-

mino secular por conocer la realidad de las cosas. En este sentido, la historia de cada época es como un reflejo de estado social de la psicología colectiva. No debe interpretarse la Historia ni se la puede comprender a través de las personalidades singulares, los héroes, que diría Carlyle, sino por medio de los hechos colectivos. Es el ambiente general lo que determina los cambios históricos; las personalidades están como inmersas en el medio, y, más que determinantes y creadoras, son determinadas y creadas. En realidad, la Historia queda así reducida a Sociología, y hay que cambiar totalmente los criterios de valoración de los hechos. El valor «hombre» desaparece en cuanto motor de las fuerzas históricas, y, desde este punto de vista, pierde la Historia la mejor parte de su valor educativo.

Pierde el valor ejemplar de los grandes personajes, que, siendo reducidos a un producto del ambiente, no pueden servir ya como normas y modelos de educación, por la imposibilidad de repetirse las condiciones ambientales. Hoy no vivimos, verbigracia, en las circunstancias que rodearon la vida del Cid. Pierde, asimismo, el valor de sugerencia y estímulo; el hombre, como dice Bernheim al exponer esta teoría, «no puede modificar el medio en nada esencial». Es ésta, pues, desde el punto de vista educativo, una concepción esterilizadora. La influencia que ha ejercido y el desarrollo que ha tomado a través de sus más destacados expositores—Stuart Mill, Taine, Spencer, Littré—, no pueden apenas significar nada importante o convincente, cuando la valoramos ante la realidad viva de la educación. En el fondo del materialismo positivista hay un pesimismo sobre las fuerzas humanas, y con un concepto pesimista de la vida no se puede ser educador.

e) *Fatalismo histórico de Spengler y Lessing*.—La moda intelectual lograda por la obra de Oswald Spengler, *La decadencia de Occidente*, obliga a dedicarle algunas líneas,

porque, sin duda, entraña un sentido nuevo, o, por lo menos, renovado de la Historia. Sentido nuevo y peligroso, que conviene denunciar ante los educadores, para que, en la formación histórica del niño o del joven, no tenga la menor participación. Lessing y Spengler han querido reducir la Historia a una evolución del «acaso», a una serie de casualidades que no tienen explicación; en definitiva, a un cerrado fatalismo. En Lessing toma la forma de un escepticismo radical: imposibilidad de conocer la Historia; insuficiencia de los «restos» con que se podría reconstruir; imágenes incompletas o falseadas de las personalidades históricas. Si a esto se añade la triste conclusión a que llega, proponiendo como metas humanas el hombre Buda y el hombre Epicuro, simbólicos de las formas contradictorias de vida de sufrimiento y vida de goce, tenemos un panorama escueto de esta ideología que si, en parte, metodológica está absolutamente superada por la existencia y utilización de procedimientos de investigación histórica eficaces y suficientes, frente al escepticismo metódico de Lessing, por otra, no puede ser tomada en serio al proponernos como tipos humanos dos hombres, que, prescindiendo de otras consideraciones más trascendentes, no agotan, en su simbolismo las posibilidades y las formas de vida humana.

La obra de Spengler, mucho más conocida en España a través de traducciones, nos exime de mayores comentarios. En toda ella hay, incluso destacada en la impresión, ya alemana, ya española, con continua invocación al «acaso», al «hado». La marcha de la Historia es ciega, irresistible. Un oscuro e impenetrable fatalismo lo pierde todo. La evolución de las culturas, como plantas, lleva un ritmo de etapas sucesivas: nacimiento, juventud, madurez, senilidad y muerte, que nada puede detener. El hombre queda, una vez más, reducido en su papel, a mero componente de fuerzas desconocidas. No es extraño que

la Historia sea desconocida como ciencia. «Sobre la Historia, viene a concluir Spengler, tan sólo se puede poetizar.»

Todas estas ideas han sido dura y victoriosamente combatidas por historiadores y filósofos por igual. En este trabajo, que tiene una clara intención pedagógica, no tenemos que detenernos a exponer una síntesis de la crítica antispengleriana. Pero, desde el punto de vista educativo, claramente se ve que no puede prescindir de una formación histórica. Sólo en el reconocimiento de que el hombre tiene un papel decisivo en los acontecimientos históricos y en la formación de las culturas, puede sostenerse una enseñanza de la Historia, por una parte, como inspiración ejemplar y comprensión de los hechos que forman, en el tiempo, la vida de la Humanidad; por otra, como preparación y puesta en forma para seguir, desde el nivel histórico que nos ha tocado vivir, la trayectoria de creaciones y de vida. Pero el sentido spengleriano de la Historia, significación de todo esto.

Frente a todas las escuelas materialistas que hemos expuesto, se alza la posición espiritualista que va desde el «cuasi deísmo» de Juan Bautista Vico hasta el providencialismo agustiniano.

A Juan Bautista Vico se le podría definir como el temor de las últimas consecuencias. Hay en él una tácita admisión de la providencia de Dios, y en este sentido es espiritualista. Al proclamar la existencia de una «naturaleza común a todas las naciones» y una cierta ordenación de los hechos en tres edades—la teocrática, la heroica y la humana—que se repiten en ciclos—«los retornos históricos» o «ricorsi»—, se adivina en Vico un sentido de la Historia no sujeto a un fatalismo ciego, sino a una alta ordenación inasequible. Por eso decimos que tiene temor de las últimas consecuencias. Hay en él un reconocimiento tácito de la Providencia, pero no la pa-

tente y abierta confesión de su intervención en los hechos humanos.

f) *El providencialismo histórico*.—Contrasta con todo esto la actitud decidida del temperamento de fuego que es San Agustín. Su obra *De civitate Dei* es la primera gran exposición doctrinal del providencialismo cristiano, que venía ya anunciado por San Pablo y el gran poeta hispanorromano Aurelio Prudencio Clemente, como ha mostrado el P. García Villada, S. J.

Esta concepción histórica tiene un fondo teológico y filosófico que ha permanecido invariable y lleno de valor a través de los siglos. Con razón aduce Bernheim las palabras de Jorge Grupp en defensa de esta interpretación: «Con pleno derecho podemos, con San Agustín, presentar y analizar la Historia en una evolución paralela de la *civitas celestis* y de la terrena, y, con el mismo San Agustín, dentro del mayor respeto a la cultura humana, lo esencial y digno de valor en toda consideración histórica lo encontramos tan sólo en la evolución religiosa» (4).

Con este expreso reconocimiento de la doctrina agustiniana, y en más amplia acepción providencialista, nos encontramos ya a las puertas de una concepción que debe inspirar, según nuestro entender, la formación del sentido histórico.

La declaración del Concilio Vaticano acerca de la providencia de Dios es taxativa: «Todas las cosas que hizo las protege y gobierna Dios con su providencia, que alcanza de un confín a otro confín con fortaleza y lo dispone todo con suavidad, porque todo está patente en sus ojos, aun las acciones futuras de las criaturas libres» (Concilio Vaticano, sesión tercera, capítulo I.) Esta no es una afirmación gratuita; se basa en una exégesis de la

(4) Bernheim: *Introducción al estudio de la Historia*, pág. 23. Madrid, Labor, 1937.

Biblia, como relato histórico en que resplandece la ordenación de los hechos humanos y de los acontecimientos universales desde la pérdida de la gracia por el primer hombre hasta el hecho crucial de la Redención. Hay, además, en la misma Sagrada Escritura, abundancia de pasajes (*Salmos, Proverbios, Eclesiastés*, etc.) en que se afirma paladinamente el providencialismo. San Pablo, en el Aerópago de Atenas, ante la ciencia griega de tantos siglos de plenitud intelectual, defiende también la misma posición (5).

Desde el punto de vista de la Teodicea, el providencialismo estriba en argumentos anteriores: la sabiduría, la bondad y la omnipotencia divinas. Si se aceptan estas notas esenciales en la Divinidad, su providencia es una consecuencia clara de ellas.

Santo Tomás de Aquino, en la *Summa Theologica*, demuestra el providencialismo fundamentándolo en «el plan del orden de las cosas a sus fines» (6).

San Agustín fué quien dió la visión grandiosa de la tragedia humana, concibiendo la Historia como un enfrentarse las dos ciudades, de la tierra y del cielo; los dos reinos, el de Dios y el del diablo. Y en la imagen ignaciana de los Ejercicios Espirituales—las dos banderas—se completa la concepción con un hondo sentido de responsabilidad humana, de llamada a un acto derisorio, la voluntad de enrolarse en una u otra bandera en una u otra ciudad.

He aquí la concepción que debe guiar e inspirar una formación histórica: la visión tremenda de una lucha por el bien o por el mal y un radical voluntarismo humano obrando en consecuencia.

Se comprende que en un trabajo de intención peda-

(5) García Villada, S. J.: *El destino de España en la Historia universal*, pág. 39. Madrid. Cultura Española, 1940.

(6) Santo Tomás de Aquino: *Summa Theologica*, 1^a p, q. 22, a 1 y 2.

gógica no haya lugar para exposiciones doctrinales de filosofía de la Historia. Pero compárense las doctrinas apuntadas como contradictorias acerca del sentido de la Historia, y se destacará, con nítida e inconfundible luz, el valor educativo del providencialismo, la fuerza moral que da a las almas y el firme criterio que proporciona para juzgar los acontecimientos; en una palabra: para formar el sentido histórico.

Importa mucho que en la enseñanza haya siempre un fondo fijo; que todos los hechos explicados que son la delicada urdimbre de la Historia, se vean con esta luz permanente de lo providencial, lo finalista, lo que está en «el orden mismo de las cosas». Se trata de formar en los alumnos, por medio de esta inspiración nuclear, un hábito mental para comprender, por el fin a que tienden, todos los hechos históricos o actuales y el hábito moral de la responsabilidad de todas las acciones desde el punto de vista colectivo, nacional o simplemente humano.

¿Puede hacerse esto? Sin duda, la Historia deja un amplio margen al maestro o al profesor para la interpretación. El maestro y el profesor conocen lo que ha sucedido «después» de aquello que están explicando. Ese «después» es su resultado. Por él conocemos el sentido de lo que aconteció. Todo, en la historia pasada, está consumado, y por eso es siempre posible una constante referencia a su sentido. Ningún acontecimiento es fin en sí mismo. Todo es paso: todo es tránsito. Por eso no es anti-científico en la enseñanza, sino todo lo contrario, un recurso de gran eficacia docente, inspirado en la realidad misma, mostrar el «sentido» de la Historia, el «eje diamantino» de los sucesos. Pensemos que el simple y directo conocimiento de los hechos no es todavía ciencia; es un conocimiento de orden inferior. La ciencia exige interpretación. La ciencia histórica, o, mejor, el conocimiento científico de los hechos históricos, exige tam-

bién que haya una interpretación de los mismos, que sólo puede consistir en la aplicación a los casos concretos de alguna de las concepciones generales que hemos expuesto. Por eso no se podrá atribuir que queremos hacer una enseñanza histórica tendenciosa o parcial, eminentemente programática. Es que el conocimiento científico es así, de interpretación. Y en esto, justamente, radica la legitimidad del aprovechamiento didáctico de las diversas concepciones de la Historia. Para nosotros, de la única—el providencialismo—, que explica satisfactoriamente la vida de la Humanidad.

IV.—ASPECTO PSICOLÓGICO DE LA CUESTIÓN.

En el capítulo dedicado a describir los elementos constitutivos del sentido histórico nos hemos encontrado con que son fundamentalmente dos: la memoria y la inteligencia, con la consiguiente influencia también en la vida afectiva, en la voluntad y en la actividad misma del hombre.

Sin embargo, sugerimos desde aquí la conveniencia de una investigación a base de preguntas hechas a los niños de diversas edades sobre la relación de unos hechos históricos con otros; la comprensión de su significado (aunque fuese muy elemental); la valoración de personajes de influencia decisiva en la Historia, etc. En realidad, sabemos muy poco de las reacciones de nuestros niños, en cada edad, ante los hechos históricos que se les explican, y es seguro que el empleo de los tests especiales, en relación con los métodos estadísticos de la Pedagogía experimental, darían buenos resultados para conocer, con mayor rigor y con eficaces aplicaciones didácticas, el proceso de la adquisición de ese complejo de actividades mentales que entran en el aprendizaje de la Historia.

Pero, mientras esto llega, no estará de más hacer al-

gunas consideraciones, aplicando lo que ya se sabe (aunque sujeto a rectificaciones) acerca de la psicología del niño, en relación con la enseñanza de la Historia y la adquisición de una «forma mentis» adecuada a su comprensión.

Para ello vamos a tratar ordenadamente de la memoria y de la inteligencia.

En relación con la memoria, encontramos los siguientes aspectos:

- a) Evolución psicológica.
- b) Tipos de memoria.
- c) Técnica de la memoria.

La evolución psicológica ha sido estudiada a base de las pruebas de Vermeulen. Nos interesa aquí solamente destacar las fases que parecen existir en su desarrollo. Dejando aparte los tres primeros años de vida, nos encontramos que ya desde el tercer año el niño empieza a localizar en el espacio y en el tiempo, es decir, por vez primera se logra en esa edad alcanzar el estadio más alto de la función de recordar. Por eso, nos parece que, en la enseñanza histórica más elemental, sólo esta edad puede servir, como máximo, como periodo de la más prudentísima iniciación. Pero como ese reconocimiento y localización en el espacio y en el tiempo se refiere sólo a cosas vividas por el niño, esta iniciación histórica ha de ser a base de su propia vida, con ejercicios elementales y narraciones de cosas a él acontecidas, que vayan dándole una perspectiva temporal y espacial. El sentido histórico empieza así por la propia historia del niño, antes, incluso, que por la de su familia, su escuela, su pueblo, etcétera. Las preguntas ¿cuándo te ocurrió tal cosa?, ¿por qué?, ¿dónde?, ¿con quién?, son un ejercicio de memoria, de localización y reconocimiento que contribuyen a formar un primer hábito de memorizar. Es la fase de la enseñanza de párvulos.

Hacia los siete años comienza una nueva fase, que tiene gran significación, pedagógicamente considerada. En esa edad, el niño comienza a ser capaz de ordenación cronológica de los sucesos. Véase el significado histórico de esta expresión que responde a una realidad psicológica, según los resultados de Vermeylen, que seguimos.

Para el niño de siete años empiezan a tener un significado las palabras «antes» y «después», y los hechos pueden ordenarse según su propia y real cronología. Así, puede también establecerse ya cierta relación de consecuencia o de causalidad. Con la ordenación cronológica haciendo intervenir adecuadas explicaciones, se puede llegar a la ordenación causal. Estamos, pues, a los siete años en el umbral de la verdadera enseñanza de la Historia; en la iniciación histórica propiamente dicha.

Hacia los once años, como veremos al tratar del desarrollo del juicio y del raciocinio, según Piaget, tenemos ya un principio de deducción, de razonamiento. Y es también una nueva fase de la memoria. Cuando la evocación, el reconocimiento y la localización en el espacio y en el tiempo tienen unas primeras conexiones y los recuerdos comienzan a aparecer como un todo orgánico

Por consiguiente, si entre los siete y los once años nos hallamos en un período que pudiéramos llamar de «entrenamiento» histórico, con la finalidad de poner en forma la memoria, habituar el relato, despertar el interés, etc., pero sin muchas pretensiones de relacionar unas cosas con otras sin localizar con exactitud, en cambio, desde los once años entramos en el período de plena formación de la memoria con la ordenación cronológica, que facilita la conservación de los recuerdos, la comprensión racional de los sucesos, una mayor fijación y conservación, etc.

Pero dentro de esta evolución del psiquismo de la memoria, es importante atender a las diferencias de los tipos de memoria que los niños presentan. En primer lugar, las

diferencias por razón del sexo. De nuevo tenemos que hacer aquí referencia a la necesidad de investigaciones psicológicas que nos den clara razón de los respectivos intereses de los niños y las niñas en cada edad, no sólo en cuanto al proceso psicológico de la memoria se refiere, sino también a los objetos y relatos preferidos.

Por otra parte, nos parece que la formación del sentido histórico en el niño ha de hacerse en relación con los distintos tipos de memoria de los alumnos; habrá que atender más que a las diferencias de nivel cultural a las de tipo psicológico. En ello estriba la eficacia de la labor docente y el perfecto desarrollo del educando. Es bien patente que una memoria de tipo visual, por ejemplo, se desarrolla por procedimientos distintos que otra de tipo motor o conceptual. Y, puesto que a la memoria hay que darle, en la enseñanza de la Historia, un papel de importancia, el educador debe estudiar la tipología especial de cada alumno para sacar el máximo rendimiento posible.

Aparte de los tipos conocidos de memoria (auditivo, visual, verbal, cronológico, etc.), nos parece conveniente hacer aquí una breve referencia a los dos tipos de personalidad que establece Claparède en su obra «La escuela y la psicología experimental»: objetivos y subjetivos; es decir, aquellos que se adscriben en su funcionalismo mental a la realidad exterior y aquellos otros que tienen esta realidad con sus propias ideas y sentimientos, tornándola como punto de arranque de una expansión de su personalidad. Estos tipos que, seguramente, tienen una explicación en la biotipología constitucional expuesta por Kretschmer, son muy dignos de tenerse en cuenta en la enseñanza de la Historia, porque determinan dos formas distintas de aprenderla y sentirla; dos formas de reacción, una fría y otra apasionada, que nosotros, en nuestra experiencia docente, hemos observado muchas veces.

En relación con la técnica de la memoria en el proceso

de aprender, tan interesante en los estudios históricos, nos remitimos al artículo del P. Fernando María Palmés, sobre este mismo tema, en el número 1 de la «Revista Española de Pedagogía».

Pero, desde un punto de vista específicamente histórico en la edad infantil y juvenil, hemos de destacar también, aunque sea de paso, porque ello es motivo de más amplias explicaciones en manuales de Didáctica, la eficacia del revestimiento de los hechos con el hermoso ropaje de los detalles atrayentes y significativos. No hace mucho, un director de escuela graduada de Bilbao, hablando de esto, nos explicaba el éxito de cierto libro de Historia de España, que era rápida y agradablemente aprendido por los niños gracias a las narraciones detallistas y evocadoras. Creemos que es éste un aspecto que no se debe descuidar para que la ingrata tarea de la memorización no pese. Seguramente por esto ha escrito Claparède: «Un manual de Historia, por ejemplo, deberá redactarse en forma abreviada; no se entrará en detalle alguno, limitándose a la enumeración de los hechos principales, y se creará que cuanto más corto es el libro mejor se los asimilará el niño. Indudablemente, hay que aplaudir a los que se esfuerzan por disminuir el espesor de los manuales; pero con una condición: y es que esta disminución sea llevada a los hechos mismos cuya memorización se exige, mas no a los detalles pintorescos que rodean estos hechos, que los sitúan, que les dan vida y movimiento a los ojos de los niños» (7).

Piaget ha dedicado una obra especial al estudio: «El juicio y el razonamiento en el niño». De sus investigaciones resulta que en la actividad mental hay tres estudios: 1.º, hasta los siete-ocho años; 2.º, de los siete-ocho años a los once-doce; 3.º, de los once-doce años en adelante (8).

(7) Claparède (E.): *La escuela y la Psicología experimental*, pág. 80. Madrid. La Lectura, 1926.

(8) Piaget (L.): *El juicio y el razonamiento en el niño*. págs. 209-214. Madrid. La Lectura, 1929.

Sirve para diferenciarlos un tipo de razoramiento, que el mismo Piaget ha llamado la «transducción» que procede de lo especial a lo especial, de lo particular a lo particular, sin generalizaciones ni rigor lógico.

El primer estudio es la etapa de la «transducción» pura; es decir, el niño, hasta los siete-ocho años se queda en lo particular, y aunque relacione con otra cosa o suceso particular, es incapaz de generalizar algo que sea común entre los dos términos particulares. En la enseñanza de la Historia, como hemos visto en líneas anteriores, corresponde esta etapa a un período de iniciación. Este incipiente grado de desarrollo del juicio y del razonamiento del niño, con su peculiar desconexión entre unos sucesos y otros, nos indica, en la enseñanza histórica, que su iniciación es susceptible de cierto desorden, cronológicamente hablando, es decir, es susceptible de que haya «hiatus», o bien, que no se presenten los hechos en su riguroso orden cronológico. Al niño le interesa cada hecho por sí mismo, y es incapaz de una visión general que enlace unos sucesos con otros. La iniciación histórica es «por episodios», debiendo buscarse solamente que éstos sean los más significativos, y referidos siempre a personalidades relevantes que sirvan para unificar, en cierto modo, todos los acontecimientos de una época.

Pero hay algo en esta edad que importa mucho destacar, para aplicarlo a la enseñanza histórica. «Se sabe—escribe Piaget—que hasta los ocho años, inclusivamente, según Binet y Simón, y exclusivamente, según Terman, niños, o bien no saben definir y se contentan con mostrar los objetos o repetir simplemente la palabra a definir («una mesa es una mesa»), o bien definen según la expresión consagrada «por el uso». Así, cuando se pregunta al niño: «¿Qué es un tenedor?», responde: «Es para comer». Incesantemente, en el curso de nuestras investigaciones hemos encontrado este tipo de definición, caracterizado por las

palabras: «es para». Así, una montaña «es para subir a ella»; un país «es para viajar», etc. (9).

Esta doble actitud mental, de elaboración sobre casos singulares y de definición de tipo finalista, es muy digna de ser tenida en cuenta en la enseñanza de la Historia y, por consiguiente, en la formación del sentido histórico. Vemos aquí cómo, desde el punto de vista psicológico del niño, no es tampoco una inconveniencia señalar en los acontecimientos humanos y en la actividad de los personajes históricos una dirección, un sentido, una finalidad, que responden a la actitud infantil de la definición del tipo «es para». Así, tal acontecimiento o tal otra actividad, cuya historia se explica, resultará que «es para» alcanzar o conseguir tal cosa determinada. Se trata, pues, de poner, en esta primera edad, unas bases muy firmes y sencillas del finalismo y sentido de los acontecimientos históricos sobre recuerdos muy vivos y evocaciones muy sugerentes sobre casos particulares y personalidades señeras, a prueba de contradicciones futuras. Se ve cómo en esta iniciación histórica, fundada sobre el finalismo de la psicología infantil, radica buena parte del sentido histórico que paulatinamente hemos de intentar desarrollar.

En el segundo estadio (de los siete-ocho años a los once-doce), el niño comienza a distinguir el pensamiento de las cosas mismas, y esto trae como consecuencia que las experiencias mentales tienden a hacerse reversibles. Se puede ir ya del pensamiento a la realidad y de la realidad al pensamiento. Es la etapa en que la reflexión y las consideraciones estimativas sobre los hechos históricos pueden comenzar. Se inicia una valoración de los acontecimientos. No basta ya su dirección y finalidad; puede lograrse, en relación con el mayor desarrollo y perfección de la memoria, una cierta valoración con los resultados conse-

(9) Piaget (L.): Op. cit., pág. 163.

guidos por las acciones humanas o por un personaje determinado.

Por fin, la aparición de la deducción y la capacidad de generalización hacia los once-doce años nos ponen ya, como cuando nos referíamos a la memoria, en un plano de cierta madurez infantil, valga la expresión. De la convergencia de estos dos desarrollos de la memoria y del razonamiento surge la posibilidad de una mayor comprensión. La ordenación cronológica, junto a la deducción y a la generalización, permiten pasar del finalismo incipiente de los primeros años a un finalismo en que destacan con más claridad el sentido de los sucesos históricos dentro de más grandes conjuntos. El niño no se queda ya en sucesos particulares o en casos especiales, sin conexión entre sí; empieza a ver relaciones de causalidad; los fines se relacionan con las causas. Es, por tanto, el momento de destacar con claridad las causas históricas de cada acontecimiento para que en el niño se instale una concepción genética de la Historia.

Hemos bosquejado, siguiendo las investigaciones de psicología infantil, las etapas de una enseñanza de la Historia que fuese a la vez, como es inexcusable en toda enseñanza, una educación. He aquí, en esquema, el resumen de lo expuesto:

Primera etapa de la enseñanza histórica y de la formación del sentido histórico en el niño: Casos particulares. Biografías. Brillantez sugestiva en las descripciones y narraciones. Imposibilidad de generalizaciones. El niño no asimila juicios de valor. El niño entiende cierto finalismo, el «para qué» de las acciones (hasta los siete-ocho años).

Segunda etapa: Aparece la comprensión del orden cronológico. Se pueden relacionar ya unos hechos con otros. Posibilidad de ciertas reflexiones, porque el niño distingue las acciones y los sucesos del pensamiento y el juicio sobre ellos. El finalismo incipiente de la etapa anterior debe

ser ya completado con algún juicio de valor sencillo y claro (de los siete-ocho años a los once-doce).

Tercera etapa: Aparición de la deducción y de la generalización. Posibilidad de señalar causas históricas. El formalismo y la valoración deben ser completados con la causalidad (desde los once-doce años en adelante).

Llegados a esta etapa, una enseñanza histórica con pretensiones educativas, que no se limite a una simple información, sino que quiera contribuir a formar la mente del alumno para la comprensión de la Historia y, por tanto, de la vida humana, debe tener en cuenta dos principios fundamentales en el aspecto didáctico, resultantes de las anteriores consideraciones psicológicas.

A nuestro juicio, esos dos principios didácticos son:

- a) El de causalidad histórica.
- b) El de la totalidad del ambiente histórico de cada época.

Para la comprensión de la Historia es necesaria la referencia a las causas y las consecuencias de los acontecimientos; ver la concatenación de unos y otros en el tiempo, los resultados de cada acción. Esto es posible en la enseñanza de la Historia porque somos diseñadores de la perspectiva histórica total, en que unos hechos toman su sentido y su valor de sus antecedentes y de sus consecuencias. Por eso nos parece insustituible, llegados a la tercera etapa señalada, el procedimiento de exposición rigurosamente cronológica, único que puede dar una visión acertada de los acontecimientos.

Pero esa ordenación cronológica no basta, a nuestro juicio. Hasta ahora, la enseñanza de la Historia se ha limitado demasiado a una visión parcial, política y guerrera. Creemos que se necesita completarla con el ambiente total de cada época, llevando a los programas lo más significativo de las instituciones y de la cultura. Pero con una condición: huyendo de lo excesivo y señalando el espíritu que

unifica, dentro de cada época, las formas, las ideas y las acciones. Haciendo, aunque de manera elemental, algo de morfología de la Historia; sabiendo hacer ver a los alumnos en alguna forma las relaciones existentes, en cada época, entre la vida religiosa, la política, el arte, las casas, las diversiones, las instituciones sociales. Lo creemos posible. Se presta a muy sugestivas comparaciones. No olvidemos que el niño, cuando nosotros proyectamos esto, ha pasado ya de la etapa de los casos particulares y es capaz, en cierto modo, de reflexión y de generalización, por lo menos conducido por el maestro o profesor. La lectura de «Las ideas y las formas», de Eugenio d'Ors, proporcionará abundantes sugerencias a este respecto del ambiente histórico. Sus descripciones de la ciudad medieval y de la ciudad renacentista son paradigmáticas (10). Creemos que, sin ulterior intención filosófica, que careería de sentido y sería una incongruencia en la enseñanza primaria, como simples descripciones, ligeramente adaptadas, son ejemplo de lo que puede ser el ambiente total en una lección de Historia.

Vamos llegando al final. En este capítulo hemos querido destacar la evolución de la psicología del niño en dos de sus facultades más interesantes para la formación de su sentido histórico. Se trata, en definitiva, de reflejar esta evolución psicológica en los programas y en la forma de realizar la enseñanza. Por eso hemos esquematizado el desarrollo de la memoria y la inteligencia en relación con el aprendizaje de la Historia, y por eso también hemos sugerido los principios de causalidad y de totalidad del ambiente de cada época como aportación didáctica.

La lección de Historia se nos presenta así como un conjunto en el que convendría presentar, en conexión vital, tres elementos: como fondo, la escena, el ambiente gene-

(10) D'Ors (Eugenio): *Las ideas y las formas*, página 41 y siguientes. Madrid. Páez, S. A.

ral (formas de vida, viviendas, ciudades, caminos, costumbres, armas, valores espirituales, arte, religión); como motor, los personajes, con su psicología peculiar, sus ambiciones, sus proyectos; como resultado, las acciones, con su sentido, su finalidad, su valor, sus consecuencias.

El cuadro de la Historia resulta así completo, dentro de la selección que imponen las características de una instrucción elemental. Y así también el sentido histórico, era especial «forma mentis» que permite comprender los acontecimientos, encuentra mayores elementos para su formación y desarrollo. Hay que modificar algo en este sentido la enseñanza de la Historia, para dar entrada a estas concepciones de la conexión entre las ideas y las formas de vida y a esos resultados de la investigación psicológica que jalonan etapas en la edad infantil.

