

# REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

ORGANO DE LA ASOCIACION NACIONAL DEL PROFESORADO  
NUMERARIO

Epoca III - Año I.

Guadalajara, noviembre 1923

Núm. 9

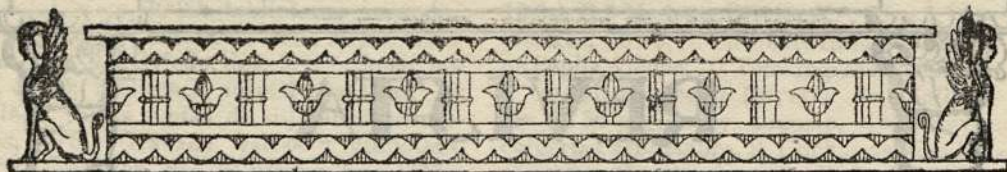
## CANTOS DE SIRENA

En la labor de renovación, emprendida por el Directorio, todavía no le ha tocado el turno a la enseñanza nacional. Comprendemos las dificultades que tiene el camino de tan espinosa labor. Si fácil le ha sido al nuevo régimen derribar el tinglado de la pretérita farsa política, más difícil será la empresa constructiva que forzosamente tendrán que abordar quienes hoy gobiernan, si quieren esbozar la solución del magno problema de la educación nacional.

Del natural revuelo que siempre y en todas partes producen movimientos como el que comentamos, es posible que quieran aprovecharse los eternos enemigos de la enseñanza por el Estado. Cantos de sirena halagan a estas horas los oídos de los que se proponen cambiar lo pasado. Conocedores de la recta intención que a éstos les mueven, tenemos la absoluta convicción de que sabrán—nuevos Ulises de nuestra epopeya nacional—taponarse los oídos. Sepan que si la enseñanza que proporciona el Estado es mala, la privada, cualquiera que sea su matiz, es mucho peor; y no se dejen arrastrar por nombres de etiqueta bárbara, como «examen de Estado», «libertad de enseñar», etc; tras estas pantallas aguardan al acecho los enemigos de la enseñanza pública. Modifíquese en buena hora nuestra organización docente; adaptese a las modalidades regionales que sean precisas; imprímasele el tono que demandan nuestros tiempos y nuestras necesidades; pero, de ninguna manera debe transgirse con medidas de interés partidista, que no tendrían otro resultado que encender la discordia ciudadana; provocar el derrumbamiento de lo que debe ser el fundamento de las energías ideales de nuestra raza y el punto donde se polaricen todas las clases sociales en la obra común de paz cívica. Y estas normas patrióticas solo son asequibles en el sagrado recinto de la Enseñanza Nacional.

LA JUNTA DIRECTIVA.





## EDUCACION Y ENSEÑANZA

Comprende esta sección los problemas generales de la Cultura, de la Pedagogía y los de metodología; los de las ciencias del espíritu o de caracteres científico o social relacionados con la educación; así como los de la organización de la enseñanza en todos sus grados.

### NOTAS SOBRE LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS (1)

Un profesor muy distinguido del liceo Hoche de Versailles escribió hace ya algunos años un libro rico en enseñanzas pedagógicas, y que tituló con gran acierto «Journal de classe d'un professeur de première». Ahí se pueden ver las tentativas y los esfuerzos, los desalientos y las esperanzas de un maestro que se interesa mucho por sus alumnos y busca con ansia los mejores métodos, los procedimientos más ingeniosos y fecundos. Desearíamos, como R. Bézard, autor de dicho «Journal», exponer con sencillez algunos principios que aplicamos en nuestras clases del Instituto francés de Madrid, así como unas reflexiones que nos han sugerido ocho años de práctica.

¿Qué resultados puede proponerse corregir el profesor en un año de clase con alumnos que no tienen al principio ningún conocimiento del idioma? Creo que, si a fines de curso, saben los discípulos leer correctamente, con pronunciación exacta, traducir textos fáciles y contestar a preguntas usuales, bien se habrán empleado las tres horas semanales dedicadas al francés. Aquello lo creo posible en la mayoría de los alumnos. Con los que tienen el «don de lenguas», y son trabajadores, se puede conseguir algo más: cierta soltura en la conversación, inteligencia de obras literarias bastante difíciles.