V.—LA FINALIDAD DE LA FORMACIÓN DEL SENTIDO HISTÓRICO EN EL NIÑO.

Muy pocas líneas más para terminar esta exposición. ¿Qué se persigue con la formación de un cierto sentido histórico en el niño? Naturalmente, debe tratarse de un fin educativo esencial. Ya lo apuntábamos en las primeras líneas de este trabajo. Se trata no de lograr una información histórica muy completa, sino de dotar al niño, futuro hombre, de un instrumento eficaz para cumplir sus propios fines temporales y eternos. A veces vemos en libros, que por otra parte merecen la máxima atención, mutilaciones improcedentes de la enseñanza de la Historia. Así, por ejemplo, en la reciente obra de Johnson, «The teaching history», se señalan como fines de la enseñanza histórica el cívico y el humano propiamente dicho. Hay también, sin duda, el religioso. Dios está presente en la Historia, y de esta presencia pueden y deben sacarse importantes consecuencias en el orden educativo. Uno de los fines más

trascendentes, quizá el que más, de la formación del sentido histórico, es el de que todo hombre culto llegue a tener esa visión profunda, providencialista, que postulábamos al exponer las concepciones filosóficas sobre la Historia. En definitiva, se trata de un fin religioso y no meramente filosófico.

Pero, además, en nuestra calidad de educadores españoles esta visión ha de tener una particular intensidad y claridad sobre nuestra propia Historia. El sentido de la Historia de España, afortunadamente, es bien claro cuando no se tienen anteojeas sectarianas. Ese sentido es, en pocas palabras, el exacto paralelismo entre el desarrollo de la nacionalidad española y de la religión católica; la fuerza creadora de la Iglesia sobre todas nuestras instituciones; la coincidencia de sus momentos de plenitud con los de hegemonía política y el periclitar de la Patria coincidente con la invasión de las ideas antirreligiosas.

La formación del sentido histórico del niño español sólo puede seguir esta dirección, que marcan los hechos con fuerza irreductible. El educador encontrará la más sabia y la más sencilla orientación en las obras del P. García Villeda «El destino de España en la Historia Universal» y del P. García Morente «Ideas para una filosofía de la Historia de España». Y a través de un sentido histórico así formado tendremos la seguridad de la recuperación de España para su destino y habremos puesto las almas en el camino del servicio a la Patria y de su propia salvación.

José M.^a MARTINEZ VAL

LOS LIBROS SAGRADOS "DEUTERONOMIO", "PROVERBIOS" Y "ECLESIASTICO", DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA EDUCACION

Al tratar de buscar el origen de normas educativas, hay que situarse en los tiempos más remotos, y nos encontramos con que se hallan envueltas, confundidas con los principios de la civilización. No existieron entonces pedagogos de profesión ni sistemas ni teorías pedagógicas; pero la Pedagogía incipiente se vestía de las mismas formas poéticas que las otras ramas del saber popular; incluyóse en proverbios y sentencias, que se transmitieron de padres a hijos en el correr de los tiempos y sucederse las generaciones. La crítica hubo de encargarse más tarde de separar en la tradición lo que era expreso de un estado de conciencia social o de un momento histórico de aquello que la imaginación o un interés determinado por un grupo hubiera agregado. Por otra parte, la ciencia comprueba constantemente la consistencia y efectividad del conocimiento tradicional, siempre que le está a su alcance.

El avance en la educación se opera de acuerdo con el equilibrio constante entre tradición y nueva aspiración, desarrollándose en ello un gran valor formativo que, partiendo del elemento tradicional (conocimientos, costumbres, ritos, noticias, composiciones literarias, etc.), incita y estimula a introducirse en el tesoro espiritual de otros hombres, proporcionando amplitud de horizontes, modelos, transformación de capacidades en realidades proporcionadas por la tradición; el hombre, siendo breve la vida,

deseoso de instruirse, no podría, ni de lejos, alcanzar aquello que sus facultades le permiten, ha de nutrirse, enriquecerse, con ese caudal heredado de sus antepasados para lograr una visión amplia, una mayor comprensión de lo espiritual y de lo humano.

Concretándonos al pueblo hebreo, su tradicionalismo es eminentemente moral y religioso, contenido en los libros sagrados, y teniendo por autor principal a Dios. La verdad divina, que es el objeto de la Sagrada Escritura, fué depositada en la mente de los profetas, instrumentos de Dios, para la revelación de sus misterios. Los profetas se encargaron de laborarla para infundirla en el corazón del pueblo escogido, antes de que la escribieran en los rollos de papiro, primeros libros que produjeron los hebreos, su primera literatura. Esta doctrina se desarrolla en forma de relaciones sugestivas, parábolas, en términos expresos, en preceptos de fe y leyes morales brevemente anunciadas, unas veces en lenguaje claro y fácil de entenderse y otras en términos oscuros y figurados a fin de agudizar los ingenios, para que buscasen su verdadero significado, todo con el afán de que se imprimiesen y se fijasen más profundamente en la memoria de los hombres y de que, siendo como unos proverbios, se hiciesen familiares. El fin de la doctrina divina expuesto en los tres libros que encabezan este trabajo es la educación «del pueblo escogido», para conducirlo a Cristo. El educador es «el Padre», como creador, conservador y gobernador del mundo. El educando es el «hombre», como imagen de Dios (1), como dueño y habitador de la tierra, como una personalidad corporal y espiritual, como amigo de Dios y heredero del cielo, como único sacrificador consciente de la creación, como miembro de la familia y de la sociedad. Los medios de educación del divino Educador son el acostumbrarse a obedecer las órdenes de Dios, la

(1) *Gén.*, I, 26.

instrucción en la ley, la vigilancia en la conciencia y, por medio de la autoridad, en fin, el premio y el castigo. El fin es siempre la perfección. «Sed perfectos como es vuestro Padre, que está en los cielos» (2). La Iglesia del Antiguo Testamento se valió, como medio didáctico, de monumentos informes, piedras o montones de ellas, que se colocaron en memoria de acontecimientos importantes para despertar el interés de los que después vinieran. Y cuando te pregunten tus hijos (se dice a los israelitas): ¿Qué significan estas piedras?, responderás: «Fuimos siervos de Egipto, y el Dios de nuestros padres obró tales milagros y prodigios para introducirnos en la tierra que nos ha dado...» (3).

Siendo estos tres libros, *Deuteronomio*, *Proverbios* y *Eclesiástico*, verdaderos tratados de moral y religión, y guardando entre sí gran semejanza (especialmente los *Proverbios* y el *Eclesiástico*), es difícil descubrir una diferenciación clara entre ellos; sutilizando en su lectura, se ha ido recogiendo en cada uno aquello que desde nuestro campo de la educación guarda un mayor interés; empresa ardua sería, dado el profundo valor formativo que encierran todos sus versículos, desentrañar su hondo significado, y este trabajo (de carácter informativo) no alcanza por eso a extraer el precioso metal que contiene esta rica mina de oro, como dice San Jerónimo

El *Deuteronomio* (segunda ley), libro de carácter histórico, es el quinto libro del *Pentateuco*, escrito por Moisés y dividido en tres discursos y un apéndice en el que se narra la elección de Josué y la muerte de Moisés. Desde nuestro punto de vista, la parte más interesante relacionada con la educación es la segunda, en la cual Moisés recuerda, precisa e inculca los puntos más esenciales de

(2) St. Mt., V, 38.

(3) Deut., VI, 20.

la vida teocrática, moral y civil de Israel para el cumplimiento de la ley.

El de los *Proverbios* se atribuye a Salomón, aunque no todo sea del Rey Sabio. Contiene en forma poética una colección de cuatrocientas a quinientas sentencias, que son llamadas en hebreo parábolas o semejanzas, por constar la mayor parte de comparaciones; no guardan conexión entre sí, a excepción de la sección primera, por lo que no es posible de hacer de este libro un análisis según su argumento intrínseco. Sin embargo, la materia más repetida es la sabiduría, espejo fiel de la vida real en contraste con la vida ideal, según los dictámenes de la sabiduría. Aquella sabiduría que todo lo refiere a Dios como principio y último fin, la sabiduría que tiene por norma el temor del Señor. Señala a cada edad, sexo, estado, género y condición de hombres las leyes de bien obrar y la norma de bien vivir para agradar a Dios. El libro está destinado, principalmente, a los sencillos y a los niños y pequeñuelos, los cuales no son precisamente los pequeños en edad, sino en experiencia y prudencia, porque no tienen luces ni sabiduría.

El *Eclesiástico*, llamado así porque era el más usado en las iglesias para instruir a los catecúmenos y fieles, fué escrito en hebreo por Jesús, hijo de Sirac, y un nieto del autor lo tradujo al griego. De las tres partes en que puede dividirse el libro, la más extensa y destacable en el aspecto educativo es la primera. Regula la vida moral del hombre por medio de sentencias, máximas y consejos que confirma con ejemplos tomados de la historia del pueblo de Dios.

Ojeando estos libros sagrados, lo primero que salta a la vista es el carácter de la educación hebrea, que era exclusivamente *doméstica*; la ley obliga al padre a transmitir a sus hijos las tradiciones del pueblo (la observación de la fe y la nacionalidad). «Meted en vuestro cora-

zón todas las palabras que hoy os he pronunciado y enseñádselas a vuestros hijos, para que escrupulosamente pongan por obra todas las palabras de esta ley» (4). «También fui yo hijo pequeñito de mi padre, unigénito bajo la mirada de mi madre; y él me enseñaba, diciéndome: Pon atención a mis palabras, pon por obra mis mandatos, no los descuides, ni te apartes de mis enseñanzas» (5).

La educación, expresada a través de todos sus capítulos, es *moral y religiosa*, como ya se ha indicado anteriormente. Consiste en la observancia de los mandamientos, encargando a los padres pongan especial cuidado en hacer cuanto el Señor mando, ni declinando ni a la derecha ni a la izquierda, sino seguir los caminos trazados por El. «Y llevarás muy dentro del corazón estos mandamientos que hoy te doy. Incúlcaseles a tus hijos; y cuando estés en tu casa, cuando viajes, cuando te acuestes, cuando te levantes, habla siempre de ellos. Atátelos a tus manos para que te sirvan de señal, pónelos en la frente entre tus ojos, escríbelos en los postes de tu casa y en tus puertas» (6). A lo que se refiere Dios con estas metáforas es a la meditación continua y memoria de la ley del Señor, pensando en ello de día y de noche, al salir y entrar en las casas, encomendándole todos nuestros afanes para que se logren nuestros pensamientos. Invita a ejecutar lo que prescribe la ley, puesto que lo que el Señor manda no excede a nuestra capacidad. Los man-

(4) *Deut.*, XXIII, 46.

(5) *Prov.*, IV, 3, 4, 5.

(6) *Deut.*, VI, 6, 7, 8, 9. Después de la cautividad de Babilonia usaron los judíos unas cajitas de badana de forma cúbica, y tenían por costumbre llevarlas en la frente y en los brazos sujetas con correas. Se componían de cuatro compartimentos, y en cada uno de ellos un rollo de pergamino, donde estaba escrito un pasaje de la Ley. Los judíos, fieles a sus tradiciones, se ponían las cajitas para hacer oración (lo que San Mateo llama «filacterías», cap. XXIII, 5), y los fariseos las llevaban siempre, alargando con exageración las correas, para hacer ostentación de piedad.

damientos de Dios pueden entenderse y cumplirse siempre ayudados de la gracia: «En verdad, esta ley que hoy te impongo no es muy difícil para ti ni es cosa que esté lejos de ti. La tienes enteramente cerca de ti, la tienes en tu boca, en tu mente, para poder cumplirla» (7). En otro versículo leemos: «... te afligió, te hizo pasar hambre, y te alimentó con el maná, que no conocieron tus padres, para que aprendieras que no sólo de pan vive el hombre, sino de cuanto procede de la boca del Señor» (8). Necesidad de impregnar nuestra vida de sentimientos elevados. Punto esencial para el educador ha de ser este cultivo de espiritualidad en sus educandos para que les asista Dios en su caminar por la vida. Cuando los israelitas, debido a su depravada conducta, se olvidaron de Dios y se aprovechaban de los prodigios y maravillas, sólo las veían con los ojos del cuerpo; no entraban en su corazón, porque Dios niega la inteligencia a quien quiere prescindir de su asistencia: «Pero el Señor no os ha dado todavía hasta hoy un corazón que entienda, ojos que vean y oído que escuche» (9). Orientar la enseñanza religiosa, no en la curiosa investigación de los misterios de Dios, sino en saber y ejecutar fácilmente su voluntad y mandamientos. «Las cosas ocultas sólo son para el Señor; pero las reveladas son para nosotros y para nuestros hijos por siempre, para que se cumplan todas las palabras de esta ley» (10).

¿Cómo llevar a cabo esta formación religiosa y moral? Inculcando el temor de Dios, puntal de toda educación; en El está la verdadera sabiduría, entendiendo por tal el conjunto de máximas necesarias para dirigir la vida según la voluntad de Dios. Nos dice el Rey Sabio en su primer capítulo: «Sentencias de Salomón, hijo de David, rey

(7) *Deut.*, XXX, 11, 14.

(8) *Deut.*, VIII, 3.

(9) *Deut.*, XXIX, 4.

(10) *Deut.*, XXIX, 29.

de Israel. Para aprender sabiduría y honestidad, para entender santos dichos. El principio de la sabiduría es el temor del Señor, y son necios los que desprecian la sabiduría y la disciplina» (11). El principio de la sabiduría no consiste en saber muchas cosas, sino que nuestro saber esté encaminado al honesto vivir. Este temor de Dios prepara el ánimo para escuchar, entender y aceptar las enseñanzas de la sabiduría. Y más adelante se lee: «... conocer al santo, eso es inteligencia» (12). La sabiduría enseña al hombre primeramente a conocerse a sí mismo; después le inspira poco a poco una luz de prudencia para someter su espíritu al de Dios; le da luz para que arregle todas sus acciones y le pone en estado de poder comunicar también sus luces a los otros.

¿Cómo alcanzar esta sabiduría? La sabiduría enseña en público, levanta su voz en medio de las plazas; cerca está de quien la desea, y el que se entrega a ella la hallará sin necesidad de oro ni de plata; sin cesar nos da voces por medio de la luz de la razón y de las divinas Escrituras, y también por los ejemplos de virtudes y de escarmientos que cada día vemos. Por la disciplina se logra la instrucción que nos da los medios aptos para la corrección de nuestros defectos. Dichoso el hombre que medita la sabiduría y atiende a la inteligencia, que estudia en su corazón sus caminos e investiga sus secretos, porque el que halla al Señor, halla la vida y el que no la busca se pierde y encuentra la muerte. El inteligente va hacia arriba por el camino de la vida, «para apartarse del sepulcro abajo» (13). Dios anima y ayuda al hombre en este esfuerzo permanente de perfección... «y el Señor marchará delante de ti, estará contigo y no te dejará ni abandonará; por eso no has de temer ni acobardarte» (14).

(11) *Prov.*, 1, 2, 7.

(12) *Prov.*, IX, 10.

(13) *Prov.*, XV, 24.

(†1) *Dcut.*, XXXI, 7, 8.

Moisés, y lo mismo Salomón y Jesús, hijo de Sirac, exponen repetidas veces, con el fin de librar al pueblo hebreo del fatalismo, error muy corriente entre los paganos, cuál es el destino del hombre, que éste es el que elige su dicha o su desgracia, según el uso bueno o malo que haga de sus facultades. «No digas: Mi pecado viene de Dios, que no hace El lo que detesta» (15). Dios deja libre al hombre, pero observa todas sus acciones y tiene que dar a cada uno su merecido: «... escoge la vida para que vivas tú y tu descendencia amando al Señor, tu Dios, obedeciendo su voz y adhiriéndote a El, porque en esto está tu vida y tu perduración en habitar la tierra que el Señor juró a tus padres...» (16). Ningún educador que se tenga por tal podrá prescindir del elemento sobrenatural en la formación del hombre. No hay más que un destino definitivo para el ser humano, y éste es sobrenatural; para este fin ha de encauzarse toda la educación; el fin lo gobierna todo en los seres, enteramente el hombre deberá estar sobrenaturalizado, y todo en él habrá de regirse por las leyes establecidas por Dios para ese estado sobrenatural. Lo fundamental, por tanto, en la tarea educativa, ha de ser la formación religiosa y moral de nuestros alumnos, pues toda obra que no se hace con este fin, si es buena, desaparecerá, y si es mala, quedará como castigo. «Toda obra humana se carcome, al fin se acaba, y tras ella va el que la hizo» (17).

Continuando la lectura, seguimos encontrando en todos los capítulos consignas de carácter moral; sobre la moderación de la ira, las amistades, el respeto debido a los ancianos y sacerdotes; sobre la justicia y manera de administrarla, la prudencia, la templanza y demás virtudes morales, normas de buena sociedad y prácticas pia-

(15) *Ecl.*, XV, 11.

(16) *Deut.*, XXX, 19, 20.

(17) *Ecl.*, XIV, 20.

dosas, entre las que destaca como muy principal la de dar gracias a Dios después de haber comido; los hebreos lo tenían por una gran falta el no practicar esta buena costumbre. «Comerás y te hartarás; bendice, pues, al Señor por la buena tierra que te ha dado» (18).

Son muchos los versículos que tratan de los deberes filiales, aconsejando a los padres inculquen en sus hijos las virtudes de prudencia, justicia, caridad, obediencia y respeto, agradecimiento, etc. «Siendo yo joven, y antes de extraviarme, me di a buscar sinceramente la sabiduría» (19). Desde los primeros años ha de buscarse la verdadera sabiduría, porque, dejando esto para después quedan que vencer dos dificultades mayores: la de desarraigar los vicios y errores adquiridos y la de aplicarse con el mayor empeño en adquirirla, lo que no se consigue sino con mucha docilidad de corazón, con mucha fatiga y con mucho orar al Señor. Precisamente han de ser los padres los que cuiden cuanto antes de introducir estas ideas y sentimientos religiosos para ir formando la conciencia del niño, y que, más tarde, el maestro irá desarrollando. Es de suma importancia llenar desde el principio el alma infantil de las cosas de Dios, porque se imprimen entonces más fácilmente en su memoria, cuando se halla libre todavía de otras ideas extrañas, evitándose que reciba su alma otras impresiones que las del temor santo de Dios. «Instruye al niño en su camino; ni en su vejez lo abandonará» (20). Cuán equivocadamente se conducen los padres que descuidan la vigilancia e instrucción de sus hijos en la tierna edad o que aguardan a hacerlo cuando han entrado en la edad de las pasiones. Teniendo en cuenta la plasticidad infantil y el gran poder de sugestión e imitación de estos primeros años, el ejemplo de los edu-

(18) *Deut.*, VIII, 10.

(19) *Ecle.*, LI, 18.

(20) *Prov.*, XXII, 6.

cadores, padres y maestros, es de un decisivo valor en la vida futura del niño. «Los hijos, como la fundación de una ciudad, harán durable la fama», dice el Sabio (21).

Y ¿qué mayor aspiración puede tener un padre que vive con integridad cumpliendo con los deberes de su paternidad, que a su muerte pueda decirse: «Murió su padre, y como si no hubiera muerto, porque dejó en pos de sí un semejante suyo»? (22). El deseo de los padres es el de perpetuarse a sí mismos en su prole, y por eso son felices cuando sus hijos son su imagen hasta en sus costumbres. Es interesantísimo que los padres atiendan con esmero a las costumbres de sus hijos más aún que a la herencia misma; téngala o no, son aquéllas de mayor importancia. Y recomienda a los padres insistentemente un principio pedagógico que todo educador ha de tener muy presente en su labor educativa: la necesidad de observar a sus educandos, y así entresacamos: «Aun el niño da a conocer por sus acciones si su obra será recta y justa» (23). Padres y educadores han de obrar sobre el espíritu y sobre la conducta de los niños, fomentando actividades ordenadas y fecundas, refrenando determinadas inclinaciones y cuidando y cultivando sus disposiciones naturales para hacerles adquirir una personalidad definida y realizar su propia finalidad.

La idea de *sanción* nos la ofrecen los libros del Antiguo Testamento, donde se nos presenta el ejemplo de un pueblo conducido por Dios con especial providencia por medio de premios y castigos. (Si se guardan los Mandamientos.) «Te amaré, te bendecirá y te multiplicará; bendecirá el fruto de tus entrañas y el fruto de tu suelo: tu trigo, tu mosto, tu aceite, las crías de tus vacas, las crías de tus ovejas, en las tierras que a tu padre juré darte. El

(21) *Ecle.*, XL, 19.

(22) *Ecle.*, XXX, 4.

(23) *Prov.*, XX, 11.

Señor alejará de ti las enfermedades, no mandará sobre ti ninguna de las plagas malignas de Egipto, que tú conoces, y afligirá con ellas a los que le odien» (24).

La disciplina se muestra severísima. Son muchos los capítulos que hablan de las sanciones de la ley, y todas son de carácter material por la imperfección religiosa y moral de este pueblo, incapaz de estimar los valores morales propiamente espirituales. En los tres libros señalados se incita a los padres a azotar a sus hijos para cumplir con su deber. «Odia a su hijo el que da paz a la vara; el que le ama se apresura a corregirle» (25). «Es deshonra del padre haber engendrado un hijo indisciplinado; una hija así le nace para su daño. La música es el duelo es cuanto fuera de tiempo; pero los castigos y la disciplina son siempre oportunos» (26). Se considera que el palo es más útil que las palabras blandas y cariñosas para hacer entrar en razón al que tiene un ánimo servil, que nada hace sino por el temor de la pena. «No con solas palabras se corrige al esclavo, porque entiende bien; pero de obedecer, nada» (27). En una de las páginas nos encontramos con los siguientes versículos: «Cuando uno tenga un hijo indócil y rebelde, que no obedece la voz de su padre ni la de su madre, y aun castigándole no los obedece, lo cogerán su padre y su madre y lo llevarán a los ancianos de la ciudad, y a la puerta de ella dirán a los ancianos de la ciudad: Este hijo nuestro es un indócil y rebelde y no obedece nuestras voces; es un desenfrenado y un borracho, y le lapidarán todos los hombres de la ciudad. Así quitarán el mal de en medio de ti, y todo Israel al saberlo temerá» (28). El padre y la madre a un

(24) *Deut.*, VII, 13, 15.

(25) *Prov.*, XIII, 24.

(26) *Ecl.*, XXII, 3; 6.

(27) *Prov.*, XXIX, 19.

(28) *Deut.*, XXI, 18, 21. (Fuera de las puertas de cada ciudad había una pequeña plaza donde se administraba justicia delante del pueblo, que concurría siempre en grandes masas.)

mismo tiempo, porque esta unión y conformidad era prueba contundente de su testarudez e incorregibilidad, pues si uno de los dos le acusaba y el otro le defendía, podía quedar la acusación como dudosa y no lograr ningún efecto. Desde nuestro punto de vista, esto de que «la letra con sangre entra» no es formativo; es preciso resaltar que cuando la falta era grande, el ejecutor del castigo era persona diferente del que prescribe los golpes (como hemos visto en la cita anterior); son los ancianos de la ciudad los que han de llevarle a cabo, quizá, pensando en la sabiduría e indulgencia adquirida en su larga experiencia, valorando el castigo en su justa medida y desechando la pasión del padre.

Por lo que respecta al *educando*, ninguna época ha excluido de la educación una finalidad o utilidad práctica. En el libro de los *Proverbios* se propone este estímulo a la juventud: «Con la sabiduría se edifica la casa y con la prudencia se afirma» (29). Es decir, con la sólida virtud se gobierna bien una familia, le da seguridad y firmeza y la llena y enriquece de toda clase de bienes. El motivo práctico se eleva a motivo ético. Los hijos, en virtud del cuarto mandamiento, tienen la obligación de socorrer a sus progenitores y, consiguientemente, tienen el deber de hacerse hábiles para prestarle esa ayuda. Esto ha de ser uno de los estímulos que los muevan a educarse no sólo para lograr su vida, sino para cumplir con los deberes que, como hijos buenos, han de realizar.

Una tradición del pueblo hebreo, y que se observa con bastante frecuencia en la lectura de estas páginas, es, aparte de la ya suficientemente señalada (la de la fe), la conservación de la *nacionalidad*. Se advierte la solidaridad y benevolencia para sus hermanos: «Mete en tu casa al extranjero, y te la resolverá y te enajenará el

(29) *Prov.*, XXIV, 3.

ánimo de los tuyos» (30). En el capítulo que habla Moisés sobre animales puros e impuros dice: «No comeréis morticino de ningún animal; podrás dárselo de comer al peregrino que reside en tus ciudades o vendérselo al extranjero...» «No exijas de tus hermanos interés alguno ni por viveres ni por nada de lo que con usura se presta. Puedes exigirselo al extranjero, pero no a tu hermano» (31). En el *Eclesiástico*, en los elogios que hace a los patriarcas, refiriéndose a las insignias de honor, se lee: «Ningún extranjero la vestirá, sino sólo sus hijos y los que descienden de ellos por siempre» (32). A esto es debido el que, esparcido el pueblo judío hace siglos por todas partes y diseminado entre tanta diversidad de gentes, no ha perdido la conciencia de su raza, consecuencia de su educación histórica que transmite a sus hijos de generación en generación.

También se advierte su amor al *trabajo*: los hebreos se declaran enemigos de la ociosidad. Al principio del mundo sujetó Dios al trabajo a los hijos de Adán. sentencia que transcribió luego San Pablo a los de la Iglesia de Tesalónica: «Si alguno de vosotros no trabaja, que no coma.» Salomón anima a los perezosos con el ejemplo de la hormiga: «Ve, oh perezoso, a la hormiga; mira sus caminos y hazte sabio» (33). Esto es, en tiempo de paz, de prosperidad y de salud, se deben hacer las provisiones para alimentarse en el invierno, en tiempo de aflicción y de tristeza. Una vida sin trabajo no tiene razón de ser, se arruina por su propio vacío, perdiendo la seguridad de la conducta, el dominio de sí propio. Una educación para la vida ha de infundir al educando la voluntad, la fuerza y el interés para un trabajo perseverante, la pron-

(30) *Ecle.*, XI, 36.

(31) *Deut.*, XIV, 21, y XXIII, 19, 20.

(32) *Ecle.*, XLV, 16.

(33) *Prov.*, VI, 6.

ta costumbre de la actividad provechosa es un beneficio para la vida toda, y se convierte en una segunda naturaleza que no tolera enteramente la ociosidad «Educa a tu hijo, y aplicale el trabajo, no vergas a tropezar por su torpeza» (34).

Conviene inculcar a nuestros educandos la nobleza del trabajo y enseñarles a estimar el realizado con las manos. La Sagrada Escritura alaba a la mujer fuerte, porque hizo una hermosa tela y la vendió y dió a vender al mercader un ceñidor (35). David llama dichoso a quien «come el pan adquirido con la labor de sus manos».

Entre los israelitas, toda la *educación intelectual* se reducía al estudio de las Sagradas Escrituras no para sacar consecuencias científicas ni aplicaciones prácticas, sino en orden a un fin puramente religioso y moral. Su ideal supremo, como ya se ha observado, está en la asimilación del *saber hereditario*, de origen divino y procedente de la revelación.

La *educación física* se concretó a una enseñanza (de padres a hijos) de las diferentes formas de habilidad física, con el fin de desarrollar las aptitudes necesarias a la mejor y más completa satisfacción de sus necesidades. Hábitos higiénicos sobre el cuidado de la salud del cuerpo, cómo deben criar los padres a sus hijos, la templanza en la elección de manjares, etc. Ya en estos libros se destaca la correlación existente entre lo físico y lo psíquico. principio de aplicación a la práctica pedagógica. «Por su aspecto se descubre al hombre y por su semblante al prudente. El vestir, el reír y el andar denuncian lo que hay en él (36). Se comprenderá la importancia y lo interesante que es para el educador el estudio de la constitución infantil para llegar a conocer al educando y poder

(34) *Ecle.*, XXX, 13.

(35) *Prov.*, XXXI.

(36) *Ecle.* XIX, 26, 27.

penetrar en su espíritu, siendo en la escuela precisamente donde existen las condiciones precisas para que el niño se manifieste, ya que de la estatura, de la cara, del porte, del modo de actuar, sentir y reaccionar se desprende el temperamento y el carácter del individuo que es justamente a lo que aspira conocer el maestro. Teniendo en cuenta estas relaciones psicofísicas, se tratará de buscar en el educando las características de su predominio orgánico para no aplicar con una gran uniformidad los medios de educación, sino que tendrá que tener en cuenta sus aptitudes y sus preferencias, esforzándose en que el niño se desarrolle en el medio más adecuado a su predominio orgánico: «Porque no todo conviene a todos, ni a todos les gusta todo» (37). La escuela puede convertirse en un agente eficaz para el desarrollo de esta educación higiénica; guiándose por las necesidades de cada niño, aplicará procedimientos distintos de educación y de Pedagogía.

Diseminados por las diferentes páginas, se encuentran algunos principios fundamentales de *educación social*. Se destaca un principio de asociación, propensión natural que mueve al hombre a reunirse con otros y formar una sociedad, y la que del mismo modo le hace desear constituir con algunos de sus conciudadanos otras sociedades pequeñas o imperfectas, pero verdaderas sociedades: «Hermano ofendido es más que ciudad fuerte, y el litigio con ellos es como los cerrojos de una fortaleza» (38). Otro principio es el derecho a la propiedad privada: «... ni desearás su casa, ni su campo, ni su siervo, ni su sierva. ni su buey, ni su asno, ni nada de cuanto a tu prójimo pertenece» (39). La tierra estaba distribuida entre las familias, si bien con propiedad individual muy limitada, ya

(37) *Ecle.*, XXXVII, 31.

(38) *Prov.*, XVIII, 19.

(39) *Deut.*, V, 21.

que nadie podía enajenar su lote a persona de diferente familia, y, al llegar a un determinado número de años, todas las enajenaciones caducaban y la tierra volvía a sus primeros poseedores. La tierra era de Dios y los particulares gozaban de su usufructo. Se preocupan mucho por la actuación de sus regidores, a quienes se les denomina casi siempre pastores: «Cuida bien de tu grey y pon atención a tus rebaños» (40). El ideal cristiano del gobernante no es el *pastor dueño* que vive del producto de sus ovejas, sino el que las defiende de sus enemigos y hace uso de su autoridad y libertad para beneficio del pueblo, viviendo en constante vigilancia en el desempeño de su cargo, tratando y conociendo a sus súbditos. Para llevar a cabo con éxito su misión, aconseja las cualidades que debe reunir un gobernante, eligiendo de entre las tribus hombres sabios, inteligentes, probados, etc. Así como las prácticas que han de observar en el desempeño de su misión, para lo cual aconseja al rey que desde el momento que se sienta en el trono escriba la ley y la lea todos los días de su vida para que aprenda el temor de Dios y ejerce la justicia. «La justicia engrandece la nación; el pecado es la decadencia de los pueblos» (41); clara idea sobre la educación patriótica, y que reiteradamente ha venido afirmando Su Santidad el Papa Pío XII en sus luminosas enseñanzas sobre la guerra que acaba de terminar.

Veamos algunas notas sobre *educación diferencial*:

Mientras el pueblo hebreo anduvo por el desierto, no se operó en él el afán de una cultura superior; más tarde, al ponerse en contacto con otros pueblos, se despertó el deseo de una mayor cultura. Surgen los escribas y legisladores, cuya sabiduría se acrecienta con el bienestar, pues

(40) *Prov.*, XXVII, 23.

(41) *Prov.*, XIV, 34.

el que no tiene otros quehaceres puede llegar a ser sabio. La quietud, el ánimo libre de cuidados contribuye a alcanzar la sabiduría. Las ocupaciones del sabio consisten en recorrer tierras extrañas para conocer, investigar la sabiduría de todos los antiguos y dedicar sus ocios a la lectura de los profetas (42). El estudio de las Sagradas Escrituras requiere una vida libre de ocupaciones; pero, como dice San Agustín, si por nuestros trabajos no podemos dedicarnos a esta hermosísima lectura, no debemos abandonarla del todo para que no nos oprima tanto la carga de nuestras obligaciones.

Existía también una diversidad profesional moderna. Enuméranse las ocupaciones de los artesanos y se les elogia por sus labores materiales y se les recomienda envejezcan en su profesión; es decir, la práctica. la experiencia, perfecciona al individuo en su actuación profesional. La agricultura debe estimarse como cosa que viene del Altísimo, y se consideran oficios muy poco recomendables el de mercader y tendero, por la facilidad de pecar (43). Se reconoce la superioridad del que aplica su espíritu a meditar en la ley del Altísimo (44).

Dentro de este apartado de la educación diferencial situaremos lo que nos dicen estos libros referente a la educación de la mujer hebrea. Estaba sometida a la autoridad perpetua de su padre o de su marido; era incapaz de heredar; en la vida civil se le asimilaba a la esclava, no podía testificar en justicia, ni tampoco formular juramentos ni hacer votos sin la autorización de su padre o esposo. Pero si no tenía derechos en la vida social, en cambio gozaba de gran influencia en el hogar; se ocupaba, lo mismo que el padre, en la educación de sus hijos; en repetidos versículos se recomienda al esposo el amor a

(42) *Ecle.*, XXXIX, 1, 5.

(43) *Ecle.*, XXVI, 28.

(44) *Ecle.*, XXXVIII, 39

su mujer, los cuidados por la hija; y a los hijos se les manda honren a su padre y a su madre. En los *Proverbios* se halla una apología de la valiente ama de casa, de la mujer ideal según Dios: «Ella se procura lana y lino y hace las labores con sus manos; todavía de noche se levanta y prepara a su familia la comida y la tarea de sus criados; va a un campo y lo compra; se ciñe de fortaleza y esfuerzo sus brazos; se hace tapices y una hermosa tela y la vende; en su lengua está la ley de la bondad, es temerosa de Dios...» (45). El elogio de la mujer fuerte es una cantera de enseñanzas de la que pueden extraerse los filones de toda la educación femenina, pues aunque el concepto de la educación de la mujer ha variado (como han cambiado las costumbres en esta época moderna), puesto, que hoy, debido a la industria y al progreso, no es necesario que la mujer coja la rueca y el lino y haga tapices, sin embargo se encuentran en este magnífico ejemplo de mujer las directrices y fundamentos de la formación de la mujer cristiana. Desde los primeros años ha de encauzársela en que su adorno y hermosura es la virtud; el cultivo de la honestidad, que no sólo comprende la pureza de cuerpo y alma, sino, además, la modestia y en que brille la piedad y misericordia en todas sus acciones. Sus virtudes han de fundarse en la sabiduría, en la caridad, en el temor de Dios. Con su prudencia edificará la casa, su hogar se hará sólido y estable con su diligencia, buen gobierno y recta educación de sus hijos, ocupada enteramente en sus deberes domésticos. Ha de gozar de una educación que le inspire la virtud para que con su ejemplo induzca a sus hijos en el afán y goce del fruto de su trabajo, en persuadirlos en esta obligación y en el vencimiento, y en que no hay mayor satisfacción que la que nace del deber cumplido. Siendo toda sociedad colabora-

(45) *Prov.*, XXXI.

ción para un fin común, la mujer debe prepararse para esta acción. La educación femenina ha de proponerse ahora y siempre, como ideal de mujer fuerte, no la mujer linda o graciosa, pues, como dice el Rey Sabio, engañosa es la gracia y fugaz la belleza; la mujer temerosa de Dios. Ésa es de alabar (46).

Un brevísimo comentario de *política pedagógica*. Cuando se pregunta quiénes son los educadores natos de los hijos, modernos sistemas políticos aseguran que los hijos pertenecen al Estado; luego deben ser educados por el Estado. La educación es función natural de la familia: «Como educa al hijo el padre, así el Señor Dios te educó a ti» (47). «Los hijos son del padre, dice Santo Tomás: primero, porque en el primer período de su vida no se distinguen en sus padres en cuanto al cuerpo, mientras están encerrados en el seno de la madre; y luego que de él han salido, antes de que lleguen al pleno uso de su libertad, están contenidos dentro del cuidado de los padres como dentro de un útero espiritual» (48).

El derecho sobrenatural de la Iglesia a educar está en armonía con la familia y el Estado; no destruye ni merma el orden natural, porque ambos (natural y sobrenatural) proceden de Dios, el cual no se puede contradecir: ¡Oh Dios defensor! Su obra es perfecta; todos sus caminos son justísimos (49).

Al terminar la lectura de estos tres libros—*Deuteronomio*, *Proverbios* y *Eclesiástico*—resalta el mérito que estos libros tienen por sí mismos y su valor para la enseñanza de la juventud; ofrecen al educador las mejores oportunidades para comentar y orientar a los alumnos, en el mundo moral y espiritual, sobre las más profundas

(46) *Prov.*, XXXI, 30.

(47) *Deut.*, VIII, 5.

(48) *S. Theol.*, 2. 2, Q. 10 a 12.

(49) *Deut.*, XXXII, 4.

y hondas cuestiones acerca del hombre y de la Humanidad. Como dice el autor del *Eclesiástico*: «El que cumpla lo que aquí está escrito valdrá para todo, porque la luz del Señor será la que guíe sus pasos» (50).

ELVIRA BRERA ORIA

(50) *Ecle.*, L, 31.

NOTAS

ESTADÍSTICA DOCENTE

Ha de ser la Estadística base de toda política de realidades, y en lo que a la enseñanza se refiere, no es posible una seria organización docente sin una base estadística que, al poner de manifiesto acumulaciones, vacíos, densidades, distribuciones, números, en fin, que, en manos de los técnicos, son expresiones de hechos, e incluso predicción de fenómenos, indiquen al legislador los aciertos o los errores, y, por ende, la conveniencia de persistir o cambiar la orientación pedagógica o docente

Son muchos los problemas que tienen por base la estadística docente, y algunos se han iniciado ya en el Instituto San José de Calasanz, a saber: estudios de Pedagogía experimental, recogida de datos para la formación del test nacional, «Surmenage», docimología, control de planes y cuestionarios, correlaciones entre métodos y resultados, o entre modos tradicionales y objetivos, etc., etc., si bien hemos comenzado por lo más sencillo y básico, la estadística de matrícula, restringida por ahora a los Institutos nacionales de Enseñanza media, porque en la época en que estos trabajos se comenzaron estaban en período de gestación las leyes ordenadoras de la primera enseñanza y de la Universidad, contentándonos de momento, con la simple presentación de datos en espera de tener reunido un ciclo—quizá los siete cursos del Bachillerato—para un estudio estadístico de los hechos.

No es necesario insistir en que nada podríamos hacer en Pedagogía cuantitativa o aplicada sin el concurso de los directores de Centros a los que pedimos su colabora-

ción, y con los que desearíamos estar en contacto continuo, convencidos de que la Pedagogía, en cuanto a ciencia experimental, no se edifica en la soledad de la biblioteca, sino al aire libre del contraste, y recibiendo las orientaciones e impresiones de los que están en contacto directo con los alumnos, único sujeto de experimentación pedagógica.

No queremos terminar estas líneas sin agradecer a la señorita Ríos García, doctora en Ciencias Exactas y becaria de la Sección de Estadística docente, su labor benedictina de ordenación de datos y construcción de cartogramas que ilustran este trabajo.

José ROYO

INSTITUTOS	NÚMERO DE PROFESORES						NÚMERO DE COLEGIOS ADSCRITOS				Número de licenciados de colegios reconocidos.....	NUMERO DE ALUMNOS POR CURSO																		
	Catedráticos.....	Encarg. de curso.....	Profes. especiales.....	Auxiliares.....	Ayudantes.....	TOTAL	Mascu- linos		Feme- ninos		TOTAL	OFICIALES							COLEGIADOS							TOTAL	1.º.....			
							Reconocidos.....	No reconocidos.....	Reconocidos.....	No reconocidos.....		1.º.....	2.º.....	3.º.....	4.º.....	5.º.....	6.º.....	7.º.....	TOTAL	1.º.....	2.º.....	3.º.....	4.º.....	5.º.....	6.º.....	7.º.....				
Gerona	4	7	4	»	6	21	1	1	»	1	3	5	106	97	73	91	69	65	71	572	8	6	6	10	6	6	»	42	»	
Gijón	4	7	2	2	2	17	4	2	5	»	11	28	90	88	44	62	65	41	18	408	73	71	53	47	38	37	14	333	2	
Granada (Masc.)	7	7	8	1	10	33	»	»	9	2	11	29	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	
— (Fem.)	5	9	3	8	23	48	7	1	»	»	8	30	86	105	95	89	93	87	59	614	335	282	175	160	133	103	30	1.218	»	
Guadalajara	3	4	6	4	»	17	»	»	1	»	1	3	68	51	44	35	44	32	10	284	»	»	»	»	»	»	»	»	6	
Huelva	4	3	7	4	»	18	1	1	1	»	3	4	97	72	77	73	55	54	39	467	»	»	»	»	»	»	»	»	6	
Huesca	3	8	1	4	1	17	»	2	»	»	2	»	78	43	45	34	39	20	15	274	»	»	»	»	»	»	»	»	»	
Ibiza	»	7	3	»	1	11	»	»	»	»	»	»	35	16	18	6	17	10	9	111	»	»	»	»	»	»	»	»	»	
Jaén	6	7	6	1	10	30	4	»	1	1	6	9	195	69	86	79	88	80	25	622	18	14	12	9	5	4	4	66	»	
Játiva	»	12	»	»	»	12	»	1	»	1	2	»	31	21	19	16	14	14	9	124	»	»	»	»	»	»	»	»	»	
Jerez de la Frontera	3	5	6	3	2	19	2	»	»	»	2	7	43	39	37	21	24	27	33	224	50	47	31	34	25	24	19	230	»	
La Laguna (No funcionó este curso)	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	
León (Masc.)	4	8	4	3	8	27	4	5	»	»	9	20	115	108	94	89	84	75	56	621	218	164	162	106	105	66	63	880	2	
— (Fem.)	10	3	3	»	4	20	»	»	2	6	8	5	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	
Lérida	5	6	2	2	4	19	2	1	»	1	4	5	49	35	36	55	70	38	16	299	58	42	31	11	11	6	2	161	»	
Linares	2	5	7	»	3	17	1	»	»	0	1	5	44	47	43	53	45	33	25	290	9	2	1	4	1	»	1	18	»	
Logroño	5	9	2	1	2	19	4	2	3	4	13	22	40	31	37	25	41	24	17	215	158	134	87	92	74	61	45	651	2	
Lorca	6	»	3	»	8	17	»	»	»	1	1	»	37	23	32	19	25	25	11	172	»	»	»	»	»	»	»	»	»	
Lugo (Masc.)	3	3	2	4	7	19	1	4	»	»	5	6	158	75	59	58	66	47	17	480	68	56	48	49	42	»	»	263	9	
— (Fem.) (Faltan datos.)	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	
Madrid «Lope de Vega»	10	16	1	»	3	30	4	3	22	7	36	81	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	
— «Ramiro de Maeztu»	9	3	3	»	»	15	3	»	»	»	3	29	74	73	106	129	147	69	40	638	232	193	188	176	137	83	57	1.066	4	
— «Beatriz Galindo» (Profesorado interino)	»	»	»	»	»	»	»	»	2	3	5	12	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	
— «Cervantes»	8	6	1	»	14	29	7	6	»	»	13	38	69	49	48	51	49	45	33	344	133	115	68	71	41	36	3	467	1	
— «Isabel la Católica»	8	9	7	»	10	34	»	»	4	»	4	21	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	
— «San Isidro»	»	»	»	»	»	»	5	3	3	»	11	36	»	»	»	»	»	»	»	»	273	215	186	137	55	16	»	882	2	
— «Cardenal Cisneros»	13	7	5	22	10	57	»	»	»	»	»	»	170	139	142	140	113	105	64	873	390	271	217	153	163	110	58	1.362	1.22	
Mahón	1	5	7	3	»	16	»	2	1	1	4	»	23	24	12	14	14	11	18	116	»	»	»	»	»	»	»	»	»	
Málaga (Masc.)	7	7	4	3	1	22	5	»	»	»	5	16	170	105	83	50	31	31	15	485	263	159	164	99	115	55	35	890	»	
— (Fem.)	5	7	8	»	9	29	»	»	4	1	5	14	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	
Manresa (Sin datos en este curso)	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	
Melilla	2	5	7	»	9	23	2	»	»	»	2	3	89	55	79	58	59	51	35	426	103	99	97	71	74	41	23	508	»	
Mérida	»	6	5	»	1	12	»	1	»	»	1	»	50	18	20	15	11	20	7	141	»	»	»	»	»	»	»	»	»	
Murcia (Masc.)	5	3	6	4	8	26	5	»	»	»	5	12	213	69	89	109	119	78	26	703	146	90	82	49	18	10	1	396	»	
— (Fem.)	4	8	»	»	»	12	»	»	2	»	2	7	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	
Orense	5	4	6	4	1	20	3	3	2	5	13	12	»	»	»	»	»	»	»	724	42	41	31	46	27	18	5	210	»	
Osuna	1	6	6	»	2	15	»	»	»	»	»	»	35	18	23	24	7	9	7	123	»	»	»	»	»	»	»	»	»	
Oviedo (Masc.)	5	6	6	4	7	28	8	7	»	»	15	25	80	64	75	64	49	38	25	395	242	187	115	75	86	78	39	822	»	
— (Fem.)	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	26	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	
Palencia	6	4	5	1	9	25	2	»	2	»	4	17	44	44	45	40	33	40	31	277	81	59	53	48	42	16	13	312	»	
Palma de Mallorca (Masc.)	7	4	5	6	1	23	7	»	»	»	7	34	47	39	30	19	28	28	21	212	252	154	145	142	153	102	69	1.017	»	

s de Enseñanza Media.

1939 - 40

Instituto "San José de Calasanz" de Pedagogía.

[illegible]

ESTADÍSTICA

Instifutos Nacionales

CURSO

INSTITUTOS	NÚMERO DE PROFESORES						NÚMERO DE COLEGIOS ADSCRITOS				Número de licenciados de co- legios reconocidos.....	NUMERO																																																																																																																																																																																																																																																																																	
	Catedráticos.....	Encarg. de curso.....	Profes. especiales.....	Auxiliares.....	Ayudantes.....	TOTAL	Masculinos		Femeninos			TOTAL	OFICIALES							TOTAL	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.	31.	32.	33.	34.	35.	36.	37.	38.	39.	40.	41.	42.	43.	44.	45.	46.	47.	48.	49.	50.	51.	52.	53.	54.	55.	56.	57.	58.	59.	60.	61.	62.	63.	64.	65.	66.	67.	68.	69.	70.	71.	72.	73.	74.	75.	76.	77.	78.	79.	80.	81.	82.	83.	84.	85.	86.	87.	88.	89.	90.	91.	92.	93.	94.	95.	96.	97.	98.	99.	100.	101.	102.	103.	104.	105.	106.	107.	108.	109.	110.	111.	112.	113.	114.	115.	116.	117.	118.	119.	120.	121.	122.	123.	124.	125.	126.	127.	128.	129.	130.	131.	132.	133.	134.	135.	136.	137.	138.	139.	140.	141.	142.	143.	144.	145.	146.	147.	148.	149.	150.	151.	152.	153.	154.	155.	156.	157.	158.	159.	160.	161.	162.	163.	164.	165.	166.	167.	168.	169.	170.	171.	172.	173.	174.	175.	176.	177.	178.	179.	180.	181.	182.	183.	184.	185.	186.	187.	188.	189.	190.	191.	192.	193.	194.	195.	196.	197.	198.	199.	200.	201.	202.	203.	204.	205.	206.	207.	208.	209.	210.	211.	212.	213.	214.	215.	216.	217.	218.	219.	220.	221.	222.	223.	224.	225.	226.	227.	228.	229.	230.	231.	232.	233.	234.	235.	236.	237.	238.	239.	240.	241.	242.	243.	244.	245.	246.	247.	248.	249.	250.	251.	252.	253.	254.	255.	256.	257.	258.	259.	260.	261.	262.	263.	264.	265.

INSTITUTOS

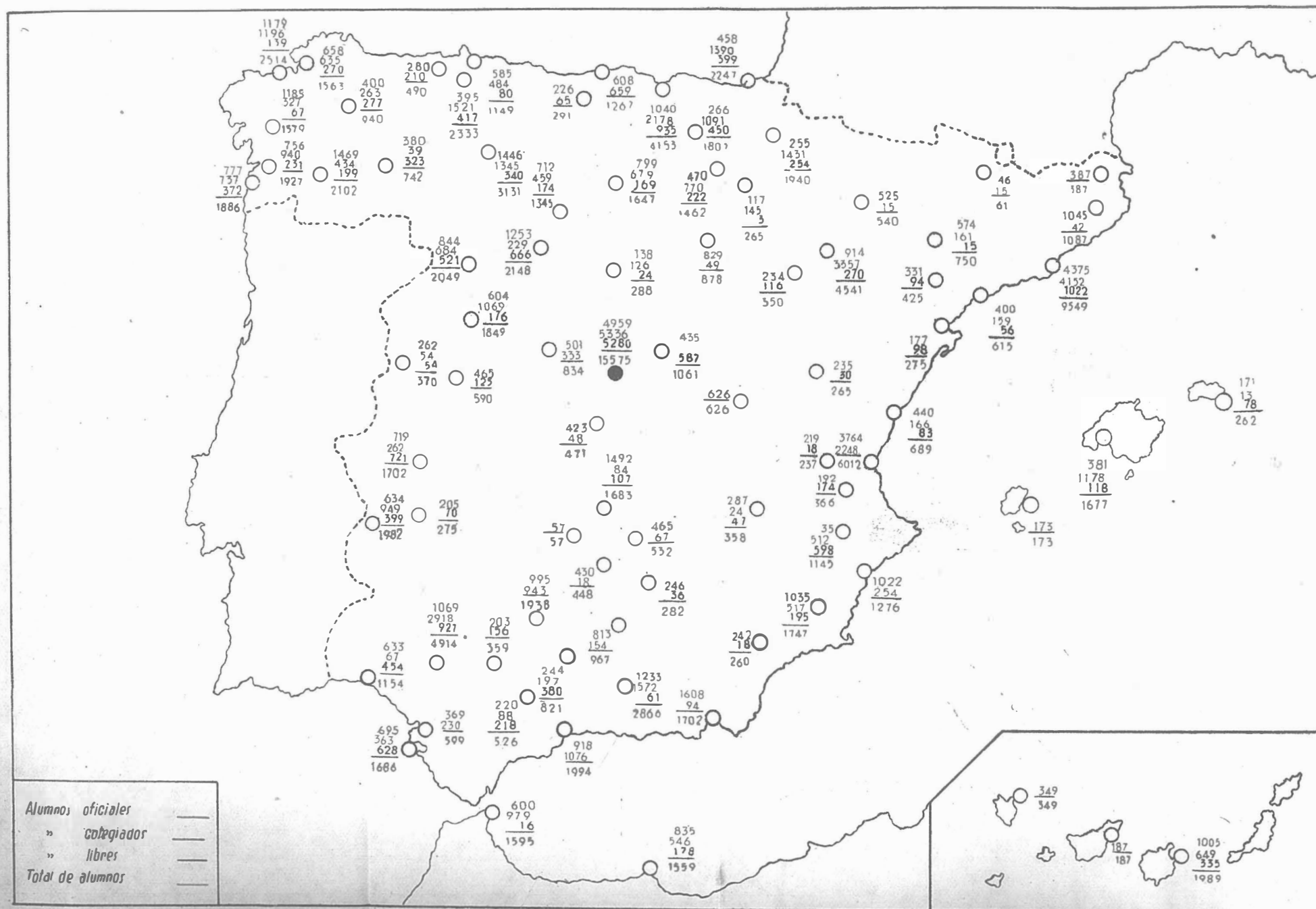
INSTITUTOS	NÚMERO DE PROFESORES						NÚMERO DE COLEGIOS ADSCRITOS				Número de licenciados de co- legios reconocidos.....				
	Catedráticos.....	Encarg. de curso.....	Profes. especiales.....	Auxiliares.....	Ayudantes.....	TOTAL	Masculinos		Femeninos			TOTAL	1.º.....	2.º.....	3.º.....
							Reconocidos.....	No reconocidos.....	Reconocidos.....	No reconocidos.....					
Palma de Mallorca (Fem.).....	6	6	»	»	2	14	»	»	2	»	2	11	»	»	»
Palmas (Las) (Gran Canaria).....	1	7	4	1	4	17	4	1	2	»	7	17	78	78	75
Pamplona «Ximénez de Rada» (Masc.)	4	11	3	2	1	21	6	»	»	»	6	20	32	28	29
— «Príncipe de Viana» (Fem.)	3	13	4	»	»	20	»	»	7	4	11	24	»	»	»
Plasencia	»	9	5	»	5	19	»	»	»	2	2	»	55	51	28
Ponferrada	4	7	2	4	2	19	1	1	1	1	4	2	44	22	28
Pontevedra	3	8	4	3	12	30	4	4	4	2	14	22	79	64	46
Puertollano	»	3	2	»	»	5	»	»	»	»	»	»	9	7	5
Requena	2	9	3	»	2	16	»	»	»	»	»	»	48	46	20
Reus	2	2	1	3	1	9	»	1	»	»	1	»	76	12	33
Salamanca «Fray Luis de León» (Masc.)	9	1	6	6	6	28	3	»	6	»	9	18	77	94	87
— «Lucía de Medrano» (Fem.) No existía sep. del Masc.	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»
San Sebastián	9	6	5	4	1	25	4	2	9	2	17	45	30	40	37
Santa Cruz de la Palma	5	7	4	»	»	16	»	»	»	»	»	»	54	42	14
Santa Cruz de Tenerife	3	9	1	3	1	17	»	2	2	»	4	12	»	»	»
Santander	5	7	7	3	7	29	9	»	4	»	13	66	36	47	34
Santiago de Compostela «Arzobispo Gelmírez» (Masc.)	10	6	2	5	3	26	2	1	»	»	3	6	87	94	70
— «Rosalía de Castro» (Fem.)	»	15	2	»	9	26	1	»	1	»	2	7	»	»	»
Segovia (Faltan datos)	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»
Seo de Urgel	»	»	3	»	»	3	»	»	»	»	»	»	6	5	4
Sevilla «San Isidoro» (Masc.).....	9	»	3	12	14	38	16	»	»	»	16	82	128	119	103
— «Murillo» (Fem.)	3	6	6	»	19	34	»	»	5	1	6	37	»	»	»
Soria	3	6	7	4	3	23	1	»	»	»	1	2	65	52	58
Tarragona	4	8	2	4	1	19	1	1	3	»	5	11	30	25	29
Teruel	1	1	3	2	10	17	»	2	»	»	2	»	44	19	14
Torrelavega	4	3	6	»	1	14	1	1	»	1	3	4	35	27	33
Tortosa	1	2	2	1	5	11	»	»	»	2	2	»	32	17	22
Toledo	7	5	3	3	2	20	1	»	»	»	1	3	15	29	33
Valdepeñas	»	8	4	»	1	13	1	»	»	»	1	2	175	45	40
Valencia «Luis Vives»	10	10	1	13	9	43	15	»	»	»	15	65	706	475	444
— «San Vicente Ferrer»	7	10	9	»	1	27	»	»	9	»	9	35	»	»	»
Valladolid «Zorrilla»	10	4	5	6	5	30	6	1	»	»	7	35	89	76	60
— «Núñez de Arce»	1	11	7	»	»	19	»	»	6	2	8	21	»	»	»
Vigo	5	12	1	»	3	21	4	1	5	»	10	18	73	66	43
Vitoria	3	5	5	2	2	17	5	»	4	»	9	24	4	24	17
Zamora	8	4	6	3	»	21	3	1	3	»	7	23	69	87	67
Zaragoza «Goya» (Masc.)	8	1	7	1	5	28	9	3	»	»	12	58	64	58	67
— «Miguel Servet» (Fem.)	6	2	7	1	1	17	2	»	10	1	13	78	»	»	61