¿Qué método seguirá el profesor para llegar hasta ese punto? En los últimos años se habló mucho del famoso «método directo». Se ponderó oficialmente sus méritos hasta el extremo de que hubo, en Francia, inspectores de lenguas vivas que imagina-

ron las clases ideales a manera de jaulas llenas de loros a los cuales una vieja portera enseñaba a saludar. Nada de gramática, ningún libro. Únicamente hablar, y sólo hacer uso del idioma que se iba estudiando. Se recomendaba mucho la gesticulación que acompañaba a la elocución. El profesor gritaba: «Abro la puerta», «Cierro la puerta», al tiempo que ejecutaba lo que enunciaba. Muchos alumnos de mi generación asistieron así a peléculas famosas. Desde nuestros bancos, oímos a profesores obesos decir: «Yo bailo», y se ponían a dar vueltas como los trompos, a que hay que pegar fuerte para que giren bien. A pesar de tan buena voluntad, a veces quedaban en misterio los ademanes del maestro y se perdía mucho tiempo en buscar su significado tan bien ocultado. ¡Cuánto mejor hubiera sido traducir la palabra que tanto trabajo costaba adivinar! ¡Cuántas risas hubieran perdido los alumnos y ahorrado desprestigio los cate-dráticos! Verdaderamente se reducía el papel del maestro al oficio de una «institutriz», de una «mamoisel»—como oímos decir de vez en cuando, con gran júbilo.

¿Cómo fué posible llegar a tal extremo de ridiculez y transformar las cátedras de lenguas vivas en aulas «berlitzianas»? Porque, precisamente, se había usado y abusado del método inverso que consistía en enseñar las lenguas vivas, sin pensar que podían hablarse, reduciendo su estudio al conocimiento gramatical. El método directo hacía del profesor un titiritero. El método gramatical, un pedante.

Durante muchos años, las lenguas vivas

(1) Con viva satisfacción por nuestra parte, inicia la colaboración en la REVISTA el culto profesor del Instituto francés de Madrid, D. Juan Sarrailh. Es nuestro ilustre colaborador uno de los jóvenes profesores de español que honran al profesorado de la vecina república. Alma y espíritu vivificador—en colaboración con su esposa mada-

me Sarrailh—de dicho Instituto, tiene el cariño y la admiración de muchos compañeros que, habiendo saboreado sus clases, han tenido ocasión de apreciar en el señor Sarrailh honda competencia y su cordial simpatía hacia todas las cosas de España. De esta efusión han nacido en nuestra propia lengua estas notas impregnadas de valiosas normas.



se enseñaron como el latín y el griego. Tenían los estudiantes que saberse de memoria un tratado gramatical, y los únicos ejercicios que se les señalaban eran traducciones directas e inversas. La hora de clase se pasaba leyendo unos cuantos párrafos sacados de un autor harto célebre y anticuado. (Se desconocían a los escritores contemporáneos a pesar de estar sus obras en los escaparates de las librerías). Señalaba el profesor algunas particularidades de gramática, dictaba una reseña literaria del autor y de su obra y, por fin, se traducían al francés el texto leído. Se explicaba a Shakespeare, Calderón y Goethe como a Cicerón, Lucrecio, Virgilio.

Había, pues, una exageración en el empleo del método gramatical en la enseñanza de las lenguas vivas. Para huir de ella se cayó en el peligro mayor todavía del método directo.

Parece que en estos últimos años se calmaron un poco los bríos de los partidarios del método directo, y, acordándose de lo bueno que tenía la enseñanza gramatical, se ha llegado a una síntesis que, según parece, viene dando buenos resultados.

La enseñanza que damos en el Instituto francés participa de los dos métodos tan opuestos, a los cuales hemos aludido, y cuya fusión puede ser fecunda y de provecho.