CURSO 1939-1940

NUMERO DE ALUMNOS POR CURSO													NUMERO DE ALUMNAS POR CURSO													TOTAL GENERAL							
OFICIALES			COLEGIADOS							LIBRES							OFICIALES			COLEGIADAS													
4.º	5.º	6.º	7.º	TOTAL	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	TOTAL	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	TOTAL	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	TOTAL					
»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»					
81	70	72	33	487	155	89	87	86	77	42	28	564	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	330	330				
36	40	45	45	255	177	190	162	135	133	111	68	976	63	57	56	28	27	25	13	269	1.320	108	90	84	75	75	60	26	518	669	1.989		
»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	1.231			
39	47	35	32	287	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»			
33	41	18	16	200	»	»	»	»	»	»	»	»	16	13	7	10	3	6	6	61	348	28	26	24	22	27	24	27	178	»	»		
71	57	32	21	370	146	89	106	105	102	64	56	668	46	28	28	35	21	11	11	180	380	33	34	30	29	20	22	9	180	»	»		
4	3	4	3	35	»	»	»	»	»	»	»	»	42	18	31	23	25	11	13	163	1.207	59	60	87	62	57	32	29	386	»	»		
16	10	9	2	151	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»			
42	36	34	28	200	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»			
102	76	109	59	604	138	118	99	97	93	64	34	643	22	12	12	20	13	2	3	84	284	38	7	16	23	18	16	14	131	»	»		
»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	40	44	43	25	12	7	5	176	1.423	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»		
29	40	39	39	254	204	163	168	106	111	112	77	940	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»		
28	14	14	6	172	»	»	»	»	»	»	»	»	25	26	21	23	18	23	17	153	1.347	24	31	26	31	31	30	31	204	»	»		
»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»		
47	43	27	10	244	17	10	18	6	12	4	1	68	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»		
89	67	71	48	526	288	217	155	115	127	82	67	1.051	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»		
»	»	»	»	»	34	36	22	24	16	25	2	159	19	12	6	9	5	12	4	67	752	64	72	51	56	36	54	31	364	»	»		
»	»	»	»	»	10	8	7	5	4	3	2	39	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»		
3	3	»	1	22	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»		
93	81	71	42	637	551	456	422	369	303	207	164	2.502	3	»	1	2	2	»	»	8	30	»	6	9	1	6	2	24	»	»	»		
»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	
72	70	40	33	384	8	11	8	4	7	5	6	49	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	
32	36	44	30	225	62	16	11	»	»	»	»	»	10	11	6	12	3	10	4	56	433	70	70	71	60	72	54	48	445	»	»	»	
22	25	16	2	142	»	»	»	»	»	»	»	»	18	5	»	»	»	»	»	23	165	29	14	9	13	13	2	93	»	»	»	»	
21	11	5	5	139	15	12	13	10	6	7	2	65	»	»	»	»	»	»	»	»	204	10	19	16	16	11	7	8	87	»	»	»	
11	18	11	9	119	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	163	13	4	11	8	6	15	1	58	»	»	»	
43	29	27	21	199	48	»	»	»	»	»	»	»	7	11	7	10	3	6	»	44	247	37	44	38	25	29	24	27	224	»	»	»	
31	27	31	13	362	32	9	11	4	6	3	2	67	»	»	»	»	»	»	»	429	47	20	17	7	7	4	1	103	»	»	»		
394	438	343	150	2.950	592	397	312	230	193	106	11	1.841	»	»	»	»	»	»	»	4.791	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	
»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	
118	127	109	91	677	399	330	284	265	236	160	148	1.822	113	74	93	77	79	78	77	591	3.090	206	125	101	134	125	86	34	814	»	»	»	
»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	
68	35	54	31	372	116	114	87	66	62	35	26	506	»	»	»	»	»	»	»	»	87	74	63	86	84	98	84	576	»	»	»	»	
20	19	22	11	117	164	121	115	118	113	90	71	792	42	37	26	40	29	28	27	229	1.107	95	72	53	67	62	25	31	405	»	»	»	
59	78	55	38	453	80	84	58	74	68	40	27	431	33	41	39	35	39	53	46	286	1.195	11	29	26	19	33	14	17	149	»	»	»	
62	69	59	68	447	474	454	376	336	287	239	181	2.347	48	40	30	28	18	22	25	211	1.095	52	67	76	51	75	30	40	391	»	»	»	
»	»	»	»	»	23	14	22	8	14	9	13	103	»	»	»	»	»	»	»	»	2.993	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»
»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	103	72	54	55	64	76	81	65	467	»	»	»	»
»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	223	155	134	111	121	97	66	907	»	»	»	»

TOTAL GENERAL 130.289

Población escolar absoluta



INSTITUTOS	NÚMERO DE PROFESORES						NÚMERO DE COLEGIOS ADSCRITOS			Número de licenciados de co- legios reconocidos.....	NUMERO DE ALUMNOS POR CURSO																
	Catedráticos.....	Enseñ. de curso.....	Profes. especiales.....	Auxiliares.....	Ayudantes.....	TOTAL	Masculinos	Femeninos			OFICIALES								COLEGIADOS								
											1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	TOTAL	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	TOTAL	
Gerona	5	7	4	»	7	23	1	1	»	1	3	101	95	82	63	73	59	68	541	30	29	34	18	10	5	6	132
Gijón	4	11	4	»	2	22	4	3	5	»	12	33	53	55	61	36	49	9	310	76	60	63	49	47	39	23	357
Granada (Masc.)	6	7	6	8	23	50	8	»	»	»	8	39	84	79	102	86	80	89	602	465	337	283	181	182	150	110	1.708
— (Fem.)	7	7	7	2	11	34	»	»	10	1	11	37	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»
Guadalajara	4	5	7	3	1	20	»	»	1	»	1	4	58	56	48	33	31	24	264	»	»	»	»	»	»	»	»
Huelva	4	4	7	4	»	18	1	1	1	»	3	4	87	83	98	61	45	25	414	»	»	»	»	»	»	»	»
Huesca	4	7	2	4	1	18	1	2	1	»	4	6	39	38	31	19	26	25	188	17	10	4	»	»	»	»	31
Ibiza	»	7	4	»	3	14	»	»	»	»	»	»	43	25	21	14	9	16	137	»	»	»	»	»	»	»	»
Jaén	5	7	7	1	7	27	4	»	2	»	6	15	149	46	34	66	44	57	462	92	45	53	48	28	40	27	333
Játiva	2	13	»	»	»	15	»	1	»	1	2	»	40	32	30	17	19	18	167	»	»	»	»	»	»	»	»
Jerez de la Frontera	3	6	7	2	2	20	2	»	1	»	3	11	45	35	39	33	17	23	212	64	53	46	32	33	25	20	273
La Laguna	3	6	5	»	»	14	»	»	3	»	3	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»
León (Masc.)	4	8	4	3	8	27	4	6	»	»	10	19	71	60	71	73	67	49	416	216	195	163	148	109	112	71	1.014
— (Fem.)	10	1	4	»	6	21	»	»	2	6	8	8	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»
Lérida	4	4	3	2	6	19	2	1	»	3	6	5	26	28	32	21	50	42	224	93	48	41	25	10	4	4	225
Linares	2	6	9	»	3	20	1	»	»	»	1	5	76	28	42	23	29	23	243	66	36	42	19	13	7	4	187
Logroño	6	7	3	1	3	20	4	2	3	5	14	26	20	29	22	35	27	22	167	125	132	128	86	78	76	61	693
Lorca	6	5	2	»	6	19	»	»	»	1	1	»	81	70	26	40	26	23	293	»	»	»	»	»	»	»	»
Lugo (Masc.)	3	4	5	4	7	23	1	5	»	»	6	6	120	98	58	35	30	31	396	53	42	41	19	40	27	»	222
— (Fem.) (Faltan datos.)	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»
Madrid «Lope de Vega»	11	18	1	»	10	40	4	3	24	7	38	102	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»
— «Ramiro de Maeztu»	10	6	8	»	3	27	4	»	»	»	4	39	67	62	55	83	79	66	451	317	246	217	305	174	137	75	1.371
— «Beatriz Galindo»	7	6	»	1	1	15	»	»	6	3	9	17	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»
— «Cervantes»	11	14	3	1	27	56	9	6	»	»	16	66	117	88	77	87	132	74	620	303	251	187	167	177	141	55	1.281
— «Isabel la Católica»	10	12	9	1	2	34	»	»	6	»	6	31	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»
— «San Isidro»	8	12	4	18	23	65	7	3	3	»	14	64	1.214	838	529	498	447	340	3.966	395	290	230	194	150	67	7	1.343
— «Cardenal Cisneros»	3	13	5	22	10	63	»	»	»	»	»	»	177	153	162	147	103	133	960	1.150	904	782	523	465	373	205	4.402
Mahón	3	6	7	1	1	18	»	2	1	1	4	»	32	25	26	20	22	26	169	»	»	»	»	»	»	»	»
Málaga (Masc.)	7	3	5	4	2	21	5	»	»	»	5	20	106	78	55	40	24	25	355	274	214	135	128	101	65	43	960
— (Fem.)	5	7	8	»	9	29	»	»	5	»	5	19	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»
Manresa	4	7	1	1	4	17	1	5	»	2	8	2	30	21	12	15	17	16	126	9	»	»	»	»	»	»	9
Melilla	3	6	6	»	7	22	2	»	»	»	2	6	128	74	56	66	56	54	479	124	93	85	79	67	46	41	535
Mérida	4	3	4	»	2	13	»	2	»	»	2	»	41	47	20	17	13	9	148	»	»	»	»	»	»	»	»
Murcia (Masc.)	4	6	4	5	7	26	6	»	»	»	6	21	242	169	98	100	127	103	892	239	194	91	78	31	25	9	667
— (Fem.)	4	9	»	»	»	13	»	»	2	»	2	8	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»
Orense	6	7	7	4	»	24	3	3	2	5	13	10	»	»	»	»	»	»	352	50	63	46	29	44	24	12	268
Osuna	5	3	7	»	5	20	»	»	»	»	»	»	48	28	14	17	21	5	142	»	»	»	»	»	»	»	»
Oviedo (Masc.)	10	7	8	»	3	28	»	»	9	9	18	35	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»
— (Fem.)	5	9	8	4	9	35	10	9	»	»	19	39	42	83	52	64	53	44	398	236	241	211	108	83	89	94	1.062
Palencia	6	5	5	»	10	26	2	»	2	»	4	19	44	35	44	29	40	30	254	102	70	57	43	46	37	18	373
Palma de Mallorca (Masc.)	9	6	5	6	1	27	8	»	»	»	8	41	33	28	25	17	16	22	163	204	227	136	136	132	135	93	1.063

INSTITUTOS	NÚMERO DE PROFESORES						NÚMERO DE COLEGIOS ADSCRITOS				Número de licenciados de co- legios reconocidos.....	NUMERO DE ALUMNOS POR CURSO																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
	Catedráticos.....	Encarg. de curso.....	Profes. especiales.....	Auxiliares.....	Ayudantes.....	TOTAL	Mascu- linos	Feme- ninos	TOTAL	OFICIALES							COLEGIADOS							TOTAL																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																													
										Reconocidos.....		No reconocidos.....	1.º.....	2.º.....	3.º.....	4.º.....	5.º.....	6.º.....	7.º.....	TOTAL	1.º.....	2.º.....	3.º.....		4.º.....	5.º.....	6.º.....	7.º.....																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
Palma de Mallorca (Fem.).....	5	6	»	1	3	15	»	»	3	»	14	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»

NUMERO DE ALUMNAS POR CURSO																									TOTAL GENERAL																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
LIBRES							TOTAL DE ALUMNAS...	OFICIALES							TOTAL	COLEGIADAS							TOTAL	LIBRES							TOTAL																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																														
1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º		1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º		1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º		1.º		2.º	3.º	4.º	5.º	6.º		7.º																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																													
TOTAL							TOTAL DE ALUMNAS...	TOTAL							TOTAL	TOTAL							TOTAL	TOTAL							TOTAL																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																														
1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º		1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º		1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º		1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																															
»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																	
58	44	47	42	22	27	343	1.448	30	26	36	22	17	15	23	169	62	59	35	20	21	22	15	234	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»

TOTAL GENERAL 148.610

ESTADÍSTICA DOCENTE

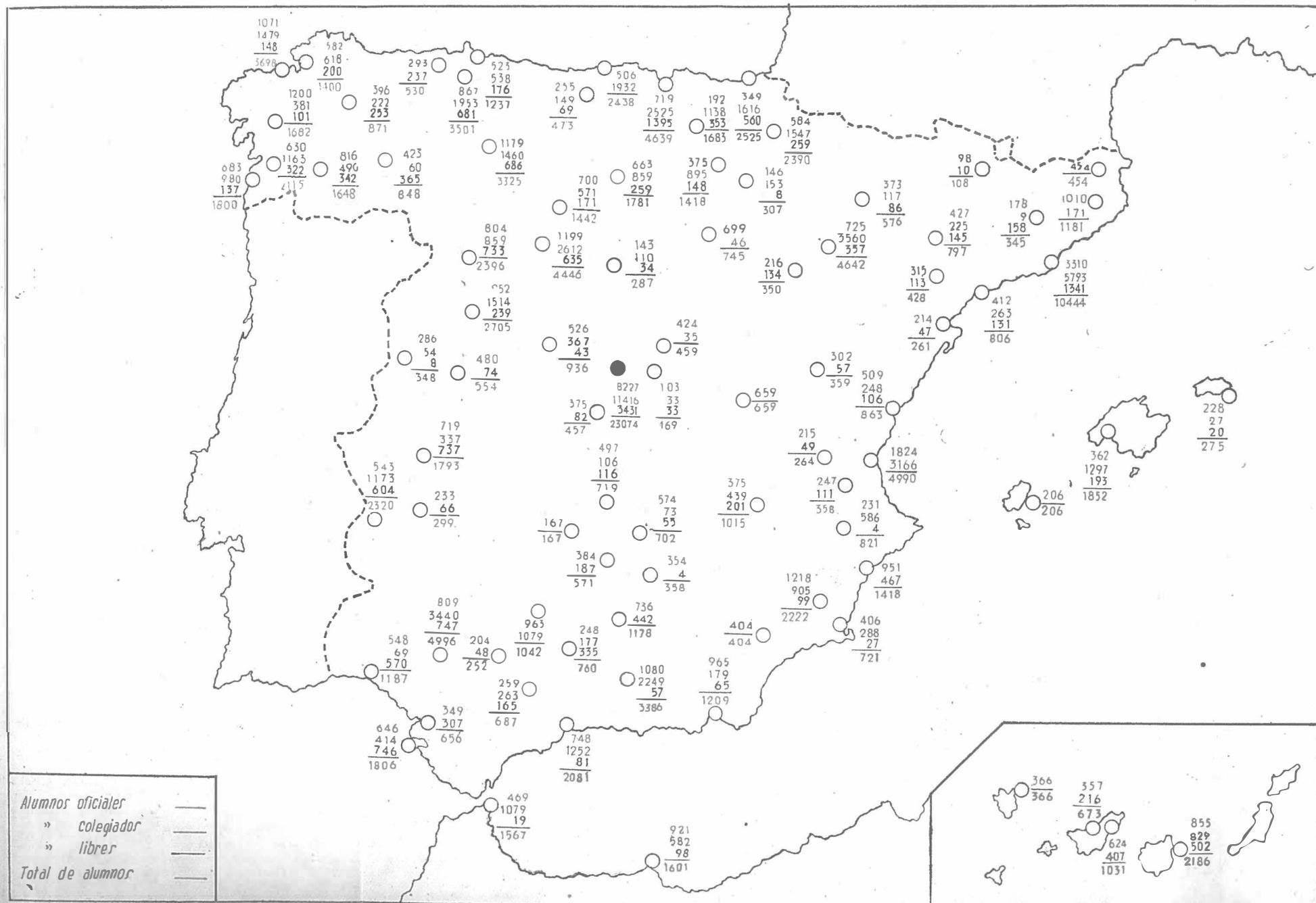
Consejo Superior de Investigaciones Científicas

INSTITUTOS NACIONALES DE ENSEÑANZA MEDIA

Instituto «San José de Calasanz de Pedagogía»

CURSO DE 1940-1941

Población escolar absoluta



INSTITUTOS	NÚMERO DE PROFESORES						NÚMERO DE COLEGIOS ADSCRITOS					Número de licenciados de colegios reconocidos.....	NUMERO DE ALUMNOS POR CURSO																	
	Catedráticos.....	Encarg. de curso.....	Profes. especiales.....	Auxiliares.....	Ayudantes.....	TOTAL	Mascu- linos	Feme- ninos	TOTAL	Reconocidos	No reconocidos		OFICIALES							COLEGIADOS							TOTAL	1.º.....		
													1.º.....	2.º.....	3.º.....	4.º.....	5.º.....	6.º.....	7.º.....	1.º.....	2.º.....	3.º.....	4.º.....	5.º.....	6.º.....	7.º.....				
Albacete	5	7	3	5	1	21	2	2	1	1	6	12	61	56	27	27	32	33	263	89	82	58	49	43	29	26	376	57		
Alcalá de Henares.....	5	7	»	»	1	20	»	»	1	»	1	4	27	10	17	10	16	12	5	97	»	»	»	»	»	»	»	»	2	
Alcoy	7	13	2	»	2	17	2	»	1	»	3	8	62	27	31	20	30	27	8	205	100	82	77	67	46	41	9	422	2	
Algeciras (Faltan datos).....	3	5	4	»	1	13	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	
Alicante	8	8	4	3	3	26	4	»	2	»	6	26	72	78	97	56	41	38	6	388	215	195	90	51	1	7	8	567	»	
Almería	3	6	3	3	3	18	1	»	»	»	1	5	92	87	82	89	76	69	61	556	77	74	57	32	»	»	»	»	240	15
Antequera	3	5	5	3	2	18	1	»	2	»	3	12	27	26	31	32	15	10	13	144	70	38	40	36	26	22	14	246	63	
Aranda de Duero	9	3	2	»	2	16	1	»	»	»	1	3	15	13	2	5	2	10	9	56	53	37	25	21	15	21	17	189	3	
Arrecife-Lanzarote. (Clausurado provisionalmente.).....	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»
Avila	8	8	6	2	4	28	1	2	3	»	6	20	55	48	42	31	22	19	16	233	29	20	20	14	24	22	17	146	6	
Avilés	2	9	3	»	1	15	3	2	»	2	7	13	42	28	22	18	9	8	6	133	37	40	50	37	31	52	32	279	»	
Badajoz	6	11	1	4	5	27	3	2	»	2	6	27	59	42	27	32	36	37	25	258	250	185	167	129	112	69	60	972	90	
Baeza	5	6	8	2	1	22	»	»	»	»	»	»	55	33	27	57	20	13	15	220	»	»	»	»	»	»	»	»	»	27
Barcelona «Ausias March»	12	5	7	»	7	31	7	5	3	3	18	87	12	28	19	15	20	18	17	169	164	134	75	26	32	39	24	499	97	
— «Jaime Balmes»	10	7	6	15	11	49	9	5	»	»	14	70	125	152	137	106	98	136	145	899	374	353	374	265	234	171	131	1.902	68	
— «Maragall»	13	12	15	»	34	74	9	4	20	6	39	226	»	»	»	»	»	»	»	»	411	373	305	255	209	142	99	1.794	63	
— «Menéndez y Pelayo»	10	4	7	»	7	28	3	1	»	»	4	28	45	50	47	46	38	54	49	329	201	130	126	77	61	52	38	685	35	
— «Montserrat»	8	10	4	»	»	22	»	»	»	1	1	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»
— «Verdaguer»	9	5	5	2	1	22	1	»	5	4	10	40	»	»	»	»	»	»	»	»	30	19	17	4	1	»	»	71	»	
Bilbao. (Masc.)	5	10	2	2	1	20	7	»	»	»	7	41	66	44	41	43	38	41	33	306	458	362	387	243	245	143	162	2.000	81	
— (Fem.)	7	16	»	»	»	23	»	»	14	3	17	60	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»
Burgos	8	7	5	4	1	25	1	»	4	»	5	25	54	42	42	32	39	31	38	278	101	125	95	73	48	27	53	522	20	
Cabra	4	5	»	4	7	20	1	»	1	»	2	8	34	26	27	28	20	20	25	180	23	28	24	18	»	16	15	123	75	
Cáceres	7	4	6	4	3	24	2	»	1	»	3	14	64	54	56	51	39	48	39	353	45	61	44	44	41	32	25	292	127	
Cádiz	5	6	2	3	17	33	1	»	4	»	5	26	76	73	57	46	30	31	25	338	90	71	53	47	21	27	14	323	72	
Calahorra	4	6	3	»	2	15	1	1	2	»	4	6	42	25	17	16	17	16	7	140	16	5	8	3	5	5	3	45	1	
Calatayud	3	14	1	1	»	19	»	1	»	»	1	»	29	14	24	15	8	23	22	135	»	»	»	»	»	»	»	»	»	23
Cartagena	»	»	»	»	»	»	2	1	1	»	4	16	»	»	»	»	»	»	»	»	87	61	56	16	17	23	6	266	2	
Castellón de la Plana	8	12	2	3	2	27	1	2	2	»	5	15	67	58	49	42	33	41	33	323	49	51	32	31	24	15	»	202	27	
Ceuta	5	5	5	2	1	18	6	»	4	1	11	50	60	46	43	32	44	24	23	272	255	195	165	148	84	64	62	973	»	
Ciudad Real	4	6	3	3	4	20	1	6	»	2	9	4	28	21	15	22	18	11	5	120	51	41	28	20	»	»	»	140	79	
Ciudad Rodrigo	5	4	5	3	3	20	»	»	1	»	1	3	30	25	24	25	26	26	20	176	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»
Córdoba	10	5	5	6	10	36	4	1	2	»	7	35	177	99	92	102	87	68	74	689	192	184	146	118	79	63	51	833	»	
Coruña (La) (Masc.)	10	1	4	3	11	29	5	1	»	»	6	29	63	50	49	44	44	44	42	336	193	205	147	111	108	86	76	926	12	
— (Fem.)	7	7	1	»	1	16	»	»	»	»	7	29	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»
Cuenca	3	7	2	2	2	16	»	»	1	»	1	5	78	65	59	45	47	30	28	352	»	»	»	»	»	»	»	»	»	14
El Ferrol del Caudillo.....	2	11	3	3	3	22	4	1	3	2	10	34	51	36	31	41	19	22	23	323	125	101	97	74	60	43	52	552	»	
Figueras	3	5	7	3	1	19	1	1	»	»	2	»	25	30	26	11	26	39	27	184	40	16	17	17	»	»	»	»	90	»

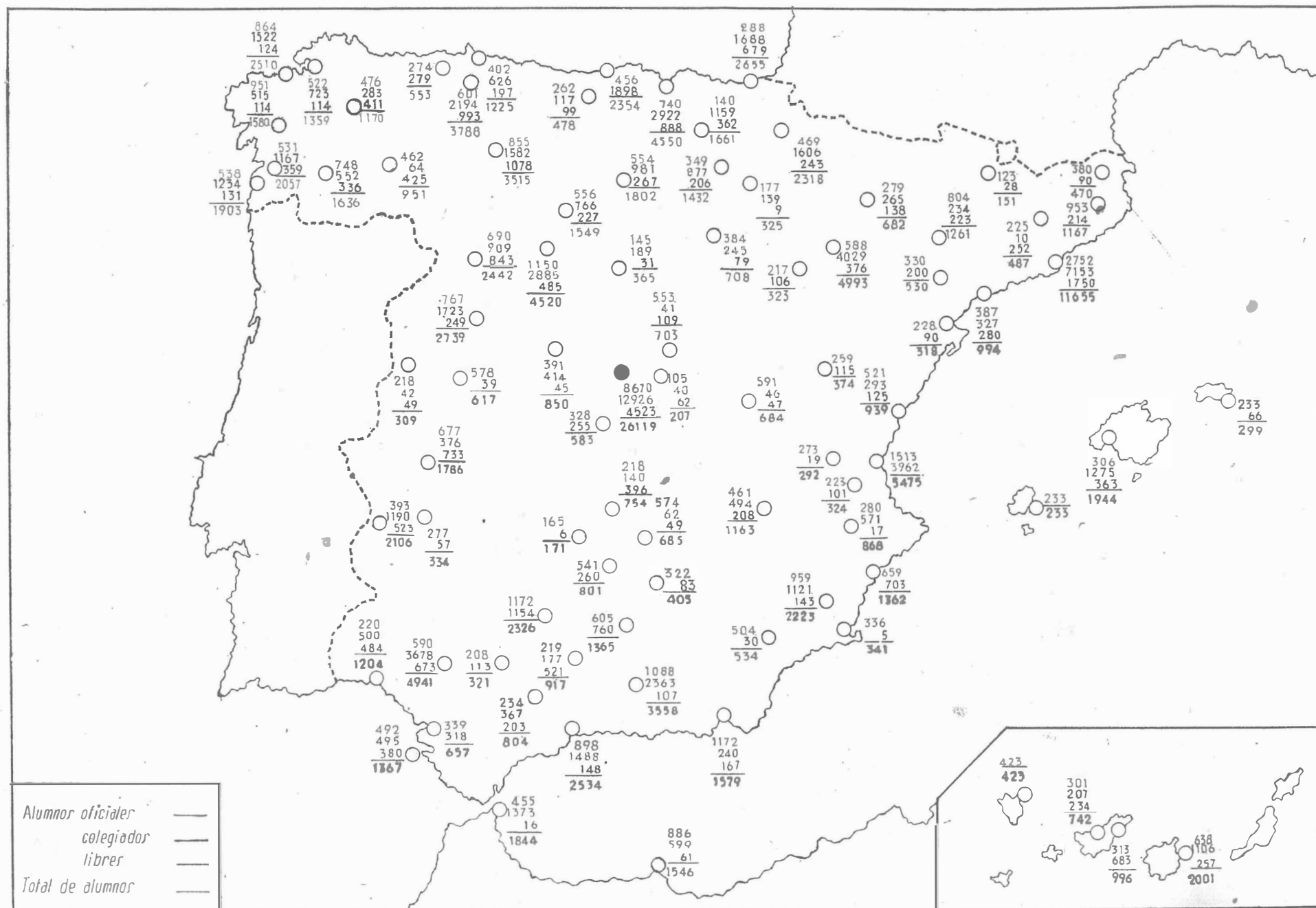
Instituto "San José de Calasanz" de Pedagogía.

LIBRES										TOTAL DE ALUMNOS...	OFICIALES										TOTAL	COLEGIADAS										TOTAL	LIBRES										TOTAL	TOTAL GENERAL
1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	TOTAL	1°	2°		3°	4°	5°	6°	7°	TOTAL	1°	2°	3°	4°		5°	6°	7°	TOTAL	1°	2°	3°	4°	5°	6°		7°	TOTAL										
40	27	17	10	10	4	165	804	49	38	52	18	13	12	16	198	38	24	29	11	4	6	6	118	10	8	7	5	4	6	3	43	359	1.163											
2	»	1	1	5	2	14	111	3	1	1	»	1	2	»	8	11	8	2	4	7	2	6	40	11	13	2	5	8	2	7	48	96	207											
3	»	»	»	9	»	14	641	31	16	10	7	4	4	3	75	32	25	24	29	24	8	7	149	2	»	»	»	»	»	»	3	227	868											
»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»											
»	»	»	»	»	»	»	955	97	52	41	25	18	22	16	271	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»											
19	17	14	18	6	3	92	888	99	118	97	92	89	66	55	616	49	25	26	19	13	3	1	136	»	8	9	12	15	16	7	8	75	407	1.362										
38	26	15	14	6	4	166	556	30	25	8	7	7	9	4	90	41	19	33	7	9	4	8	121	20	»	2	4	6	2	3	37	691	1.579											
2	1	2	4	11	1	24	269	20	19	9	10	9	10	12	89	»	»	»	»	»	»	»	»	1	1	»	1	»	4	»	7	96	248	804										
»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»											
13	7	8	1	6	4	45	424	37	27	27	25	20	16	6	158	56	57	48	37	33	16	21	268	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»											
»	»	»	»	»	»	»	412	44	31	20	20	12	9	5	141	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»											
59	39	46	35	33	33	335	1.565	20	22	22	13	23	18	17	135	48	59	34	23	18	15	21	218	39	25	24	27	25	25	23	188	541	2.106											
8	9	3	6	5	4	62	2.862	34	25	12	18	5	4	4	102	»	»	»	»	»	»	»	»	8	8	4	»	»	»	1	21	123	405											
55	33	37	19	20	16	277	945	»	»	»	»	»	»	»	»	48	40	20	15	25	8	4	160	30	27	28	11	20	22	15	153	313	1.258											
52	15	9	2	1	»	147	2.948	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»											
43	46	22	13	»	»	187	1.981	142	133	81	74	88	127	89	734	»	»	»	»	»	»	»	»	56	34	44	27	40	34	31	266	2.546	4.527											
43	23	15	12	10	18	156	1.170																																					

INSTITUTOS	NÚMERO DE PROFESORES					NÚMERO DE COLEGIOS ADSCRITOS					Número de licenciados de colegios reconocidos.....	NUMERO DE ALUMNOS POR CURSO																	
	Catedráticos.....	Encarg. de curso.....	Profes. especiales.....	Auxiliares.....	Ayudantes.....	TOTAL	Masculinos		Femeninos			OFICIALES							COLEGIADOS							TOTAL			
							Masculinos	Femeninos	Masculinos	Femeninos		1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º				
Gerona	8	7	4	»	7	26	2	»	1	»	3	16	81	77	83	72	48	68	48	477	43	29	31	28	18	9	5	163	»
Gijón	6	7	4	1	1	19	6	3	5	»	14	51	38	30	31	41	22	29	12	203	91	76	64	65	52	51	26	425	50
Granada (Masc.)	6	12	2	8	23	51	8	»	»	»	8	45	89	86	73	97	78	86	102	611	403	370	296	238	164	146	117	1.734	»
— (Fem.)	7	6	8	2	9	32	»	»	10	1	11	45	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»
Guadalajara	2	8	6	3	3	22	»	»	1	»	1	5	85	75	66	38	28	13	10	315	»	»	»	»	»	»	»	»	19
Huelva	1	4	7	4	»	16	3	»	1	»	4	20	35	26	15	22	21	12	4	135	109	68	63	53	40	43	41	417	61
Huesca	3	10	2	4	1	20	1	2	1	1	5	8	30	25	20	33	12	11	6	137	55	25	21	8	»	»	»	109	26
Ibiza	5	6	4	»	3	18	»	»	»	»	»	»	43	33	20	18	17	6	14	151	»	»	»	»	»	»	»	»	»
Jaén	5	11	4	2	8	30	4	»	2	»	6	29	105	55	50	57	36	43	35	371	151	119	89	71	63	36	52	581	»
Játiva	5	14	»	»	»	19	»	1	»	1	2	»	35	31	25	13	14	18	8	144	»	»	»	»	»	»	»	»	9
Jerez de la Frontera	2	6	7	2	2	19	2	»	2	»	4	18	41	29	30	32	25	26	19	202	61	58	48	32	31	26	19	275	»
La Laguna	3	6	6	»	»	15	»	»	3	»	3	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»
León (Masc.)	3	9	5	3	8	28	4	7	»	»	11	23	71	58	66	71	61	47	21	395	225	185	168	171	154	97	109	1.109	99
— (Fem.)	8	3	5	»	10	26	»	»	2	7	9	10	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»
Lérida	5	5	3	2	8	23	2	1	»	3	6	8	68	52	46	39	46	55	61	367	59	75	45	31	9	10	5	234	15
Linares	3	6	9	»	2	20	1	»	»	»	1	5	184	54	27	34	24	20	23	366	93	63	39	35	13	10	7	260	»
Logroño	5	7	3	1	3	19	4	2	3	5	14	26	34	14	21	22	36	26	14	167	134	105	111	101	73	74	59	657	32
Lorca	4	7	2	»	5	18	»	»	»	1	1	»	97	66	62	33	38	30	25	351	»	»	»	»	»	»	»	»	»
Lugo (Masc.)	3	7	6	4	8	28	1	5	»	»	6	6	112	99	76	51	50	49	39	476	79	61	48	27	23	26	19	283	121
— (Fem.) (Faltan datos.)	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»
Madrid «Lope de Vega»	17	25	1	»	11	54	4	3	25	7	39	122	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»
— «Ramiro de Maeztu»	12	11	8	»	3	34	4	»	»	»	4	49	68	79	65	52	59	62	37	422	281	304	251	213	196	160	128	1.533	16
— «Beatriz Galindo»	7	17	2	»	»	26	»	»	6	3	9	20	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»
— «Cervantes»	2	7	7	2	20	48	10	6	»	»	16	75	75	55	62	64	63	78	26	423	340	268	251	181	161	148	114	1.463	81
— «Isabel la Católica»	14	16	3	»	4	37	»	»	6	»	6	38	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»
— «San Isidro»	11	10	5	24	26	76	8	3	3	»	14	75	1.394	1.015	776	522	465	428	208	4.808	402	376	303	231	182	141	37	1.672	53
— «Cardenal Cisneros»	12	13	5	22	11	63	»	»	»	»	»	»	185	151	165	158	97	151	74	981	941	943	776	682	458	357	254	4.379	887
Mahón	3	6	7	1	1	18	»	1	»	1	2	»	45	25	25	20	23	19	19	176	»	»	»	»	»	»	»	»	21
Málaga (Masc.)	9	4	5	6	2	26	5	»	»	»	5	23	176	157	94	51	32	22	13	545	278	233	212	149	131	85	60	1.148	»
— (Fem.)	4	8	3	»	5	20	»	»	5	»	5	25	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»
Manresa	5	8	2	1	»	16	1	5	»	2	8	2	42	23	18	9	15	17	23	147	3	4	3	»	»	»	»	10	42
Melilla	3	6	7	»	7	23	2	»	»	»	2	7	93	98	59	52	48	37	59	446	126	108	83	57	81	47	46	548	17
Mérida	4	3	4	»	1	12	»	3	»	»	3	»	46	38	31	22	18	18	7	180	»	»	»	»	»	»	»	»	16
Murcia (Masc.)	7	8	5	5	7	32	6	»	»	»	6	28	120	126	104	80	62	73	47	612	229	177	200	84	71	26	31	818	»
— (Fem.)	8	8	»	»	1	17	»	»	3	»	3	14	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»
Orense	5	8	9	3	»	25	3	3	2	5	13	12	»	»	»	»	»	»	»	328	73	58	61	41	27	46	17	323	23
Osuna	4	4	6	»	3	17	»	»	»	»	»	»	39	38	20	12	13	19	5	146	»	»	»	»	»	»	»	»	17
Oviedo (Masc.)	4	11	7	5	9	36	11	12	»	»	23	55	64	52	62	33	45	32	19	307	248	229	220	195	116	108	111	1.227	166
— (Fem.)	10	6	8	»	3	27	»	»	9	9	18	41	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»
Palencia	5	7	7	1	5	25	2	»	»	»	4	21	46	28	35	32	21	30	9	201	101	116	86	57	52	55	36	503	23
Palma de Mallorca (Masc.)	6	5	5	3	2	21	8	»	»	»	8	45	31	19	39	23	12	17	15	156	235	212	183	124	132	117	120	1.123	47

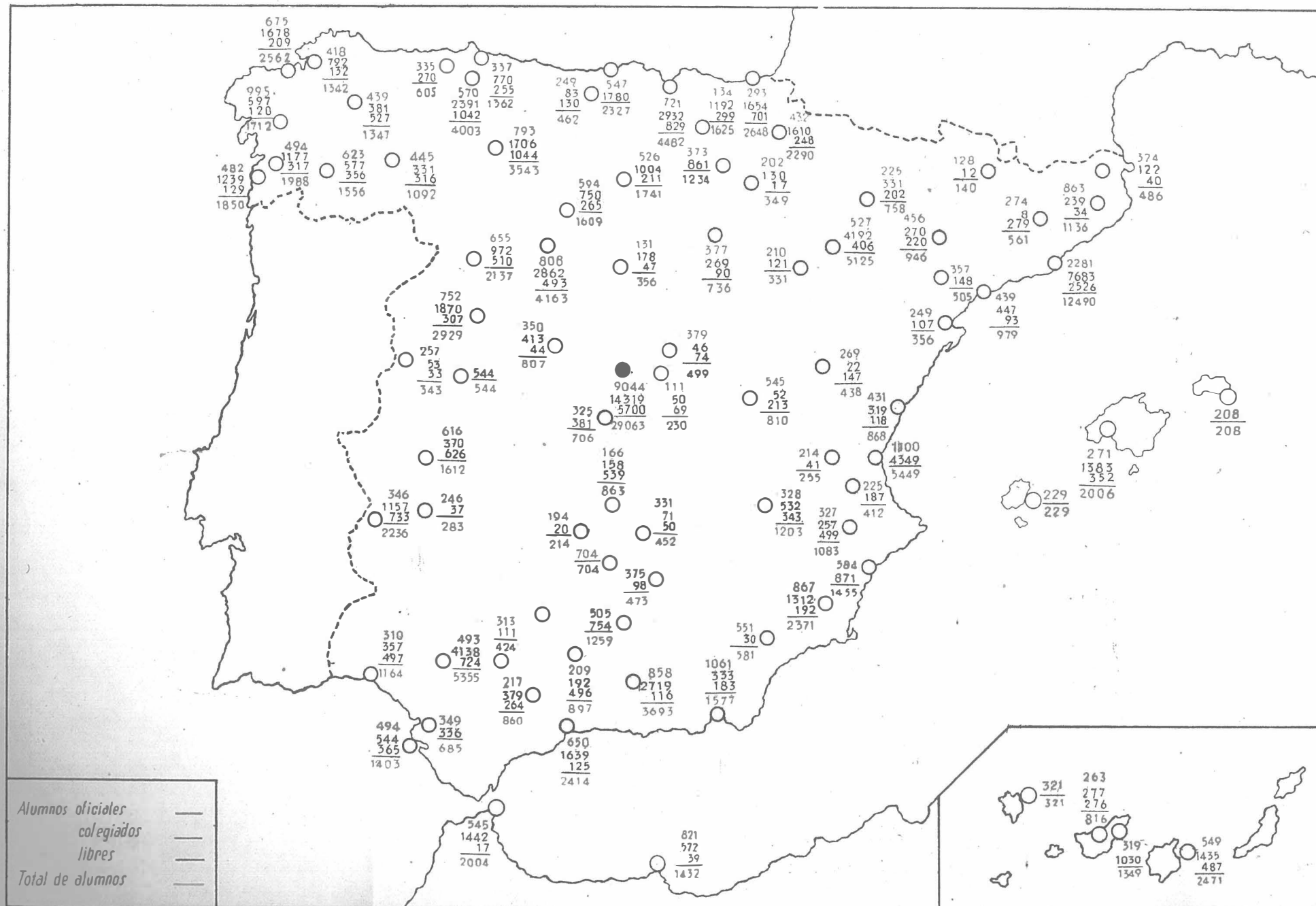
INSTITUTOS	NÚMERO DE PROFESORES					NÚMERO DE COLEGIOS ADSCRITOS				Número de licenciados de co- legios reconocidos.....	NUMERO DE ALUMNOS POR CURSO																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Catedráticos.....	Encarg. de curso.....	Profes. especiales.....	Auxiliares.....	Ayudantes.....	TOTAL	Mascu- linos		Feme- ninos		TOTAL	OFICIALES							COLEGIADOS																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																								
							Reconocidos.....	No reconocidos.....	Reconocidos.....			No reconocidos.....	1.º.....	2.º.....	3.º.....	4.º.....	5.º.....	6.º.....	7.º.....	TOTAL	1.º.....	2.º.....	3.º.....	4.º.....	5.º.....	6.º.....	7.º.....	TOTAL	1.º.....																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																														
Palma de Mallorca (Fem.).....	5	5	»	1	2	13	»	»	3	»	3	16	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»

Población escolar absoluta



INSTITUTOS	NÚMERO DE PROFESORES					NÚMERO DE COLEGIOS ADSCRITOS					Número de licenciados de co- legios reconocidos.....	NUMERO DE ALUMNOS POR CURSO																		
	Catedráticos.....	Encarg. de curso.....	Profes. especiales.....	Auxiliares.....	Ayudantes.....	TOTAL	ADSCRITOS					OFICIALES							COLEGIADOS							TOTAL	1.º.....			
							Masculinos	Femeninos	TOTAL			1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	TOTAL	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º				
Palma de Mallorca (Fem.).....	3	3	3	»	5	14	»	»	3	»	3	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»		
Palmas (Las) (Gran Canaria).....	6	8	6	2	2	24	7	»	3	»	10	56	30	38	47	32	25	25	27	224	296	225	193	123	76	84	94	1.091	99	
Pamplona «Ximénez de Rada» (Masc.)	8	5	3	2	1	19	6	»	»	»	6	22	32	25	22	14	31	24	31	169	170	221	180	164	166	111	90	1.102	»	
— «Príncipe de Viana» (Fem.)	2	8	6	»	3	19	»	»	7	6	13	35	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»		
Plasencia	1	9	4	»	3	17	»	1	»	2	3	»	75	56	54	48	46	49	13	341	»	»	»	»	»	»	»	»	»	
Ponferrada	1	8	2	4	2	17	1	1	2	»	4	21	48	63	33	33	14	28	31	250	36	27	21	17	11	15	138	77		
Pontevedra	8	6	8	5	18	45	4	4	5	2	15	50	49	29	33	40	31	22	30	234	188	156	120	104	71	67	67	773	31	
Puertollano	1	6	5	»	»	12	»	»	»	»	»	»	35	28	29	15	11	7	6	129	»	»	»	»	»	»	»	18	»	
Requena	2	6	4	1	2	15	»	»	»	»	»	»	40	37	39	26	11	5	2	160	»	»	»	»	»	»	»	»	18	
Reus	6	5	3	3	1	18	»	2	»	»	2	»	45	49	38	26	27	12	9	206	»	»	»	»	»	»	»	»	27	
Salamanca «Fray Luis de León» (Masc.)	10	»	4	5	4	23	5	»	»	»	5	31	72	59	58	69	72	54	72	456	235	239	160	141	146	107	108	1.136	90	
— «Lucía de Medrano» (Fem.)	10	1	5	2	»	18	»	»	7	»	7	37	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	
San Sebastián	12	8	4	5	1	30	4	2	9	»	17	62	27	19	19	26	17	21	21	150	225	214	191	148	135	114	82	1.107	53	
Santa Cruz de la Palma	»	12	4	»	»	16	»	»	»	»	»	»	42	45	26	24	23	18	8	186	»	»	»	»	»	»	»	»	»	
Santa Cruz de Tenerife	5	10	2	1	1	19	4	»	3	»	7	41	78	66	52	48	25	16	34	319	232	160	104	96	55	60	14	701	»	
Santander	9	3	5	3	3	23	10	»	4	»	14	85	66	37	24	29	35	33	17	241	228	239	189	208	148	89	65	1.150	»	
Santiago de Compostela «Arzobispo Gelmírez» (Masc.)	10	6	5	5	3	29	2	1	»	»	3	10	97	80	102	94	72	43	55	543	51	38	35	41	39	20	22	240	18	
— «Rosalia de Castro» (Fem.)	7	12	2	»	7	28	1	»	2	»	3	15	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	
Segovia (Faltan datos)	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	
Seo de Urgel	»	6	6	»	1	13	»	»	»	»	»	»	13	16	8	13	6	5	5	66	»	»	»	»	»	»	»	»	4	
Sevilla «San Isidoro» (Masc.).....	10	3	4	10	10	37	17	»	»	»	17	122	43	41	31	33	35	49	38	270	787	619	563	460	394	307	269	3.399	82	
— «Murillo» (Fem.)	6	7	4	1	19	37	»	»	7	1	8	55	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	
Soria	3	7	7	4	4	25	1	1	1	»	3	9	29	35	32	30	25	22	32	205	17	8	5	2	3	2	2	39	23	
Tarragona	9	2	6	2	9	28	1	1	3	»	5	23	35	28	18	21	24	32	24	182	58	47	31	31	23	»	»	190	18	
Teruel	8	9	3	1	1	22	»	2	1	»	3	5	24	27	28	28	9	7	12	135	»	»	»	»	»	»	»	»	27	
Torrelavega	3	5	6	»	»	14	1	1	»	1	3	5	26	20	28	29	27	21	16	167	14	11	19	12	6	12	9	83	»	
Tortosa	5	5	5	1	2	18	»	»	»	2	2	»	41	26	25	27	14	13	18	164	»	»	»	»	»	»	»	»	19	
Toledo	5	10	1	2	2	20	2	»	»	»	2	10	10	16	20	21	21	20	18	126	117	113	71	62	5	6	7	381	»	
Valdepeñas	1	8	5	»	2	16	1	1	»	»	2	3	69	38	52	47	17	10	10	243	14	16	19	10	1	6	5	71	13	
Valencia «Luis Vives» (Masc.)	12	3	3	12	5	35	15	»	»	»	15	105	133	102	88	114	39	80	50	606	773	779	609	513	331	262	218	3.485	»	
— «San Vicente Ferrer» (Fem.)	11	8	5	»	2	26	»	»	9	»	9	58	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	
Valladolid «Zorrilla» (Masc.)	11	5	5	6	8	35	7	1	»	»	8	46	64	50	64	73	62	57	90	460	388	375	379	301	287	227	179	2.136	90	
— «Núñez de Arce» (Fem.)	8	2	5	2	12	29	»	»	7	3	10	44	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	
Vigo	4	18	2	3	2	29	4	1	5	3	13	37	61	32	30	23	35	20	30	251	237	181	158	100	110	65	54	905	10	
Vitoria	7	5	5	1	4	22	»	»	»	»	»	35	12	14	6	2	10	9	12	65	174	175	169	123	111	83	81	916	11	
Zamora	8	5	6	3	»	22	3	1	3	»	7	25	63	43	66	45	48	52	26	343	124	107	96	82	78	68	45	600	32	
Zaragoza «Goya» (Masc.)	10	5	4	8	2	29	11	3	»	»	14	86	49	31	32	39	34	30	45	260	585	492	456	414	359	291	303	2.900	44	
— «Miguel Servet» (Fem.)	10	2	4	1	1	18	2	»	10	1	13	84	»	»	»	»	»	»	»	»	36	25	24	27	16	24	12	164	»	

Población escolar absoluta



LA AUTORIDAD EN LA DISCIPLINA PREVENTIVA

Después de haber considerado en lo que procede (1) la manera de proceder más conveniente de la autoridad en la promoción directa de la disciplina pedagógica, pasamos ahora a estudiar el segundo de los tres aspectos que designábamos con el nombre de disciplina preventiva. Por ésta, el orden disciplinar de una colectividad de alumnos es promovido indirectamente; y esto de dos maneras, es a saber: eliminando o evitando lo que puede ser un peligro para la disciplina, y contrarrestando este peligro en caso de que la ocasión del mismo no pueda ser suprimida. En estas dos funciones puede resumirse toda la actuación de la autoridad desde el punto de vista de la disciplina preventiva. La primera se realiza por una prudente previsión y abstención de lo que puede dar lugar a que la disciplina se perturbe; la segunda por medio de una conveniente vigilancia o inspección.

A) PRUDENCIA EN PREVENIR LOS PELIGROS.

Algunos aspectos de esta función.—Se ha dicho con mucha verdad que gobernar es prevenir; y puede esto muy bien aplicarse a la actuación de la autoridad del educador para con sus educandos, la cual importa funciones de un verdadero gobierno sobre ellos. Ahora bien, los peligros que hay que prevenir en la disciplina escolar pueden nacer de dos fuentes distintas, es, a saber:

1.ª De parte de la ley, reglamento o preceptos eventuales del educador por los que se concretan las obligaciones generales en la guarda de la disciplina.

2.ª De parte de la manera de ser y de reaccionar, propia de los alumnos que han de sujetarse a ella.

Desde el primer punto de vista, el peligro de faltas contra la disciplina puede consistir en que el alumno no sepa lo

(1) V. REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA. II. 462-470; III. 109-117.

que ha de hacer, o bien en que las prescripciones del reglamento sean demasiado severas o difíciles para él. Lo primero se remedia por la disciplina preventiva: a). instruyendo a tiempo al educando; lo segundo, b), suavizando de tal manera la ley o reglamento que regula la disciplina, que pueda fácilmente cumplirse por él mismo.

Desde el segundo punto de vista, el escollo por donde puede venir a naufragar la autoridad en la promoción de la disciplina puede consistir en no tener en cuenta, ya sea el estado de ánimo actual del educando, ya sus tendencias instintivas naturales, diversas para las diversas etapas de su evolución; por donde vendría a ponerse al alumno en un estado de violencia, propenso a muchas faltas y contrario a la suavidad que exige la verdadera educación. De ahí la necesidad, desde el punto de vista de la disciplina preventiva:

- a) Del tacto en mandar y exigir.
- b) De la perspicaz solicitud en evitar al alumno todo lo que pueda ser para él una ocasión de faltar.
- c) Del arte de saber aliarse, por decirlo así, con los intereses del alumno.

Explanemos más en particular cada uno de estos puntos.

1.º DE PARTE DE LA LEY.

a) *Instruir sobre lo que hay que hacer*.—No pocas veces las faltas de disciplina en una colectividad de alumnos provienen de que éstos no saben a punto fijo lo que hay que hacer, o cómo deben portarse en las distintas distribuciones del día, por ignorar o no recordar bien el reglamento. Por esto es conveniente que éste les sea leído periódicamente y se les explique en lo que fuere necesario, inculcándoles cuán razonables son sus prescripciones, al menos cuando se trata de alumnos que, por su edad, pueden y deben regirse, ante todo, por la razón.

Esto, por lo que se refiere a las distribuciones habituales y de todos los tiempos, como son las que se refieren al comer, dormir, estudiar, recreos y juegos; así como también a la manera de pasar y trasladarse de una a otra de las varias distribuciones del día.

Pero de una manera especial es menester instruir para evitar faltas de disciplina, cuando vienen los alumnos al establecimiento docente por primera vez o después de vacaciones; asimismo, en ocasiones extraordinarias o inusitadas,

como sería, por ejemplo, una excursión científica o campestre, el asistir a alguna función, conferencia o fiesta especial, etcétera, etc.; y, en general, siempre que el prefecto de disciplina prevé que por cualquier motivo puede producirse algún desorden en la colectividad que está bajo su vigilancia y dirección. Entonces, un aviso, una instrucción previa, dada con oportunidad, es indecible cuánta eficacia tiene para prevenir innumerables faltas, que, de otra suerte, se cometerían por inconsideración o por ignorancia.

b) *Suavizar la disciplina*.—La suavización de la disciplina ha de obtenerse no solamente por la manera de imponerla, de lo que hemos hablado ya más arriba (1), al exponer las normas generales de la disciplina directiva (cuarta norma), sino también teniendo sumo cuidado de que, por el reglamento o por los preceptos eventuales del educador, no se impongan al alumno obligaciones demasiado difíciles de cumplir, teniendo en cuenta su edad, sus capacidades, su carácter o manera de ser individual, y también las circunstancias y estado de ánimo en que eventualmente se encuentre. De no hacerlo así, nos exponemos a exigir al educando actos que para él resultarían heroicos, para los cuales sería menester un esfuerzo extraordinario, que, por serlo, no puede exigirse habitualmente, sino a lo más en casos rarísimos. La suavización, pues, de la disciplina supone, ante todo, que, en la determinación de los preceptos del reglamento, se ha tenido en cuenta lo que las investigaciones de la Paidología genética científicamente han establecido sobre la distinta manera de ser del niño y del adolescente en las distintas etapas de su natural evolución. Con estas conclusiones han de armonizarse no solamente los programas de las materias de estudio que se imponen a los educandos, sino también las costumbres escolares y los preceptos del reglamento del colegio, en todo lo que se refiere al desarrollo, así somático como mental y moral del educando. Desde este punto de vista, ha de regularse todo cuanto se prescribe acerca de la comida, del sueño, del tiempo de estudio y de clase, de los juegos, paseos y descansos o recreaciones. Un reglamento o un sistema de disciplina que no esté sabiamente acomodado respecto de todos estos puntos a las capacidades y a las exigencias del educando sería, evidentemente, incompatible con la suavidad a la que anteriormente nos referíamos;

(1) V. REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA, II, 466-470

y, dentro de él, la disciplina no se obtendría sino con más o menos violencia, y sólo externamente contra lo que más arribaba (segunda norma, 1) expusimos (1).

Además de la suavidad de la ley, que proviene de sus preceptos generales acomodados a los sujetos que han de observarlos, hay otro género de suavidad que la disciplina preventiva debe a toda costa procurar, la cual depende de su aplicación práctica a casos particulares. La ley escrita, de sí, es cosa rígida y general; en su aplicación a la realidad, es menester que la letra muerta de la ley sea debidamente interpretada y prudentemente exigida. Para prevenir, pues, ocasiones de faltas contra la ley disciplinar, podrá ser conveniente a las veces la epiqueya, o sea, la interpretación de la ley, por la cual se entiende que bajo ella no está comprendido algún caso particular; y aún más todavía la dispensa por la que, en un caso particular, puede uno ser eximido de alguna obligación común impuesta por la ley. La dispensa es la defensa de la ley, pues viene a confirmarla, aun en los casos en que no se ejecuta lo prescrito por ella. El educador, pues, no ha de mostrarse enteramente inflexible e intransigente a toda epiqueya, ni mucho menos a toda dispensa que sea razonable y justa.

«*Favores sunt ampliandi; odia sunt restringenda.*»—Lo que hasta aquí acabamos de decir acerca de la suavización de la disciplina como medio apto para evitar las faltas a la misma, podría resumirse en el conocido principio de Derecho, de conformidad con el cual hay que ser ancho en conceder favores y estrecho en exigir lo que molesta: *favores sunt ampliandi; odia sunt restringenda*. Principio cuya aplicación prudente y acertada es fecunda en grandes bienes para la educación; pero que, mal entendido o imprudentemente aplicado, puede dar lugar a funestos resultados. «Su aplicación acertada, escribe el P. Moisés Vigo (*Escritos inéditos*), es el mejor medio para educar la libertad, regula la marcha del colegio, es el talismán para hacernos querer de los alumnos y el secreto del orden. Su desacertada aplicación es origen de odios y aversiones contra todo lo nuestro y contra nosotros mismos, es fuente de murmuraciones y el escollo donde viene a naufragar la disciplina. La aplicación de este principio es la verdadera piedra de toque del sentido común educativo, de la táctica del educador, de su

(1) V. II, 463-465.

pulso, en una palabra: de su prudencia. Saber conceder, saber exigir; saber conceder hasta el límite máximo sin pasarlo; *hic opus, hic labor*. ¿Cuántas veces habrás oído: en la clase de tal profesor tenemos más libertad. bromeamos mucho, nadie se atreve a faltar y siempre sabemos la lección? En cambio, tal otro profesor en su clase no puede sufrir que movamos un pie, que nos miremos que nos riamos nunca; todo le parecen faltas y nos portamos peor. *Est modus in rebus!*»

Algunas normas concretas para la aplicación del principio.—Siendo, pues, la aplicación de este principio cuestión de tacto, de perspicacia, de sentido común y de prudencia, resulta casi imposible proponer reglas determinadas por las que puedan guiarse los educadores noveles en su aplicación. Pueden, con todo, servir de algo las siguientes consideraciones que acerca de esto hace el mismo autor mencionado: «El primer aspecto del principio, dice, es: exige lo menos posible. Para aplicarlo es menester que el educador distinga, ante todo, entre lo esencial y lo accidental de la disciplina. Asunto verdaderamente difícil cuando intervienen varios educadores en la formación de un mismo niño. Porque lo que es esencial para uno, no lo es para el otro. Cierta norma general es necesaria y debe darla el que dirige el establecimiento docente. Cosas esenciales parecen ser:

1.º Lo que atañe a la religión y a la moral (de esto nadie duda).

2.º Las rebeliones a los superiores.

Hay que distinguir, con todo, entre rebeliones habituales más o menos disimuladas en las cuales el sujeto, o se enmienda, o debería despedirse; y rebeliones *per modum actus*, debidas a una obcecación repentina. Estas se reconocen y enmiendan, pasado el primer ímpetu.

3.º La falta de aplicación al estudio si es habitual.

4.º Por fin, cierto grado de cultura o urbanidad.

El niño grosero en el comer, abandonado en el vestir, bajo en el hablar, no debe ser tolerado, porque puede ser perjudicial a los demás. Todo lo demás parece puede tenerse por accidental. Así, entre lo accidental, puede contarse, por ejemplo, una multitud de prescripciones más o menos razonables e impuestas por la costumbre para evitar ciertas faltas.»

«El otro aspecto del principio es: conceder lo más posible. Su aplicación acertada, fuera de muchos otros bienes, entre

los cuales hay que contar el bienestar y anchura de corazón del educando, muy necesaria para fomentar el espíritu de familia, al cual nos referimos más arriba (Norma segunda) (1), se presta en gran manera a la educación de la libertad del alumno durante su permanencia en el «establecimiento de enseñanza.»

Porque las concesiones de que tratamos importan, generalmente, una exención mayor o menor del control o vigilancia exterior inmediata, o de ciertas prohibiciones restrictivas; exención que pone al educando en condiciones de regirse en su conducta por las determinaciones de su libre albedrío y de dominar, por motivos de razón, sus reacciones instintivas, que, tal vez, serían desordenadas. Tales son los de la lealtad, nobleza de ánimo, fidelidad, delicadeza en el trato, respeto a los demás, sujeción a los superiores, conciencia y satisfacción del cumplimiento del deber; todos los cuales, de sí ya poderosos en el orden puramente natural, aunque no suficientes si se concretan solamente a él, tienen una eficacia que excede toda ponderación cuando son elevados al orden sobrenatural por la luz de la fe, por la piedad y, en general, por la práctica de la verdadera religión. Objeto de estas concesiones, para aducir solamente algunos ejemplos de los muchos que podrían mencionarse, podrían ser ciertos permisos generales para pedir o consultar algo referente a las clases, a los compañeros; el dejar que en determinadas circunstancias pueda uno ir a estudiar solo en el jardín, y, en general, todo aquello que pueda ser o significar una prueba de confianza para con el educando cuando éste, realmente, es digno de ella e incapaz de abusar de su libertad.

2.º DE PARTE DEL EDUCANDO.

a) *Tener en cuenta su estado de ánimo.*—Además de lo anteriormente expuesto, que se refiere a las condiciones de la ley, la disciplina preventiva es menester tenga en cuenta en su aplicación actual a cada uno de los individuos en particular, y aún más a la colectividad de ellos, su estado de ánimo actual. Ni los individuos en particular, ni mucho menos la colectividad de ellos, están siempre en la misma disposición de ánimo para sujetarse a las prescripciones del educador; y aunque éstas sean en sí muy suaves y adapta-

(1) V. II, 465.

das, en general, a las capacidades de los que han de cumplirlas, puede ser que, por circunstancias particulares, se dé especial dificultad para someterse a ellas.

Ni siquiera las personas mayores y perfectamente formadas, ni en particular ni constituidas en colectividad, están siempre en una misma disposición de ánimo para sujetarse a una determinada norma de conducta. Cuánto menos podrá contarse con una disposición de ánimo uniforme y constante en los niños y adolescentes que están todavía en vías de formación, y que de sí son mucho más volubles e impresionables. Imposible sería mencionar aquí todos los factores que pueden influir en el estado de ánimo de los educandos, ya individual, ya colectivo. Algunos de esos factores, sin embargo, son generalmente reconocidos, como, por ejemplo: el estado atmosférico, en especial la presión atmosférica, la temperatura, el descanso o la fatiga, las preocupaciones de unos exámenes inminentes, los paseos o recreaciones, las noticias interesantes de acontecimientos que apasionan los ánimos, etc., etc. Se comprende, pues, fácilmente que una misma prescripción, un mismo mandato del educador o exigencia de la disciplina, por suave que en sí misma sea y por acomodada que esté, en general, a la capacidad del educando, resulte de hecho, en ciertas circunstancias sumamente difícil de observar.

Es entonces cuando se presenta el peligro de desorden y cuando el tacto y la prudencia del que cuida de la disciplina han de ejercerse de una manera especial. Siempre, pero de una manera especial en estas circunstancias, es de aconsejar, desde el punto de vista de la disciplina preventiva, que los preceptos y mandatos del educador se reduzcan al menor número posible, no formulándolos más que en casos de verdadera conveniencia. El multiplicarlos sin necesidad es acrecentar el peligro de transgresiones y exponerse con ello a ser desobedecido y a perder la autoridad. «Y aún más influyen en este sentido, como nota Paulsen (*Pedagogía racional*, pág. 75), los preceptos prohibitivos; toda prohibición tiene cierta eficacia para inducir a lo vedado; sugiere la imagen de lo prohibido, y el natural apetito de actividad y libertad procura descargarse precisamente en aquella dirección.»

b) *Evitar solícitamente los peligros.*—Por esto, generalmente, y en los casos en que la prohibición es necesaria por referirse a cosas moralmente malas o inconvenientes para la

disciplina, mejor que prohibir es impedir, esto es, poner al educando en condiciones en las que no tenga lugar la tentación. «Impídase al niño la acción ilícita, dice Paulsen (obra citada, l. c.), quítense de su camino los tropiezos. ¿Estorban con su inquietud y bullicio o amenazan estropear los muebles de la habitación lujosa? Pues déseles un espacio donde no sean molestos ni puedan hacer daño. La sexta petición de la oración dominical: no nos induzcas en la tentación, es la constante petición tácita de los niños.»

Y lo que Paulsen dice, refiriéndose a los recreos, ha de entenderse de todas las distribuciones y actos del día; lo mismo de los actos de piedad en la capilla, que del estudio en el salón; lo mismo de su manera de portarse en refectorio, que en las clases, que en los paseos. La conducta del niño en las distintas distribuciones del día depende en gran manera del ambiente que le rodea, principalmente de los compañeros entre los cuales está colocado o con quienes tiene ocasión de tratar. De ahí la suma importancia que tiene, desde el punto de vista de la disciplina preventiva, la colocación del niño entre sus compañeros, la cual debe ser estudiada y determinada con suma diligencia y perspicacia, ya desde el primer día de su entrada en el establecimiento. Es éste un medio necesario para proteger a los débiles, para evitar peligros de amistades particulares de mal género y para alentar a los que tienen buena voluntad y pueden mutuamente ayudarse en observar una conducta ejemplar.

Este evitar los peligros es, por lo demás, casi siempre compatible con poner al alumno en circunstancias en que no esté violento, respetando sus tendencias ordenadas y sus simpatías legítimas. Lo cual debe también el educador procurar no solamente desde el punto de vista de la disciplina preventiva, sino también para la mejor eficiencia de la educación.

c) *Aliarse con los intereses del educando.*—Es menester, por tanto, que el educador se esfuerce por aliarse, en cuanto sea compatible con las normas de la cultura y de la moral, con esas tendencias y sentimientos instintivos del educando, que designamos con el nombre general de intereses. Son éstos estados o disposiciones de ánimo que surgen a tiempos determinados de un modo espontáneo y con gran finalidad en las distintas etapas de la evolución del niño y del adolescente; los cuales, aunque desde el punto de vista cultural y moral, están, a veces, expuestos a funestas desvia-

ciones, bien dirigidos son completamente legítimos, y, por tanto, en gran manera aprovechables para los fines de la educación. Descuidar, pues, la prudente orientación de estos estados de ánimo instintivos, y, más aún, ponerse de frente a ellos con intención de contrariarlos y destruirlos, sería privarse de uno de los más poderosos recursos con que puede contar la educación; y su resultado equivaldría a una verdadera mutilación. En cambio, el educador que logra encauzarlos debidamente dándoles un significado pedagógico, el que acierte a aliarse con ellos utilizándolos como medios poderosos para la obra de la educación, tiene el éxito asegurado, y, desde el punto de vista de la disciplina, halla en ellos el recurso más eficaz para robustecer su autoridad.

Necesidad de conocer los intereses del educando.—Mas para poder utilizar en beneficio de la disciplina y de la educación los intereses del educando, es menester conocerlos, sabiendo distinguir cuáles sean estos intereses en las distintas épocas de su desarrollo, pues son ellos muy distintos para las distintas edades del período educativo. Los del niño durante su primera infancia son, en gran manera, distintos de los del mismo en su segunda infancia (de siete a doce años en los niños, de seis a diez en las niñas). Ni son menos distintos de éstos los que son propios del adolescente y del joven.

Esto puede apreciarse por la más vulgar observación. Mas para tener de ellos un conocimiento más preciso y científico, es mucho de aconsejar el estudio de las obras que exponen los resultados de la investigación científica sobre el desarrollo del niño y del adolescente, como son, por ejemplo, la *Psychologie pédagogique*, del P. De la Vaissière, y la *Pedagogía experimental*, de Meumann. Puede ser de gran utilidad tener ordenados, como en cuadros sinópticos, esos resultados de la investigación científica sobre el tiempo de la aparición de tendencias y sentimientos, como el temor, el amor, la curiosidad, la imitación, la emulación, el deseo de sobresalir, la combatividad, el amor de la propia honra, el instinto de piedad, la impulsión a construir y a destruir, la tendencia a coleccionar, los sentimientos estéticos, las tendencias a la amistad, los sentimientos religioso-morales, el prurito de discutir y disputar, la propensión a la especulación, la atracción de los grandes ideales, la adhesión incondicional a todo lo que es o parece bueno, grandioso, verdadero, justo, etc., etc.

El conocimiento de esos resultados de la investigación científica sobre la aparición y desarrollo de estos estados de ánimo en el sujeto de la educación, no puede menos de ser un poderoso auxiliar para todo el que haya de dedicarse a la noble profesión de educar o de enseñar. Ciertamente, este estudio especulativo no basta por sí solo. Ha de completarse, en todo caso, por medio de la experiencia personal, fundada en una buena base de sentido común y de prudencia no vulgar. Pero no hay duda que la prudencia y la experiencia personal pueden perfeccionarse en gran manera por medio del estudio de las conclusiones científicas sobre la manera de ser y de desarrollarse de los educandos, esto es, por medio de los estudios de Paidología o de Psicología general y diferencial del niño y del adolescente.

El secreto del éxito que admiramos en algunos profesores y educadores consiste en que poseen el arte de aprovecharse de los intereses del educando; y gran parte de lo bueno que hay en no pocos sistemas educativos puede decirse que supone ese aprovechamiento de las tendencias y sentimientos espontáneos del niño y del adolescente para los fines de la educación.

B) DILIGENTE VIGILANCIA.

El concepto de vigilancia pedagógica.—La prudencia en prevenir los peligros no siempre podrá eficazmente evitarlos. Especialmente cuando se trata de una colectividad de alumnos, el mero hecho de que hayan de estar juntos en un mismo local o hayan de actuar unos en presencia de otros, ya sea en el estudio, ya en el juego, ya en cualquiera de las distribuciones del día, constituye por sí solo un peligro de desorden. Mayormente si entre ellos hubiese algunos más ligeros, inquietos o turbulentos, su ejemplo 'ácilmente llegaría a influir en los otros con notable menoscabo de la disciplina externa y, consiguientemente, también de la interna y del buen espíritu de la colectividad. Para lograr, pues, que esto no suceda, y, en general, para contrarrestar el influjo de cualquier peligro contra la disciplina, cuya existencia sea naturalmente inevitable, el único medio eficaz y, por tanto, necesario, es la vigilancia pedagógica, que, a veces, se llama también inspección.

Estas dos palabras suelen, en el tecnicismo pedagógico, tomarse como sinónimas, por más que, por razón de su etí-

nología, la palabra inspección debería tener un significado más restringido a una sola manera de ejercer la vigilancia, y consistiría en la observación visual. La vigilancia, en efecto, aunque principalmente suele realizarse por medio de la observación visual, comprende, sin embargo, todo otro género de observación posible.

No es fácil precisar bien la noción de vigilancia pedagógica. En general, por vigilancia se entiende la acción de velar sobre una actividad cualquiera actual o posible, ya de personas, ya de cosas, con el fin de controlarla para que no se desvíe del cauce por donde debe ir, o para que se ejerza del modo conveniente. Así, por ejemplo, lo mismo pueden ser objeto de vigilancia la crecida de un río o la actividad de una máquina puesta en marcha, que las actividades humanas más variadas, así de los individuos como de las colectividades. Aplicando, pues, esta noción general de vigilancia a las actividades pedagógicas, convendrá distinguir entre la vigilancia que es ejercida por el personal director de una institución pedagógica sobre el personal que inmediatamente interviene en la enseñanza o en la educación de los alumnos, y la que incumbe a profesores o encargados de la disciplina sobre los educandos. Una y otra suelen llamarse también inspección. Aquí tratamos solamente de la segunda, especialmente de la que tiene por objeto la conducta de los alumnos en el cumplimiento de la disciplina escolar.

Finalidad y alcance de la vigilancia.—Si analizamos psicológicamente la función que hemos llamado vigilancia, fácilmente distinguiremos en ella dos como elementos, uno de los cuales consiste en darse cuenta de las actividades escolares de los alumnos por medio de la atenta observación de las mismas, ya visual, ya de otro género, y otro en el control o presión ejercida por el que vigila para que aquellas actividades se deslicen por el cauce de la disciplina escolar. Desde el primero de estos dos puntos de vista, la vigilancia, evidentemente, es un medio para conocer mejor al alumno y, consiguientemente, sumamente útil para toda la obra de la educación, que ha de partir siempre del conocimiento del educando. En este sentido, sería lícito hablar de la vigilancia como de un medio positivo de educación, del que la autoridad del educador ha de servirse para promoverla directamente, desde el punto de vista de la disciplina directiva.

Mas no puede decirse lo mismo de la vigilancia, ya se

mire desde el segundo punto de vista, ya se considere en conjunto. Porque lo que caracteriza la vigilancia no es precisamente este elemento de conocimiento del sujeto de la educación, que podría obtenerse hasta cierto punto sin ella, sino más bien la finalidad de la observación, que es controlar las actividades del educando para impedir que se desvíen. Desde este punto de vista, nos guardaremos bien de proponer en modo alguno la vigilancia como el resorte principal y exclusivo de la educación. Esto es lo que parecen suponer los autores que la desaprueban. Ni siquiera pretendemos exigirla como un medio estrictamente educativo, sino solamente como una medida subsidiaria de régimen externo, aunque por lo demás enteramente necesaria, desde el punto de vista de la disciplina preventiva, para asegurar la disciplina externa. No le atribuimos, por tanto, más importancia ni otro significado para la obra de la educación que la que hemos dicho tenía la disciplina externa con relación a la interna (1).

Defectos posibles de la vigilancia.—Teniendo a la vista esta noción de vigilancia pedagógica, el análisis de los elementos que la constituyen y su finalidad, desde el punto de vista de la disciplina, es fácil ver que es posible incurrir en ella en exageraciones y defectos que fácilmente la convertirían, de un medio necesario para la disciplina, en un estorbo de la misma. Estas exageraciones y defectos en que no pocas veces se ha incurrido, son precisamente la ocasión de muchas críticas de este procedimiento; y las que lo hacen aparecer en nuestros días a los ojos de muchos como enteramente contrario a la educación de la libertad y a la formación del carácter o de la personalidad. Si así fuese, debería este procedimiento ser suprimido en absoluto de todo establecimiento de educación. Mas esto sería una exageración mucho mayor o más funesta para la educación, que las exageraciones que son el fundamento de las críticas.

Es menester, pues, para el recto uso de la autoridad en la disciplina preventiva, tener muy en cuenta estos defectos a que la vigilancia o inspección está expuesta, para evitarlas a todo trance. Estos defectos o exageraciones pueden provenir, o bien de que la vigilancia se extienda a actividades que deben quedar fuera de su dominio, o bien de que, aun

(1) V. Segunda norma, II, 463.

concretándose a su propio campo, se ejerce de un modo inconveniente.

Defectos que provienen de la extensión de la vigilancia. Desde el primer punto de vista, del objeto de la vigilancia de que tratamos hay que excluir, ante todo, toda pretensión de saber o averiguar lo que pasa en la conciencia moral del niño. El santuario de la conciencia ha de ser enteramente respetado por el encargado de vigilar la conducta de los alumnos, dejando todo lo que a ella se refiere a la dirección del Padre espiritual o del confesor. La jurisdicción del vigilante o inspector, aunque sea sacerdote, es sumamente conveniente que se concrete solamente al fuero externo. Son obvios, en efecto, los inconvenientes que de lo contrario, se seguirían para la misma disciplina externa; y salta a la vista cuán trabado se hallaría por el secreto natural o por el sigilo sacramental, el inspector o vigilante para urgir su cumplimiento.

Y aun prescindiendo de lo que se refiere a la conciencia estrictamente moral del alumno, el prurito o empeño del inspector en querer enterarse de los pensamientos del niño sería una indiscreción que disminuiría a buen seguro su autoridad para con él y que no serviría más que para hacer odiosa la vigilancia y antipático el inspector. Hay que respetar, pues, también las intenciones secretas del alumno, sus sentimientos y sus deseos más íntimos, aquellos sentimientos y deseos que el niño tiene derecho a conservar secretos y que, a lo más, revelará a una persona de su confianza. Intentar averiguar por medio de preguntas astutas o capciosas lo que pasa en su interior, portarse de modo que le revele sus secretos más íntimos, puede ser en sumo grado contraproducente para la autoridad en la disciplina. Bueno es portarse de tal manera que los alumnos espontáneamente se comuniquen con confianza con el educador, es esto mucho de desear. Pero hay que tener presente que la confianza solamente se inspira y en ningún modo se impone. Toda imposición para obtenerla es contraproducente.

Claro está que la observación perspicaz del vigilante, aunque directamente haya de ejercerse sólo sobre la conducta exterior, no dejará, con todo, de percibir en ella los estados de ánimo del educando, que hará muy bien en tener en cuenta para tratarlo convenientemente. Pero esto no es propiamente entrometerse en el secreto de la conciencia, que

es únicamente el defecto que hay que evitar. No es menester tampoco advertir que de la inspección o vigilancia de la conducta exterior del alumno han de quedar excluidas también no pocas acciones exteriores, por motivos de modestia, de pudor y aun de moralidad.

Defectos que provienen del modo de vigilar.—Por razón del modo cómo se ejerce, la vigilancia está también expuesta a varios defectos. En primer lugar, la vigilancia ejercida habitualmente, no inmediatamente por el educador, sino por medio de los mismos alumnos sobre sus compañeros, especialmente si los encargados de ella son de la misma clase, edad o categoría, está expuesta a grandes inconvenientes. Difícilmente los alumnos se resignan a ser fiscalizados por sus iguales, y fácilmente nacen de ello antipatías, odiosidades y malestar entre los alumnos, las cuales pueden también dar lugar a quejas por parte de las familias de los mismos. Ni los alumnos encargados de vigilar tendrán, por lo común, la suficiente prudencia y ecuanimidad para ejercer un cargo tan delicado, cuyo desempeño acertado requiere tanto tacto y autoridad.

Con mayor razón es menester ponerse en guardia contra las acusaciones que espontáneamente hacen los mismos alumnos acerca de la conducta de sus compañeros, no pocas veces con miras interesadas, ya para excusar sus propios defectos, ya para congraciarse con su educador. Es menester desarraigar este vicio tan común entre los jóvenes, haciendo constar que no se toleran delatores interesados o soplores, y exhortando a todos a proceder con lealtad, de modo que sean los mismos que han cometido la falta los que noblemente se acusen de ella con ánimo de enmendarse. El inspector que fácilmente diese oído a las acusaciones de los alumnos sobre sus compañeros, fomentaría con ello este vicio y minaría con ello su propia autoridad.

La vigilancia, por tanto, ha de ser ejercida a poder ser, inmediatamente por el mismo educador. El es el que, por sí mismo, se ha de dar cuenta de la buena marcha o de las faltas que puedan ocurrir en la disciplina, sin excluir que, en determinados casos en que las circunstancias lo requieran, especialmente cuando se tiene sospecha de peligros que afectan a la moralidad, pueda servirse del testimonio de los alumnos, prudente y discretamente requeridos.

Mas esto hay que hacerlo de modo que se evite en todo caso dar la impresión de que la vigilancia se ejerce de un

modo policiaco, esto es, por procedimientos de espionaje y con el fin de sorprender y castigar. En todo caso, la actitud del educador ha de ser más bien familiar y paternal, impregnada de benevolencia y sinceridad. Nada hay, en efecto, que provoque más a los alumnos a faltar a la disciplina, que el ver a su vigilante azorado y en actitud suspicaz, sobre todo si esto va acompañado de una actitud amenazadora y de coacción.

Hay que evitar también en todo caso la actitud altanera y amenazadora del que pretende dar la impresión de que domina a los alumnos y los tiene subyugados, y, sobre todo, la jactancia y las bravatas, por las que, a veces, profesores o vigilantes inexpertos dicen explícitamente y en público algo así como: a mí nadie me la pega, nadie se burla impunemente de mí. Nada más expuesto a fracasar en el ejercicio de la autoridad que esta actitud. Desde el momento en que se entabla este pugilato entre el profesor o vigilante y el alumno, mayormente si él tiene la imprudencia de enfrentarse no con uno o con algunos pocos, sino con toda la colectividad, puede decirse que su autoridad está arruinada. Los niños y los jóvenes, en efecto, tienen mil recursos para promover y sostener esta lucha, y no es difícil predecir quién acabará por vencer en este imprudente desafío. Es, por tanto, sumamente inconveniente para la autoridad no evitarlo a toda costa, y mucho más el provocarlo.

Normas positivas sobre la manera de proceder.—Por tanto, la actitud del profesor o vigilante ha de ser más bien la de una serena indiferencia. Es menester dar, sí, la impresión de que se domina, pero con un dominio exento de toda turbación y azoramiento. Hay que proceder con paz, con calma y con naturalidad. Para ello, es menester que el encargado de la vigilancia esté adornado de las cualidades que en el principio hemos intentado describir (parte I) (1); y que, por tanto, no es preciso repetir aquí. Es menester también que su actitud no sólo sea enteramente compatible con las normas positivas anteriormente expuestas (2) sobre la manera de promover directamente la disciplina, sino que procure, en cuanto sea posible, acomodarse a ellas. Ni debe olvidar lo que hemos dicho también a propósito de la

(1) V. I, 329.

(2) V. II, 462-470.

prudencia que se requiere para evitar los peligros y, especialmente, lo que se refiere a la suavidad que en todo hay que procurar.

Juntamente con esto, no será por demás que el profesor o vigilante no con palabras, sino con hechos, procure infundir en el ánimo de los alumnos la convicción de que a él nada se le oculta, que está enterado de todo y conoce los menores detalles de su manera de proceder. Para lo cual bueno será que se abstenga muchas veces de decir lo que sabe, no manifestándolo más que en el momento oportuno. Es menester disimular mucho, hacer como quien no se da cuenta de muchas cosas, aun cuando se adviertan, porque así el alumno pueda pensar que el inspector sabe también aun aquellas cosas que, en realidad, no ha advertido.

Distintas maneras de ejercer la vigilancia. — Pero sobre todo hay que tener en cuenta, cuando se trata de dar normas para el ejercicio de la vigilancia, de cuya necesidad nadie puede razonablemente dudar, que la manera de ejercerla ha de ser muy distinta, según las varias circunstancias. A tres podemos reducir las fuentes de las diferencias en la manera de vigilar que se imponen, si la vigilancia ha de ejercerse convenientemente. Estas son: la distinta naturaleza de las actividades de los alumnos que son objeto de vigilancia; la distinta edad y formación de los alumnos, y la distinta manera de ser de las distintas regiones o nacionalidades.

No es posible entrar aquí en la descripción particular de la manera práctica de proceder correspondiente a cada una de esas circunstancias.

Notaremos solamente, en general, la necesidad de tenerlas muy en cuenta. Así, por lo que se refiere a la diversidad de las ocupaciones, es evidente que las maneras de vigilar han de ser muy distintas cuando se trata, por ejemplo, de los actos de piedad en la capilla, que cuando se trata de vigilar el estudio o las recreaciones y juegos o el dormitorio. En especial, son detestables ciertas maneras de vigilar a los alumnos en la capilla, que, por más que procedan de una buena voluntad, y en absoluto puedan ser convenientes cuando se trata del juego o del estudio, son sumamente imprudentes y enteramente contrarias al fin que se pretende, cuando se trata de los actos religiosos.

Asimismo muy diferente ha de ser la manera de ejercer la vigilancia según las distintas edades de los alumnos. Vigilar a jóvenes de dieciséis años de la misma manera que

a niños pequeños, o portarse con éstos como si fuesen capaces de entender los motivos de razón para ajustar a ellos su conducta, en los cuales hay que insistir con los mayores, sería manifiestamente impropio.

En general, a medida que los alumnos van adelantando en edad y formación, la vigilancia, sin dejar de ser completa, ha de ir suavizándose en cuanto al modo de realizarla, dando lugar a que el alumno vaya habituándose a obrar, no por presión exterior ni por rutina, sino por convicciones racionales, por los nobles motivos del cumplimiento del deber y de la fidelidad y lealtad para con los hombres y para con Dios. Especialmente hacia los últimos años de la permanencia del joven en el establecimiento docente, conviene que la disciplina y la manera de vigilarla sean tales, que el ambiente en que vive y actúa el educando sea lo más semejante posible a aquel en que tendrá que vivir y actuar cuando, libre de toda vigilancia de parte de sus educadores, haya de regirse por sí mismo a la luz de los principios de la razón iluminada por la fe.

Finalmente, es menester también tener en cuenta las costumbres escolares y la manera de ser de los sujetos en las distintas regiones y naciones para no considerar como abusivas ciertas maneras de proceder; las cuales, si bien lo serían para unas naciones, no puede decirse con razón lo sean para otras; antes bien, puede ser que para éstas sean absolutamente necesarias. Así, por ejemplo, la manera de proceder en la disciplina que generalmente se observa en las naciones latinas es tenida con razón por sumamente inconveniente para las naciones anglosajonas, principalmente para los Estados Unidos. Mientras que la manera de proceder que en estas naciones generalmente se tiene en la disciplina, con razón se consideraría expuesta a grandes abusos, si se implantase a la letra en los establecimientos docentes de los países latinos. Esto no obstante, eliminadas las exageraciones que pueda haber en una y otra maneras de proceder, no creemos que entre ellas la diferencia sea tan radical que ambos sistemas no coincidan en admitir lo esencial de la doctrina aquí expuesta acerca de la vigilancia, desde el punto de vista de la disciplina preventiva.

FERNANDO M. PALMÉS, S. I.

CRÓNICAS

PRIMERA REUNIÓN DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS

ORGANIZACIÓN EXTERNA.—La semilla plantada por el Padre Barbado (q. D. g.) comenzó a germinar, y las primeras realizaciones de su vasto y profundo programa salieron a lavarse la cara en un Santander lluvioso, en un Santander que, en el estío, organiza anualmente en las aulas de su Universidad Internacional Menéndez y Pelayo, amplia construcción del siglo XVIII, cursos breves pero jugosos de varios estudios.

Este verano, durante los días 8 al 14 de agosto, recogió en su seno a los congregantes a la Primera Reunión de Estudios Pedagógicos, celebrada en España bajo los auspicios mediatos del Ministerio de Educación Nacional e inmediatos del Instituto San José de Calasanz, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Las facilidades dadas por la Universidad de verano, ofreciendo el concurso valioso de personal y aulas cómodas y amplias, se completaron con las instrucciones del señor gobernador civil para alojar convenientemente en Santander a todos los invitados a esta Primera Reunión, labor harto difícil en los meses veraniegos.

ORGANIZACIÓN INTERNA.—¿Qué finalidad perseguía esta Reunión? Dado que el fin remoto, no el último, común a todos los humanos, de cualquier acto ha de ser uno, podríamos buscarle en la estimulación de todos los pedagogos a conocer y realizar la ciencia pedagógica.

Mas la ciencia pedagógica no es construcción de uno solo, y por ello el Consejo se asignó inmediatamente varios fines próximos realizables y realizados:

a) Poner en contacto entre sí y con el Instituto San José de Calasanz a numerosos investigadores que habían concluido o tenían en vías de conclusión trabajos de índole pedagógica.

b) Discusión de los trabajos presentados, no con sentido específico de censura, sino de propuesta de otros proce-

dimientos que, rectificando lo realizado, si fuera rectificable, encaminasen ese afán investigador por la senda científica.

c) Información de la problemática más acusada actualmente en el terreno de la Pedagogía.

d) Aportación de un instrumento utilizable en la Pedagogía experimental: la Estadística.

e) Diversión del pedagogo en otras ramas del saber para evitar el mal de su polarización.

Puesto que toda investigación ha sido realizada o dirigida por una persona, ¿con qué medios personales contó el Consejo? Con un plantel de investigadores entresacados del profesorado de escuelas del Magisterio, inspectores de Primera Enseñanza, directores de Escuelas graduadas y doctorados en Pedagogía, invitados, ya directamente por el Ministerio de Educación Nacional, ya por el Instituto San José de Calasanz, con carácter de becarios. A este pequeño grupo de becarios se agregó otro tan numeroso de inspectores, profesores de escuelas del Magisterio y educadores santanderinos, ya invitados, ya atraídos por un noble afán estudiantil.

Las distintas sesiones se celebraron agrupadas: dos matutinas y dos vespertinas, correspondiendo a la tarde las deliberativas y de otras ciencias. Estas sesiones de la tarde fueron presididas por el secretario del Instituto San José de Calasanz, señor García Hoz, o por la visecretaria, señorita Ochoa, mientras que las de la mañana lo fueron por los conferenciantes señores García Hoz y Royo López.

NOTICIA DE LAS SESIONES CELEBRADAS.—Y con este procedimiento temporal podríamos exponer la realización del programa; pero nos parece más conveniente al personal, agrupando las sesiones conforme al expositor de cada tema o serie de temas, y, dentro de este agrupamiento, conservar el orden de exposición, sistema que, si bien pierde continuidad en el tiempo, la gana en la concepción.

Se inauguró la Reunión con una conferencia de don Víctor García Hoz, catedrático de la Universidad de Madrid y secretario del Instituto San José de Calasanz, a quien le corresponden las seis primeras en nuestra referencia sobre *Evolución del concepto de Pedagogía durante el presente siglo*.

Con pincel seguro bosquejó las notas características de la Pedagogía del presente siglo: reacción contra el natura-

lismo del siglo XIX y aprovechamiento de la ciencia natural.

Reacción incipiente «a medias» de la Pedagogía sociológica de Durkheim, Dewey y Kerschensteiner, profunda y eficaz, ya en la Pedagogía culturalista de Willman, Foerster y Messer. ya en la Pedagogía neoidealista alemana de Natorp o italiana de Gentile y Lombardo-Radicce

Se aprovecha la ciencia natural al iniciarse y tomar cuerpo la Pedagogía experimental, que, como toda ciencia experimental, depende de aquélla. Los primeros ensayos son de carácter más psicológico que pedagógico; pero la escala de instrucción de Vaney marca la incorporación definitiva de la Pedagogía experimental, que sigue para su desarrollo tres métodos: analítico, sintético y factorial

TEORICIDAD Y PRACTICIDAD DE LA PEDAGOGÍA.—Dejando a un lado las posturas monistas de la Pedagogía puramente especulativa, uno de cuyos representantes es Krieck, y la Pedagogía normativa, defendida por los pedagogos prácticos, el señor García Hoz toma la perspectiva ecléctica, la única que puede dar algún resultado, de considerar la Pedagogía como ciencia construída en el gabinete, donde el pedagogo puede reflexionar, por ser toda ciencia un producto de la reflexión, pero a base de los datos sacados de la obra educativa, aportación de la realidad práctica al acervo científico, siguiendo a la sana filosofía que abstrae el ser del ente existente o posible.

PEDAGOGÍA POLÍTICA.—La considera como una vuelta de la Pedagogía teórica a su intencionalidad práctica.

Con exposición llena de citas, señala el carácter revolucionario de la Pedagogía política al marcar la inadaptación entre lo que el educar es y lo que será o debe ser, para pasar, si se logra el intento, a considerar la educación como garantía de permanencia del nuevo orden político.

No podría pasar sin hacer una crítica acertada y profunda de esta dirección. Como partes positivas, señala:

- a) Inserción histórica de la educación
- b) Colaboración de los educadores.

Y como partes negativas:

- a) Confusión de política y educación
- b) La política absorbe a la educación (pues hace desaparecer al individuo en aras del Estado).
- c) Olvido de comunidades educativas.

PEDAGOGÍA RELIGIOSA.—También representa la vuelta de la Pedagogía a la intencionalidad práctica. Así como la an-

terior es una reacción, la más acusada del espiritualismo en la postguerra del 14.

Presenta dos aspectos:

a) Teórico: fundamentación teológica de la Pedagogía.

b) Práctico: inserción del orden sobrenatural en la educación.

Los problemas no se plantean en el terreno de los fines, pues, por ser uno el del hombre, este fin: la perfección cristiana, se incluirá en el de la educación, sino en los medios educativos, ya que en los medios humanos el hombre puede actuar directamente; pero en los sobrenaturales, sólo indirectamente.

Apoyándose en el carácter de ciencia subalternada de la Pedagogía, afirma su unidad, aunque considere los órdenes natural y sobrenatural.

Tampoco podría pasar sin adoptar una postura de crítica higiénica en estos problemas. Primeramente, las falsas religiosidades:

a) Inmanentismo.

b) Sentimentalismo.

Luego algunas aberraciones:

a) Servidores que quieren sustituirse en superiores: imagería religiosa.

b) Sustitución de la Iglesia por otras entidades, siendo consecuencia.

c) Sustitución del sacerdote por el maestro.

PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL.—Dada la amplitud de la Pedagogía experimental, sólo recoge en esta exposición la última consecuencia de la misma: el análisis factorial

Ideado por Spearman y perfilado por su autor y por Kelley y Thurstone, este método nació en el presente siglo, siendo un problema psicopedagógico por partir del estudio de las facultades, dando como supuesto la dependencia de una misma facultad de dos o más funciones psíquicas cuando existiese correlación entre las funciones.

Buscar lo común entre esas funciones, descomponiendo la causa o causas en diversos factores o elementos determinantes de las correlaciones, es objeto del análisis factorial.

Spearman partió de la fórmula de atenuación de las correlaciones basado en la doble aplicación de medida a una misma aptitud, llegando así a la ecuación tétrada (lo que desarrolla de manera matemática). Indica, igualmente, de manera práctica la ecuación tétrada, para, comparando con

el E. P. de la diferencia tétrada, averiguar su validez. Aunque nunca se deba olvidar el posible enmascaramiento de la prueba por haber un factor de grupo.

A continuación determina el valor del factor g de la fórmula obtenida de correlación entre un factor específico a y el factor general g .

Señala cómo Thurstone introduce el cálculo de determinantes en el análisis factorial, y cómo Spearman, en 1937, añade nuevos factores al invariable g .

Termina sugiriendo a los oyentes la gran perspectiva que este camino abre para determinar la acción de diversos ejercicios didácticos y factores.

PEDAGOGÍA DIFERENCIAL.—Trata aquí, no de hacer un estudio histórico de la Pedagogía diferencial ni de una de sus ramas, sino de establecer su concepto y las facetas que estudia.

Como punto de partida para su conceptuación, toma los escritos del Padre Barbado sobre Psicología diferencial, continuando su método y realizando las variaciones que impone la esencia misma de la Pedagogía.

Así, dirá que, mientras la Pedagogía general estudia las cuestiones comunes a toda realidad educativa, la diferencial estudia las particularidades educativas.

Bosqueja a continuación sus ramas en cuatro grandes grupos, consiguientemente subdivididos:

- 1.º Según los sexos.
- 2.º Edades.
- 3.º Anormales.
- 4.º Tipológico.

Pasa después a las causas de estas diferencias, ya indicadas por Santo Tomás y recogidas por la Bioquímica moderna.

LA ESTADÍSTICA APLICADA A LA EDUCACIÓN.—Bajo este tema tan sugestivo, don José Royo López, catedrático, vicesecretario general del Consejo Superior de Investigaciones Científicas y vicedirector del Instituto San José de Calasanz, dió seis conferencias, que reuniremos en un todo continuo.

Considera la Estadística como el verdadero medio de comprobar la Pedagogía. Pasando por el advenir histórico de este medio comprobatorio y por las normas fundamentales a utilizar de la nomenclatura matemática, se introduce abiertamente en el estudio de la distribución de frecuencias, paso primordial del cálculo estadístico, una vez recogidos los datos.

Ordenar las puntuaciones, contar las frecuencias, hallar el intervalo (para lo que da una conveniente fórmula práctica) y verificar la representación gráfica, son pasos que muestra detalladamente. Aun siendo de menor formulismo matemático, lo remacha con la curva de acumulación u ojiva del Galton, de gran aplicación escolar.

Como medida representativa de la serie de puntuaciones, emplea la media aritmética, demostrando varias de sus propiedades y algunas razones de su conveniencia. aunque aclare que su valor no es aplicable a todas las situaciones estadísticas, siendo necesario, además, el conocimiento de las medias geométrica y armónica, las que presenta, así como algunas de sus aplicaciones y el origen de su nominación.

Dado lo laboriosa y antieconómica que resulta la obtención de la media aritmética por el procedimiento abreviado de media provisional con frecuencias, señalando la conveniencia de que la media provisional esté en el mismo intervalo que la media real, pudiendo en este caso demostrarse estadísticamente la validez de aplicación y fórmula.

Mas un número representativo nada nos dice si no conocemos su variabilidad. Secuela inmediata será definir y calcular las medidas de variabilidad: rango, variación media y «desviation standard».

Tanto la variación media como la «desviation standard» o sigma, se pueden obtener por procedimiento común y abreviado, con datos agrupados y media provisional, mostrándonos la ventaja del método abreviado.

La S. D. es de mayor importancia, por recoger dentro de sus límites algo más de los dos tercios del total, y por su gran aplicación.

Como coeficientes de variabilidad, cita tres índices: de variación media, de «desviation standard» y de Pearson. De alguna menor importancia en la estadística pedagógica, pero no en la matemática, es el índice de concentración, cuya obtención demuestra.

Ante la posible falta de resultados en la serie, por imposibilidad de obtención o por pérdida, es necesario conocer y utilizar las interpolaciones y tendencias. Habida cuenta la demora que supondría la demostración, presenta un caso práctico de interpolación, suficiente para dar su noción, y muestra la algo más complicada búsqueda de las ecuaciones normales, obligadas para resolver problemas de tendencia.

Obedeciendo numerosos casos de estadística a la ley de

Bernouilli y dando como resultado, a veces, la curva de campana o de Gauss, conviene conocer su esencia lo que enseña en estilo introductorio, definiéndola, dando su ecuación en diversas formas de aplicación, las propiedades de la curva, particularmente en el punto de inflexión, y las de su área total o parcial.

Aborda a seguido el cálculo de correlación imprescindible en Pedagogía y, como se ha visto, punto de partida en el análisis factorial. Siempre acuciado por la brevedad del tiempo, de manera clara y predominantemente matemática trata esta cuestión.

Puesto que el método gráfico, del que habla extensamente, es imperfecto, habrá que resolverlo de modo matemático. En su principio reseña la fórmula más general del coeficiente de correlación, y apoyándose en dos pivotes, ecuación de la recta y principio de los mínimos cuadrados, llega a la fórmula de Pearson, por él expuesta.

De modo similar demuestra cómo el valor de r , o coeficiente de correlación de Pearson, oscilará indefectiblemente entre ± 1 , siendo más perfecta la correlación cuanto más se aproxime a sus límites y nula en su máxima lejanía, es decir, en el valor 0.

Mas la correlación poco sería si no se obtuviesen las líneas de regresión, de cálculo laboriosísimo, por lo que no sólo muestra gráficamente su obtención, sino también su fórmula y demostración matemática.

Como término, recortado por necesidades temporales, expuso sumariamente las fórmulas fundamentales de errores de medida o dispersión, planteando con todo vigor la importancia del error en Estadística. Una breve y selecta reseña bibliográfica de los libros que más interesan al estudioso de estas cuestiones constituyó el último momento de la conferencia.

Ni que decir tiene la conveniencia y adecuación de los múltiples ejemplos y problemas fundamentales. así como los numerosos gráficos que ilustraron las lecciones, la mayoría de los cuales fueron trazados hábilmente por don José Lanza Diego, maestro nacional del grupo escolar Zumalacárregui, de Madrid.

SESIONES DELIBERATIVAS.—Las sesiones deliberativas constaron de dos partes fundamentales:

a) Exposición de la labor realizada o sugerencias presentadas por el ponente.

b) Deliberación propiamente dicha.

En la deliberación se tenían en cuenta de manera más o menos sistemática los siguientes apartados:

1.º Preguntas aclaratorias.

2.º Indicación sumaria de otros modos de realizar la investigación.

3.º Contraste de todos; y

4.º Solución o planteamiento del problema a resolver en el próximo curso.

Bajo el tema *Determinación de la edad mental de los escolares*, la inspectora de Primera Enseñanza de Madrid doña Josefina Alvarez Díaz de Cánovas realizó la primera ponencia.

Después de una copiosa información histórica acerca de la Psicología, y en particular de los reactivos mentales, muestra predilección por los utilizados en España: el test Binet (con alguna modificación) o el Terman, de los individuales, y caso de emplear un test colectivo, prefiere el uso del Ballard.

Dentro de estas pruebas de distinto carácter se inclina por la interpretación de grabados típicamente españoles, elección hecha *a posteriori*, por tener ciertas ventajas: puede ser utilizado colectivamente, mostrando los grabados simultáneamente a todos los sujetos o individualmente; pero la interpretación siempre será individual. Además, sugiere, se acerca más al alma del niño, a su sentimiento, valorando así su sentir y no dejando los resultados pendientes sólo de su desarrollo intelectual.

Sobre cómo el niño mostraría su sentimiento y se valoraría independientemente de su intelecto y cómo modificar el test Binet del modo más simple, transcurre la deliberación.

Don Rogelio Delgado Mesa, regente de la graduada aneja a la Escuela de Magisterio de Barcelona, se encargó de la ponencia *Determinación de la edad de instrucción de los escolares*.

Nos manifiesta la labor realizada en el grupo escolar que dirige con el fin de una más perfecta clasificación, pues, dada la edad escolar de los niños, éstos serían más fácilmente clasificables.

Para ello, y por razones puramente prácticas, decidió utilizar la prueba psicológica del test Ballard y la pedagógica a base de lectura, dictado y cálculo con procedimientos parejos a los de Galí en su libro *La medida objetiva del trabajo escolar*. Después, con método personal, económico en cuan-

to al tiempo, reduce todos los datos a uno solo para cada niño. Los resultados en cada una de las pruebas, globales y comparativas con otros países, son mostrados con profusión de gráficos.

Sobre cómo se realizan algunas pruebas pedagógicas, cómo dar más valor a los resultados, cómo aunar los resultados de instrucción y éstos con el psicológico y cómo resolver la dificultad de clasificación con grados paralelos, transcurrió la sesión deliberativa.

La ponencia *Investigaciones acerca de la enseñanza del vocabulario, ortografía y composición infantil* corrió a cargo de don Esteban Villarejo Mínguez, licenciado en Pedagogía, becario del Instituto San José de Calasanz. De manera rigurosamente científica expuso la construcción de una escala de vocabulario a base de las palabras representativas del idioma, procedimiento del diccionario, iniciada por el Instituto San José de Calasanz en Madrid con miles de palabras y niños, y el comienzo, aún no elaborado, de la escala a base del vocabulario usado gráficamente y por tal intelegido por los lectores, ya en libros, ya en periódicos, documentos o cartas.

Someramente expuso las profundas razones que le incitaron a constituir su escala de ortografía, con el procedimiento representativo del idioma indicado a base de palabras sueltas, y marcar su sistema de penalización de faltas. Bosquejó a continuación toda la complicada trama que exige la elaboración científica de los datos adquiridos, sentando, finalmente, las conclusiones logradas.

Aún más brevemente trazó las ventajas e inconvenientes, junto con las dificultades para investigar lo referente a la composición infantil, señalando después algunos de los procedimientos para realizar dicha investigación con carácter válido.

La distinción entre el vocabulario infantil y adulto, significación de palabras en cada caso, cartas infantiles, frases y faltas en ortografía, llevaron todo el tiempo de la deliberación.

Don Leónides G. Calavia, director del grupo escolar Isidro Almazán, de Madrid, llevó como ponencia *Investigación acerca de la enseñanza de la lectura*. Para situar el tema expone brevemente, pero con claridad, la organización del grupo escolar a base de grados paralelos y el empleo del método fonético en la enseñanza de la lectura. Método del que alaba

sus excelencias por los resultados, pues en breve tiempo los niños adquieren capacidad de lectura sin otro auxilio.

Siguiendo las instrucciones de Galí, estudia la rapidez y comprensión de la lectura, reduciendo los resultados a porcentaje. Halla además el rendimiento global del escolar con los apartados lectura, escritura y matemáticas como básicos y los enciclopédicos como accesorios. Presenta numerosas gráficas, valores representativos e índices de variabilidad en el sistema de percentilaje, de gran aplicación escolar, e indica el interés extraordinario que supone determinar la correlación entre las series de lectura silenciosa y dentro de las pruebas propuestas.

La deliberación versó sobre la conveniencia y dificultades del método fonético junto a su compatibilidad en el global, la edad de iniciación en la lectura y algunos inconvenientes de las pruebas de Galí.

Don Pablo García Aguilera, inspector jefe de Primera Enseñanza de Cáceres, llevó la ponencia *Investigación acerca de la enseñanza de las matemáticas*. Con agudeza se plantean los problemas de la investigación matemática para ir, poco a poco, limitando su investigación inconclusa. Se reduce, por fin, a buscar el orden didáctico de las matemáticas obtenido de los distintos momentos en que el niño puede adquirir sus nociones. Concluye de su estudio, de manera provisional, que el sistema de numeración debe ser excluido de las primeras lecciones hasta los ocho años de edad, en que puede darse por entero. En su trabajo afirma haber llegado hasta el cálculo operacional y de fracciones ordinarias sin conocer el sistema, y pretende alcanzar, incluso, las proporciones. Dificultades temporales le han impedido verificar los datos.

Sobre algunas interpretaciones en la problemática expuesta y las dificultades que las operaciones imponen en el terreno didáctico, trata la deliberación.

CONFERENCIAS EXTRAPEDAGÓGICAS.—Por ser menos importantes para el pedagogo, las reseñaremos aún más brevemente que las anteriores.

Don Amadeo Tortajada Ferrandis, director de las bibliotecas del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, disertó sobre *Fuentes actuales de la bibliografía*. Emplean el método cooperativo conviniendo seguir en los estudios este orden: bibliografía de bibliografías, bibliografía general, bi-

bliografía nacional y bibliografía periódica. Cita con profusión los tratados más útiles en cada caso.

Don Tomás Alvira Alvira, catedrático y secretario del Instituto Español de Edafología, trata de *El suelo como entidad natural*. Define y distingue la Edafología de las ciencias afines, conceptuando el suelo como sistema disperso, y dando noción de los agentes formadores y transformadores del suelo.

Don Julián Sanz Ibáñez, catedrático de la Facultad de Medicina de Madrid, disertó sobre *El problema del cáncer*. Define, clasifica y hace historia sumaria del cáncer. Hace notar las ventajas del diagnóstico precoz en los casos de tumores benignos, de la recidiva en éstos y en los malignos y de la diversa terapéutica, así como de las investigaciones experimentales.

Don Juan Cuesta Ucelay, director del Instituto de Biología Marítima, de Santander, habló sobre *Biología marina*; quizá un algo desproporcionada, la conferencia versó sobre la biología de las zonas marítimas en las que se da vida vegetal o animal, concluyendo con la proyección de láminas de vivientes de las zonas costera y abisal.

La última conferencia, a cargo de don Luis Zamorano, profesor de la Facultad de Medicina y colaborador del Instituto Ramón y Cajal, sobre *Ideas generales sobre la evolución de la tuberculosis*. Expuso no sólo la evolución histórica del concepto y amplitud de la enfermedad, sino la génesis y evolución del enfermo. Afirmó las ventajas del diagnóstico precoz y señaló como método investigador más eficaz el anatomoclínico. Las diversas muestras de pulmones enfermos y láminas ilustraron su conferencia.

CRÍTICA GENERAL.—Claro que podríamos intentar una crítica particular para cada sesión; pero nos encontramos con que sería tan positiva y semejante en todas y cada una de ellas, que sería casi, casi, una mera repetición de conceptos laudatorios, transformando así su monótono cernir lo que tan variado y ameno fué.

Tampoco haremos crítica personal, pues todos los conferenciantes o ponentes realizaron admirablemente su cometido, cumpliendo la misión asignada en la máxima medida que les era factible, lo que de por sí encierra un alto nivel en la mayoría de los trabajos o exposiciones.

Entonces nos encerraremos en la más compendiosa y fácil salida de una crítica general en el doble sentido de ser el

opinar de la mayoría de los asistentes y de recoger en pocos vocablos las partes positiva y neutra (ya que nada negativo descubrimos) de esta Primera Reunión.

Como partes positivas, señalaremos una esencial y dos accidentales, pues esencial fué el cumplimiento de todos los fines perseguidos al convocar la Reunión, y accidentales la creciente intervención de los congregados en las sesiones deliberativas y el aumento constante de asistentes a las sesiones de tipo pedagógico.

Como partes neutras, todas las de tipo accesorio, tenemos:

a) Reducida duración del conjunto de sesiones o número de días.

b) Escasez de tiempo dedicado a las sesiones deliberativas, compensable disminuyendo el número o duración de las sesiones extrapedagógicas.

Consecuencia del ambiente formado fué la corriente dominante en todos los reunidos acerca de la conveniencia de una periódica celebración de reuniones pedagógicas no muy distanciadas entre sí.

LEY DE 17 DE JULIO DE 1945 SOBRE EDUCACIÓN PRIMARIA

Dada la trascendencia de la Ley de Educación Primaria, aprobada por las Cortes el 17 de julio de 1945, recogemos en este número los párrafos más interesantes del preámbulo y aquellos artículos que hacen referencia directa al Instituto San José de Calasanz o a alguna de sus actividades. En las páginas de esta Revista tendrán cabida sucesivos comentarios a esta ley.

«Una nueva Ley de Educación Primaria que, por su propia esencia, afecta tan hondamente a la substancia espiritual de un pueblo, que, por lo extenso de su aplicación y la intensidad y trascendencia de su contenido, tan enteramente cala en la entraña íntima y en la zona vital de la nación, presupone de manera imprescindible unos sólidos cimientos, en los que hayan de estrecharse en firme soldadura la propia experiencia histórica y la ambición renovadora que la evolución de los tiempos reclama. España, maestra y educadora de pueblos, no puede así afrontar una transformación que significa para el mañana, después de su última victoria contra el materialismo ateo, la supervivencia de su ser histórico, la paz interior y el desenvolvimiento de su potencia espiritual a través de las generaciones fecundas, que hoy son infancia, niñez y juventud, sin un anudamiento y enlace con la tradición pedagógica nacional.

Contra la falsía de los improperios y el acerbo vituperar de los que la ignoran o cínicamente la contradicen, la gloriosa tradición pedagógica hispana representa uno de los caudales más valiosos de nuestro haber histórico y una de las máspreciadas aportaciones a la cultura ecuménica. España se gloria, y ningún momento más oportuno para recordarlo, de haber impuesto ya, desde la misma época en que alumbraba Césares para el Imperio de Roma, las normas de una sabia Pedagogía, que cristaliza en la mente preclara y en la humanísima actuación de nuestro Quintiliano, con el que se escribe la página inicial de la técnica educadora primaria.

Estas aportaciones se hacen más fecundas al compás del avance de los tiempos, porque en plena Edad Media, tras el brillo inmarcesible de las ideas pedagógicas isidorianas y la práctica de nuestras escuelas monásticas, muchas de las cuales nacen en lo arisco de los paisajes desérticos o en los rincones rurales, donde, al lado del Salterio, se enseña la Gramática, España produce a un Teodulfo para el apogeo de la escuela palatina carlovingia o hace peregrinar a un Lulio con su pedagogía misionera, su afán metodológico de la representación gráfica y su doctrina de la escuela natural, primer ensayo de psicologismo. Pedagogo de nuestro Renacimiento es el eximio lebrijano, con su interpretación cristiana de la pedagogía clásica y el primero que la mantiene incontaminada de las paganías renacentistas; y, sobre todo, Vives, el gran creador de la psicología pedagógica y precursor de tantas normas y sistemas didácticos que aún viven y retoñan, con fuerza perenne, en la práctica moderna.

Creación española es, asimismo, el primer sistema de educación de los sordomudos, que inventa nuestro Ponce de León, y ejecutoria inigualable y sin precedente en la historia de la Pedagogía universal el reguero de instituciones educativas que, como lo más relevante de su apostólica y civilizadora acción, espatea España por el nuevo continente, tras aquella primera escuela que surgió en Méjico, dirigida por fray Pedro de Gante. El Siglo de Oro se cierra, en fin, con la lección que enseña al mundo San José de Calasanz, verdadero fundador del filantropismo y del humanismo social, al romper los prejuicios de que las letras eran para las clases privilegiadas, creando la escuela popular y gratuita y determinando los fundamentos de la enseñanza mutua y del integralismo cíclico.

Cuando se quiebra la tradición pedagógica de nuestro siglo imperial, al advenir el mal llamado de las luces, con su cortejo exótico de frivolidades, de racionalismos y de impiedad, que produce su secuela en los años sucesivos de agitación política y revolucionaria, aún tiene fuerza España para alumbrar una nueva creación pedagógica, la de un pobre y desmeistrado clérigo, don Andrés Manjón, caballero en una asnila por los parajes granadinos, que mucho antes que los pedagogos del día proclama y practica las ventajas de la escuela al aire libre y da nueva forma y vida al sistema clásico del *docere. delectando* y del *ludus*...

La nueva Ley invoca entre sus principios inspiradores,

como el primero y más fundamental, el religioso. La escuela española, en armonía con la tradición de sus mejores tiempos, ha de ser, ante todo, católica. Por eso, la Ley no vacila en recoger, acaso como ninguna otra en el mundo, y en algunos momentos con literalidad manifiesta, los postulados que consignó Pío XI como normas del derecho educativo cristiano en su inmortal encíclica *Divini illius magistri*. De conformidad con ellas y con los principios del Derecho Canónico vigente, se reconoce a la Iglesia el derecho que, de manera supereminente, e independiente de toda potestad terrena, le corresponde para la educación por títulos de orden sobrenatural y la potestad que le compete, cumulativamente con el Estado, de fundar escuelas de cualquier grado, y, por tanto, primarias y del Magisterio, con carácter de públicas, en armonía con la naturaleza jurídica de la Iglesia como sociedad perfecta y soberana. Igualmente se reconoce a la familia el derecho primordial e inalienable de educar a sus hijos y, consiguientemente, de elegir a los educadores.

Además, la escuela en nuestra Patria ha de ser esencialmente española. Y en este aspecto, la Ley se inspira en el punto programático del Movimiento nacional, por el que se supedita la función docente a los intereses supremos de la Patria. En el mismo grado de importancia inspiradora se coloca la educación social, imprescindible para la formación del ciudadano; la educación física, necesaria para el desarrollo fisiológico del escolar y como instrumento de formación intelectual y moral, y, finalmente, la educación profesional, con la que se rompe el viejo concepto de nuestra primera enseñanza, circuida en recinto estrecho de la instrucción elemental, para enlazarla con la iniciación del alumno en lo que ha de ser su vida futura: la superior formación intelectual o el ejercicio de las actividades agrícolas o industriales. Completan el cuadro de los principios inspiradores las ya consagradas normas de la obligatoriedad y gratuidad. La Ley se hace rígida en el cumplimiento de la asistencia obligatoria a la escuela; pero coordinando esta exigencia con una inexorable justicia social, proclama el derecho del niño pobre al alimento y al vestido y sanciona a cuantos le obliguen a un trabajo que no sea el propio de su actividad escolar. Recogiendo, asimismo, el principio de la ley de 1857, establece sólo la gratuidad para los niños que no puedan pagar la escuela; pero reserva para las instituciones benéficas de la misma el caudal de ingresos que signifique la aportación de

los alumnos pudientes. En fin, por razones de índole moral y de eficacia pedagógica, la Ley consagra el principio cristiano de la separación de sexos en la enseñanza.

La experiencia de la vida moderna impone innovaciones de orden técnico y metodológico, que, adaptadas al temperamento español, es inexcusable recoger.

Se establece así un número de escuelas más amplio, fijando en una por cada 250 habitantes la cifra tipo; se readaptan los períodos de graduación al crear el de iniciación profesional, con lo que se amplía la edad escolar hasta los quince años; se crea el tipo selectivo en las escuelas graduadas; es incorpora al Estado la enseñanza primaria provincial y municipal, con el propósito de asegurar la unidad pedagógica de la educación, y ampliando extraordinariamente, de una parte, el sistema de patronato, y protegiendo, de otra, a la enseñanza privada con apoyos y estímulos que jamás alcanzó en legislaciones anteriores; se abre ancho cauce en la creación de escuelas a la colaboración del Estado, la Iglesia, las corporaciones públicas, las Empresas y la sociedad en general; se reforma, en términos de eficacia y rendimiento, la enseñanza de adultos y se trazan nuevas normas para los distintos tipos de escuelas especiales.

Debe resaltarse la novedad que representa el título tercero, elevando a categoría legal los derechos del niño—tan debatidos en las naciones contemporáneas después de la Declaración de Ginebra y de la Carta del Presidente de los Estados Unidos—, que se encuadran en el orden cristiano, y de los que se hacen derivar los deberes de la familia en relación con la Escuela.

MISIONES PEDAGÓGICAS

Art. 32. Son las instituciones organizadas por el Estado y el Movimiento para extender la cultura en los medios rurales.

Desarrollarán su actividad mediante bibliotecas circulantes, conferencias, discotecas, exhibiciones teatrales, exposición de reproducciones artísticas, cine educativo, emisiones de «radio» y otros medios análogos, con preferencia a los que contribuyan a mejorar la vida rural.

Estas misiones tendrán un régimen especial y dependerán de los organismos técnicos de orientación e investigación del Ministerio de Educación Nacional

A estos efectos, quedan reconocidas las Misiones de Orientación Pedagógica actualmente en funcionamiento.

MAPA ESTADÍSTICO ESCOLAR

Art. 336.—Anualmente, el Ministerio de Educación Nacional publicará el mapa estadístico escolar de la enseñanza primaria española. Los datos inscritos en el mapa servirán de base a la Inspección y serán suministrado, a su vez, a los organismos superiores oficiales de investigación para elaboración de los estudios estadísticos y científicos.

Las aportaciones de datos a las encuestas y trabajos especiales de estos organismos son obligatorias para todos los Centros españoles de enseñanza primaria, a los que se exige la más escrupulosa fidelidad.

ORGANISMOS DE INVESTIGACIÓN

Art. 69. Para la ordenación y fomento en el campo de la educación primaria, de la investigación y experimentación científicas, funcionará, dentro del Instituto de Pedagogía San José de Calasanz, dependiente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, y en enlace y estrecha colaboración con la labor investigadora que pueda realizar en el orden universitario la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, el departamento especial destinado a promover, dirigir y formular en el campo de la ciencia pedagógica española la investigación y estudio científico de los problemas de la educación y enseñanza primaria.

El Instituto San José de Calasanz será, asimismo, el encargado de cuantas funciones en el orden docente atribuye esta ley a los organismos de orientación e investigación en los artículos aplicables correspondientes.

PUBLICACIONES PEDAGÓGICAS

Art. 70. El Ministerio de Educación Nacional y sus organismos técnicos y de orientación fomentarán la formación superior de su personal docente mediante las publicaciones necesarias, a fin de proporcionar a los educadores clara noticia de los avances de la Pedagogía.

BIBLIOGRAFIA

B I B L I O G R A F I A

La Universidad y las Misiones, por el Ilmo. Sr. D. José Artero, rector magnífico de la Pontificia Universidad Eclesiástica de Salamanca. Cuadernos de la C. M. D. E. (Cruzada Misional de Estudiantes). Serie B. Lecciones y conferencias. Editorial S. Católica. Vitoria 1943.

Integran esta publicación las notas de la magnífica conferencia que, dirigida a los universitarios españoles para que «prendiera en ellos el entusiasmo misional», pronunció su autor en la solemne sesión académico-misional conmemorativa del IV centenario del viaje de San Francisco Javier a las Indias, celebrada el 3 de diciembre de 1941 en el paraninfo de la Universidad Central de Madrid.

El fin que se propone el autor es mostrar la profunda raigambre universitaria de la evangelización de América, para deducir de aquí la consecuencia de que «el espíritu misional ha de ser en la moderna Universidad española, fecunda fuente de vida cristianizadora, engendrador maravilloso de altísimos hechos para la gloria de la patria y de la Cristiandad».

Este objetivo es plenamente logrado a través de una conferencia brillantísima, llena de datos históricos, muchos de ellos fruto del trabajo del autor en el Archivo de la Universidad de Salamanca.

Es una obra que debe ser conocida por todos los universitarios españoles.

C L. M.

La catolicidad práctica de la Iglesia. — Cuadernos de la C. M. D. E. (Cruzada Misional de Estudiantes). Serie A. Apuntes de Misionología (Cursillos nacionales universitarios de Santiago y Vigo). 154 págs. Editorial S. Católica. Vitoria, 1944.

Esta publicación de la Cruzada Misional de Estudiantes recoge las interesantes conferencias que en los cursi-

los universitarios de Santiago y Vigo (1943) pronunciaron los reverendos señores Zunzunegui, Anitúa, Goiburu y Artero sobre el tema «La catolicidad práctica de la Iglesia».

Todas las lecciones convergen sobre este tema central, mostrando cómo la Iglesia ha realizado a través de la Historia sus esenciales postulados de universalidad.

Cada ciclo de lecciones desarrolla un aspecto del tema.

El doctor Zunzunegui, en su estudio «La universalidad de la Iglesia y las razas humanas», hace ver que, sin interrupción, desde los primeros siglos hasta los tiempos modernos, la Iglesia ha llevado el tesoro de la fe a todos los países, a todas las razas y a todas las clases sociales.

Las lecciones sobre «El clero indígena en la historia de la Iglesia» y «Las Ordenes contemplativas en las Misiones» muestran que la Iglesia, en todos los tiempos, no sólo ha acogido amorosamente en su seno a los diversos pueblos, sino que se ha complacido en elevar a la dignidad incomparable del sacerdocio a hombres de todas las razas, y con tierna solicitud ha recibido en los jardines místicos de las Ordenes religiosas contemplativas a los indígenas de los más alejados continentes.

Finalmente, en la lección sobre «El arte indígena» se pone de relieve con cuánto interés la Iglesia acoge, orienta y patrocina las manifestaciones artísticas cristianas en los países de misión, siempre que no entrañen peligro de superstición.

Como por este resumen puede apreciarse, trátase de una obra que contiene cuatro estudios misionológicos del mayor interés. Es indispensable para la formación misionera de las juventudes cultas.

C. L. M.

Contemplación y apostolado, por la reverenda M. Isabel Sáenz Díez, prefecta general de la F. de Juventudes Misioneras del Sagrado Corazón. Cuaderno de la Cruzada Misional de Estudiantes. Serie B. Lecciones y conferencias. Editorial S. Católica. Vitoria, 1943.

Es un precioso folleto, que contiene la conferencia pronunciada por la reverenda madre Isabel Sáenz en el primer Kursillo Nacional de Juventudes Misioneras, celebrado en San Sebastián en 1941.

La conferencia se dirige a «la humilde retaguardia», a «las que aún no hemos ido o no iremos nunca, quizá, a las Misiones», y enseña con tanta profundidad como sencillez el modo de colaborar desde la vida diaria en la magna tarea de cristianizar a los infieles.

La síntesis de Contemplación y Apostolado, fundamento del espíritu misional, está maravillosamente expuesta al alcance de las jóvenes, valiéndose constantemente la autora de felices comparaciones e inspiradas imágenes.

Este libro, profundo, sugestivo, femenino y lleno de espiritualidad, tiene como digno colofón un epílogo del doctor don Joaquín María Goiburu, de la Comisión Técnica de la C. M. D. E., sobre la benemérita obra misionera «Contemplación y Apostolado», que ha surgido en los tiempos modernos.

Esta publicación de la C. M. D. E. está llamada a hacer mucho bien en la formación misional de las jóvenes.

C. L. M.

Organización y vida de una juventud misionera, por la reverencia M. Gabriel María, religiosa de la Sagrada Familia. Serie B., núm. I. Lecciones y conferencias. Cuadernos de la C. M. D. E. Vitoria. Editorial Social Católica, 1943. 20 x 13, 29 págs. 2 peestas.

Contiene este cuaderno, atrayentemente presentado, la lección que la reverenda madre Gabriel María, religiosa de la Sagrada Familia, pronunció con motivo del primer cursillo diocesano de formación misionera para dirigentes de la Cruzada Misional de Estudiantes (C. M. D. E.) en la capital de España en 1941.

Divide su lección en dos partes. En la primera, titulada «Organización y vida de una juventud misionera», expone con gran claridad los fines que ha de cumplir esta Cruzada, la formación misionera desde el punto de vista científico y religioso y la cooperación a las Obras Misionales Pontificias en sus tres secciones: Obra Pontificia de la Santa Infancia, de la Propagación de la Fe y la Obra de San Pedro Apóstol. Detalla la labor que corresponde a la Junta Directiva, la organización de los coros de alumnas,

así como las consignas que han de seguirse para una acertada selección.

En la segunda parte, «Vida de una juventud misionera», invita a la juventud a trabajar con fe y entusiasmo en esta tarea tan elevada como es la de ganar almas para Dios, y da instrucciones acerca de las reuniones que han de celebrarse, círculos de estudio, conferencias, lecturas, veladas, etcétera, que contribuyan a la formación intelectual y religiosa de los miembros que han de constituir la. Completa esta segunda parte con un apéndice, en el que se señalan los días misionales, uso de banderas, etc.

Con todo cariño se recomienda esta obrita, indispensable para dirigentes, por ser un guía y resumen de todo lo fundamental en la Organización de la Juventud Misionera.

E. B. O.

Temas misionales. Serie A, núm. I. Apuntes de Misionología. Cuadernos de la C. M. D. E. Vitoria. Editorial Social Católica, 1942. 20 x 13. 144 págs.. 4 mapas. Precio, 6 pesetas.

Con gran acierto contiene este cuaderno una selección de temas misionales dedicados a los jóvenes de la Cruzada Misional de Estudiantes de España (C. M. D. E.).

Abarcan tres partes: Dogmática misionera, en la que se trata de la Iglesia, deberes y derechos de la Iglesia y deberes de los miembros de la Iglesia; Organización misionera, explica las obras oficiales de la Iglesia misionera y obras particulares, y en la tercera parte hace historia de las Misiones, ilustrada con los mapas correspondientes.

Han logrado los autores reunir unos cuantos temas fundamentales para instruir a los jóvenes en el apostolado; la disposición general de los apuntes, enriquecidas todas las cuestiones al final con la bibliografía más fundamental, hacen de esta obrita se la considere útil e interesante para aquellos a quienes va dirigida, y también para todos cuantos se dediquen a la tarea de la educación. Al maestro, principalmente, le invita a sentir dentro de sí la inquietud de cooperar con la Iglesia, constituyendo el desenvolvimiento de su acción misional a través de los educandos que le están confiados. La actividad espiritual, la colaboración con la obra de la Iglesia y, sobre todo, la acción sobrenatural,

que es la única pedagogía que ha de servir a los fines de la educación. En su introducción explica la manera fundamental de servir a la causa de las Misiones: «El hacer vivir prácticamente a los jóvenes nuestro Cristianismo y la infidelidad de nuestros hermanos con las consecuencias que de ello se derivan».

En resumen, son unos apuntes claros, concisos y muy bien documentados, que orientan para un estudio más amplio de cuestiones misionales.

E. B. O.

REVERENDA MADRE MARÍA TERESA DE AZPIAZU DE NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN: *Reseña de la actuación misionera de la mujer*. Vitoria, 1944. Editorial Social Católica Cuaderno de la C. M. D. E. Serie B. Lecciones, y conferencias. 44 páginas 13×20 centímetros.

En la introducción de este trabajo se muestra la miserable condición a que estuvo sometida la mujer en el tiempo anterior al Cristianismo, que la redimió, condición de inferioridad que todavía se encuentra hoy entre los pueblos salvajes.

Hace resaltar también la autora las condiciones que la religión ha dotado a la mujer para poder ejercer con eficacia y éxito el apostolado entre infieles, y brevemente estudia la gran influencia que ha tenido, a través de los siglos, en la cristianización del mundo.

En los tiempos modernos, de dos maneras ayuda la mujer a la evangelización de las almas: marchando como misionera a las remotas tierras de infieles, atraída por la queja del divino Maestro: «La mies es mucha, los operarios pocos» (S. Mateo, 9, 37), o cooperando en las obras de ayuda a las Misiones, como el Sodalicio de San Pedro Claver, Juventud Misionera Carmelitana, etc. De ambas formas de acción misional se citan en el folleto datos de Ordenes religiosas y fundaciones auxiliares dedicadas a la salvación de las almas.

Aunque breve, es interesante el estudio de la reverenda madre Aspiazu por poner de relieve la labor admirable de la mujer como misionera.

M.

Education Handbook, por E. W. Woodhead y otros. 132 páginas de 15×25 cms. Jarrold & Sons Ltd Norwich.

La promulgación de la nueva Ley de Educación de 1944 ha dado lugar a que los educadores ingleses fijen su atención en los importantísimos y variados problemas que la nueva Ley plantea, con el patriótico designio de que dicha disposición no se malogre, sino que dé todos sus frutos. Una nueva era educativa se abre ante Inglaterra, y este Manual de educación contiene una serie de trabajos de los mejores pedagogos, cada uno de los cuales trata de un tema distinto. Se estudia el aspecto religioso, el artístico, el administrativo, el financiero, el metodológico, el formativo, el social de la Ley en cuestión, así como el problema de las escuelas rurales y de las organizaciones juveniles.

Ahora es posible desarrollar en Inglaterra un sistema educativo nacional, ahora que se ofrecen a todos casi las mismas oportunidades; pero para ello es preciso experimentar e investigar, lo que nos llevará a satisfacer las necesidades culturales del pueblo, y a poner en pleno vigor la nueva Ley. Si bien es cierto que la educación, por sí misma, no puede crear la estructura social de un país, también lo es que la aplicación íntegra de esta gran Ley ejercerá una gran influencia en el mundo en que esperamos vivir el día de mañana. Queremos hombres de ideales sanos, que tengan la inteligencia desarrollada para trabajar, buena salud y alegría para disfrutar las horas de ocio, todo ello en bien de la patria. Es preciso que los motivos egoístas den paso a los sentimientos de libertad, cooperación y sacrificio, colaborando de esta manera al avance total del pueblo.

Inglaterra ha dado un maravilloso ejemplo de unidad en la guerra; después de ésta, el aglutinante mayor será el deseo de un régimen social más justo, de que todo el mundo disfrute de los beneficios de la democracia. La nueva Ley considera la educación como un todo orgánico, y ello contribuirá a fortalecer los lazos nacionales. Sin embargo, para llegar a esto es preciso conseguir que reciban enseñanza oficial el 10 por 100 de alumnos ingleses que todavía quedan fuera de ella y modificar el plan de estudios, especialmente de la segunda enseñanza.

Por lo que respecta a la educación religiosa, la nueva Ley establece la salvaguardia de que ningún niño, padre o

profesor (y el orden en que vienen colocados es importante) será obligado a profesar la religión oficial anglicana ni será molestado por pertenecer a cualquiera de las Iglesias discrepantes. Igualmente establece el principio de que en un país que se llama cristiano, y que lo es de corazón, es razonable que el sistema educativo no prive al niño de la oportunidad de aprender y practicar la fe cristiana. Al efecto, se admite que las autoridades religiosas, con arreglo a su dinero, locales y personal, elaboren un plan, que han de discutir con la autoridad local, para contribuir a la educación religiosa de su demarcación. En toda escuela se dará enseñanza religiosa. Los padres podrán solicitar que sus hijos no la reciban.

Por lo que respecta a la segunda enseñanza, el problema más discutido fué el de las disciplinas a estudiar en ella, y, en general, se puede afirmar que se le ha dado la mejor solución que se podía ofrecer por el momento, consistente en mantener las disciplinas tradicionales, predominantemente especulativas y teóricas: Gramática, Matemáticas, Literatura, y en reforzar las de carácter experimental: Ciencias naturales, Social, Estudios sociales y artísticos, sin olvidar la educación religiosa y la física.

En cuanto a la enseñanza de las ciencias, no hay que olvidar que la ciencia es mucho más que una mera colección de hechos: que es un método de hacer las cosas, un sistema de investigación, una manera de pensar; de aquí su valor para la educación en general, si no lo tuviera ya de por sí, teniendo en cuenta que vivimos hoy día en un mundo eminentemente científico, en el que el conocimiento de las ciencias es imprescindible.

También se ha asegurado la inclusión en el programa de las artes y oficios, la enseñanza del dibujo, bordado, tipografía, encuadernación, construcción, decoración, corte y pintura, y para las niñas, música e higiene doméstica, todo ello tanto en las escuelas primarias como en las secundarias y en las Universidades, sin perjuicio de que aquellos que se van a especializar en las artes o en los oficios reciban una educación específica.

La nueva Ley ha incluido las escuelas de anormales, tanto físicos como mentales, en el ámbito del sistema ordinario educativo, aboliendo el certificado del niño anormal hasta que éste reciba el debido tratamiento.

En cuanto a las escuelas rurales, se aspira en la nueva

Ley que lleguen a ser centros de la vida social de la aldea, asumiendo así el papel que en la Edad Media ejerció la iglesia del pueblo. Al efecto, se ha procurado dar atractivo a estas escuelas mediante la facilitación a las mismas de bibliotecas, aparatos de «cine» y de «radio», gramófonos y otros adelantos modernos. Además, teniendo en cuenta su carácter rural, se ha tendido a que su enseñanza tenga relación con los intereses inmediatos de los alumnos, como son la ganadería, las labores del campo, los trabajos manuales, etc., etc.

Se trata, en suma, de un libro que pone de manifiesto la gran preocupación que siente el pueblo inglés por los problemas de la enseñanza, convencido de que son de una importancia extraordinaria para el porvenir de su patria.

L. E.

Man and his fellowmen, por Samuel Lowy. 194 págs. de 22 x 18 cms. Kegan Paul, Trench, Trubner & Co Ltd. Londres.

Es un libro de Psicología social. Dice que la Psicología es la ciencia que tiene más relación con nuestra vida diaria, y, sin embargo, para el hombre corriente continúa siendo un misterio, a causa de su ininteligible terminología. Por este motivo ha tenido tan poca influencia en la conducta general de la Humanidad, y de ello tienen la culpa los psicólogos, que no han comunicado sus conclusiones en forma asequible a los hombres que rigen los destinos de los pueblos.

No hay duda que es necesario reformar nuestra sociedad, a pesar de que muchos miembros «eficientes» de ella se sienten satisfechos con su nivel de vida, y creen que lo mismo ocurre a los demás, sin acordarse de sus amarguras. Mas no hay que olvidar que el fin de todo esfuerzo progresivo e inteligente ha de ser aumentar la espontaneidad de la vida del individuo. La reciente guerra ha dado rienda suelta al odio, que es una agresión intrapsíquica, y a la agresión, que es la exteriorización, por medio de hechos, de este odio, haciendo posible lo imposible, es decir, llegando los horrores a lo inconcebible. El odio deriva del interés esencial por naturaleza que tiene cada uno por su propia personalidad, es una inclinación de todo el mundo. Esta inclinación se muestra en las relaciones del funcionario con

el ciudadano, de los padres con los hijos, de los amigos entre sí, y es tanto mayor cuanto mayor es el desequilibrio funcional de una persona. Un hombre está perfectamente equilibrado cuando su cuerpo y su alma realizan todas sus tareas extremadamente delicadas sin que él se dé cuenta. El medio social nos obliga a reprimirnos y a identificarnos con los que nos rodean. Si bien es cierto que el hombre es libre y, por tanto, responsable de sus actos, también lo es que la facilidad y firmeza para llevar a cabo los dictados de la lógica, de la conciencia y del deber dependen, en gran parte, de las condiciones mentales, físicas y del medio ambiente que le rodean.

El hombre medio no experimenta en la vida las satisfacciones necesarias para mantener el equilibrio de su personalidad, por cuyo motivo surgen neurosis que luego influyen en la colectividad. Para el joven, sobre todo, es una necesidad mental básica encontrar un alivio a otra clase de preocupaciones en el arte. Dentro de la esfera individual hay una compensación mutua de la totalidad de los procesos emocionales. Toda represión en un campo hace surgir un aumento de potencialidad en otro, con objeto de mantener el equilibrio del sujeto. La experiencia demuestra que una persona cuyo sentimiento de la belleza y del arte ha sido desarrollado en ella desde edad temprana, es capaz de observar más frecuentemente la falta de armonía y proporción en el mundo; pero es igualmente cierto que está mejor preparada para hacer frente a las duras impresiones del fracaso y de las trabas sociales. Esto demuestra que posee medios efectivos de compensación y sublimación (idealización).

Toda acción represiva contra las tendencias individuales crea en la persona una disposición hacia la neurosis que acaso aparezca cuando surjan otros conflictos en la vida. Hasta ahora, el Estado sólo se ha preocupado del ciudadano; jamás ha pensado en la felicidad del individuo en concreto, considerándola como algo ajena a sus fines.

¿Por qué ha de ser imposible, por ejemplo, tener un departamento ministerial que se preocupase de la vida doméstica de las familias? ¿Por qué sería una cosa ilusoria el crear un departamento encargado de informarse acerca de las horas que se pierden en las industrias, debido a desarreglos nerviosos de las muchachas a consecuencia de una vida doméstica irregular? Está comprobado que hay numerosos com-

plejos psicológicos que determinan desarreglos fisiológicos (bronquitis, infecciones, etc.). Para hacer frente a estos problemas no hay más remedio que evitar el desarrollo de las profundas y progresivas neurosis, mejorando las condiciones de vida. Hay que procurar no suprimir lo que el individuo tiene de espontáneo, porque ello le convertiría en el hombre-masa; el entusiasmo de la masa es directamente proporcional a la supresión de la individualidad. El hombre tiene de vivir en sociedad; pero hay algunos «caracteres sociales» difíciles, entre los cuales destaca el tipo del «sensitivo» o «idealista», incapaz de competir con la conducta cruel de los demás. Por eso hay que luchar por que el niño no adquiera ese sentimiento de debilidad y por que se avenga a admitir la realidad inevitable y un cierto grado de subordinación social.

Hace las sugerencias siguientes el autor para una reforma social: El supremo bien físico, emocional y espiritual de la mayor parte de los ciudadanos ha de ser el fundamento de los Poderes legislativo y ejecutivo, los cuales han de apartar toda clase de trabas para avanzar hacia estos fines. La acción represiva del Estado debe dirigirse principalmente contra las tendencias agresivas y antisociales del hombre. El Estado debe crear y extender un espíritu público, en el que sea honesto y habitual el pensar decentemente. Es una ventaja para la nación el poseer pocos miembros amargados y amoraless, cuyo único interés estriba en resarcirse de su infelicidad por medio de ventajas materiales a costa de los demás y de la comunidad. Que la fórmula mágica de los fines del Estado no consiste en la igual distribución de medios, sino en una distribución más equitativa de cargas y dolores, tanto privados como públicos. En fin, una organización estatal que desarraigara la corrupción, la explotación y la participación pasiva o activa en la agresión no sería un terreno fértil para las manifestaciones destructivas, por muy grande que fuese la influencia del exterior.

L. E.

The Intelligent Parent's Manual, por Florence Powdermaker y Louise Ireland Grimes. 254 págs. de 20 x 13 centímetros. Wm. Heinemann-Medical Books, Ltd. Londres.

Esta obra, publicada originalmente en Estados Unidos con el título de *Children in the Family*, es, no solamente un

tratado de Puericultura, sino también de Pedagogía y Psicología.

El niño recién nacido repite instintivamente todas aquellas acciones que le proporcionan placer o bienestar. Siente miedo a caerse y miedo por los ruidos estrepitosos. Ha de ser educado para acomodarse al medio que le rodea, pero sin perder de vista que es un miembro de la familia lo mismo que todos los demás.

La madre no se debe extrañar de que el padre, con otras preocupaciones y sin sus compensaciones y contacto directo con el bebé, no sea tan afectuoso como ella, y evitará la intromisión de los familiares en el régimen ordenado del niño; además, procurará no excitarse y conservar siempre la serenidad. En el segundo año, los padres deben aprender a conocer al niño. La madre ha de armarse de paciencia, porque en este año el niño aprende a andar y a tener el control de sus músculos, y aparece inquieto, y no debe mostrarse excesivamente temeroso por las caídas del niño ni debe reprenderle continuamente ni prevenirle con gritos de: ¡ten cuidado!, ¡no te caigas!, porque se vuelve timorato, ni asustarle por pequeñas lesiones. A poder ser, se ha de destinar una habitación para los niños, procurando poner fuera de su alcance las cosas frágiles, y desde luego acararlos con frecuencia de paseo, cuidando de que no sean excitados ni atropellados por los mayores. En este segundo año, los niños raramente juegan juntos con los de su edad, prefiriendo la compañía del hermanito, siendo la camaradería tanto mayor cuanto menos diferencia de edad haya. La madre debe vigilar los impulsos destructivos del niño, que destroza todo lo que ve. El niño, en esta edad, carece de miedo, debido a su inexperiencia y a su corta memoria; por eso hay que tomar las precauciones necesarias.

Desde los dos hasta los seis años se le debe educar al niño a que sea limpio y a que use un lenguaje decente. El niño, en esta época, trata de imitar a los adultos, y especialmente a los de su sexo. La autoridad paterna se debe ejercer de forma que no sacrifique la espontaneidad y las cualidades inherentes del niño. Este no comprende la limpieza, la puntualidad, el cuidado, el orden; mas ello no debe desalentar a los padres, pues la labor de adaptación a las normas sociales es cosa de varios años. Los niños son, generalmente, enemigos de la cooperación y desobedientes, pero inintencionadamente, aunque a veces son díscolos y rebeldes de una

manera deliberada; en estos casos, los padres deben obrar enérgicamente, así como en los de conducta agresiva. Pero, en general, los padres deben evitar los mandatos bruscos y usar de la paciencia, ingenuidad, dominio e imaginación, pues, de lo contrario, se enajenarán el cariño de sus hijos. En cuanto a los niños rebeldes, se recomienda el dejarles en libertad para jugar con arena, cortar o rasgar papeles o trapos, moler y amasar arcilla, pintar en grandes lienzos de papel y, sobre todo, los trabajos de carpintería, así como la narración de historias y la representación de comedias acerca de muchachos rebeldes.

Antes de castigar a un niño se le debe advertir; mas los castigos, una vez merecidos, deben ser inmediatos. El castigo debe de ser de tal naturaleza, que muestre al niño las consecuencias de sus actos: quitándole los juguetes que arroja, o los zapatos con que da patadas; obligándole a ir pronto a la cama, o retrasándole este momento o confinándole en su cuarto, etc., etc., de forma que vea que el castigo no es una venganza.

En fin, el libro se ocupa en los últimos capítulos del desarrollo durante la infancia avanzada y durante la adolescencia, terminando con un apéndice bibliográfico y un índice alfabético.

L. E.

The education Act, 1944. Provisions, Possibilities and Some problems, por H. C. Dent. 80 págs., de 12 x 18 cms.

Es un comentario de la nueva Ley de Educación inglesa de 3 de agosto de 1944. Se trata de una de las grandes medidas del Gobierno para la reconstrucción social que supone un avance extraordinario en la educación pública de Inglaterra. La Ley está distribuida en cinco partes y 122 cláusulas, y contiene, además, cinco catálogos o sumarios, que tratan en detalle los problemas que se derivan de las distintas cláusulas. La primera parte trata de la Administración Central, de los deberes del ministro, de sus funcionarios y de los Consejos consultivos; la segunda parte, del servicio educativo propiamente dicho, sostenido con los fondos públicos, así como de los servicios auxiliares, tal como el médico escolar; la tercera parte está consagrada a las escuelas privadas; la cuarta parte se refiere a la inspección, a las facultades de las autoridades locales, a los derechos de los pa-

dres, a la cuestión financiera y a los organismos colaboradores voluntarios; la quinta parte trata de poner en vigor la Ley, incluyendo una cláusula interpretativa de los términos usados en la misma, y los sumarios complementarios se refieren a la composición y funciones de las autoridades locales, y contienen las cláusulas derogatorias de la legislación anterior.

Al ministro de Educación corresponde promover la educación del pueblo de Inglaterra y Gales y asegurar la ejecución de la política nacional en estas materias. Las autoridades locales serán el Consejo de condado y el Consejo municipal. Se organizará la educación en tres grados progresivos: primaria, secundaria y complementaria, siendo deber de las autoridades locales asegurar una educación eficiente «en todos los grados», ofreciendo a todos los discípulos oportunidades para su educación con arreglo a su capacidad, incluyendo la instrucción y adiestramiento prácticos. Se establecerán escuelas primarias y secundarias, de párvulos, de anormales e internados para los muchachos que lo necesiten. Se admite el control doble cuando haya personas que deseen ayudar económicamente a las escuelas.

En las escuelas se dará instrucción religiosa, y los alumnos acudirán al servicio religioso colectivo al iniciar sus labores; pero podrán ser excluidos a petición de los padres. El servicio religioso no tendrá una denominación distintiva de una religión particular, y el compendio de religión adoptado para la instrucción religiosa no será tampoco distintivo de determinada religión.

Ninguna persona será descalificada para ejercer la profesión docente por sus ideas o por su sexo. Se regula el gobierno de las escuelas por encargados o tutores, así como el nombramiento y destitución de los profesores, que lo harán los Comités locales respectivos, bajo la inspección del ministro. Será obligatoria la enseñanza desde los cinco hasta los quince años.

En cuanto a la enseñanza universitaria, podrán las autoridades locales llegar a un acuerdo con las Universidades de la región, pues fuera de la edad obligatoria sus deberes se concretan a establecer instituciones culturales de adiestramiento y recreativas. El ministro velará por que las autoridades locales provean leche y alimentos para los alumnos que acudan a sus escuelas y colegios, así como que sostengan un servicio médico escolar. Las escuelas y colegios man-

tenidos por las autoridades locales serán completamente gratuitos. Se establece una inspección para las escuelas privadas, las cuales serán autorizadas a condición de que los locales y la enseñanza sean adecuados.

Se conceden amplias facultades económicas a las autoridades educativas locales para recibir donativos, para abonar los gastos y fundar becas, con objeto de que «los alumnos se aprovechen, sin ser una carga para ellos ni para sus padres, de todas las facilidades educativas que les sean asequibles».

Las Universidades y los Colegios universitarios (especie de Colegios Mayores) quedan fuera de esta Ley, pues no constituyen parte del servicio público de educación, sino que son corporaciones autónomas.

L. E.