Tenemos dividido los trabajos semanales en tres clases: lectura, vocabulario, gramática. En la primera clase damos un repaso de las reglas de pronunciación, cuando se presentan ocasiones en los textos que vamos leyendo. Verbigracia: diferencia entre *le* y *les*, entre una *s* sorda y una *s* sonora; el sonido *u*; diferencia entre *je* y *che*, etc. (Exceso decir que cada vez que se presenta una pronunciación defectuosa la vamos corrigiendo, aunque no sea «día de lectura».) En aquellas clases, los alumnos tienen que leer durante casi toda la hora, uno tras otro, nunca todos juntos, a manera de coro. El texto es fácil. Cuando se presenta una palabra desconocida, la explicamos, así como los giros poco usados. Los alumnos apuntan en el cuaderno de vocabulario las palabras nuevas.

Escogemos una lectura cuyo tema se refiere a la lección de vocabulario de la semana. Así, muchas palabras aprendidas en ciertas frases usuales aparecen ahora en un texto un poco más complicado. En los últimos minutos dictamos un resumen del trozo leído, muy sencillo, en donde se encuentran otra vez las palabras nuevas. Los

alumnos tienen que saber de memoria este dictado para la clase siguiente.

*Clase de vocabulario.*—Para el orden de las lecciones seguimos, poco más o menos, el que señalan las «instrucciones» de segunda enseñanza: la escuela, el cuerpo humano, la calle, etc., etc. Preguntamos a un alumno si sabe algunas palabras acerca del tema escogido. Le ayudamos, le permitimos que hable castellano (y traducimos o pedimos a los más adelantados la traducción), y llega por fin a construir unas frases sencillas, como esta: «Dans la rue, il y a des voitures». Con el mismo giro «Dans la rue, il y a...»; seguimos construyendo frases, en colaboración. Las palabras nuevas se escriben en la pizarra, y los alumnos las apuntan en sus cuadernos. Cuando termina la clase tenemos preparados los elementos de un texto muy breve que dicto a los alumnos y que aprenden de memoria en casa.

A medida que se adelanta en el estudio del francés, las frases se complican cada vez más. Renunciamos al giro «il y a» o «se trouve». Añadimos adjetivos a los sustantivos y adverbios a los verbos; en una palabra, nuestro trabajo, en la colaboración, disminuye en importancia; los alumnos son los que preparan las frases ya, ahora más largas y complejas.

En las «clases de vocabulario» estudiamos mucho la interrogación, con sus dos formas: «Es-ce que tu veux sortir?» y «Veux-tu sortir?», así como preguntas usuales: «ou est le livre? Quand arrive?», etc. *Qui* frappe a la porte? *Que* dis tu?, etc. Así se acostumbra a los alumnos a preguntar. Poco a poco, llegamos, en los últimos meses, a los diálogos sencillos y prácticos: «En un café; en un hotel; en una tienda; en una estación...»

*Clases de gramática.*—Como decíamos antes, no confundimos la enseñanza de la gramática francesa con la de la gramática general. Nada nos importa que conozcan los estudiantes las «partes de la oración» y sepan lo que es «cláusula», etc. Todo lo que en la gramática queda de su madre escolástica, lo suprimimos. Sólo buscamos en la gramática francesa lo que la distingue de la castellana; nada más. El estudio de la gramática no es el centro del estudio del idioma extranjero, sino un auxilio para llegar a conocerlo pronto. He aquí algunos puntos que examinamos con mucho detenimiento: empleo del artículo partitivo (je mange *du* pain); comparativo de igualdad (aussi grand *que*); superlativo (la fleur la plus belle); traducción de *que*, por *qui* o *que*; *dont*, *en*, *y*; las formas con *on* (*on* di



que; traducción de *si tuviera...* comprarla, y de *cundo tenga...* compraré; formar compuestos con *estoy* y un gerundio, etc.

Al mismo tiempo que vamos estudiando las diversas partes de la gramática, enseñamos a los alumnos nuestra conjugación. En la misma clase, los alumnos aprenden, por ejemplo, el artículo, la elisión, la contracción, el artículo partitivo, y algunos tiempos del verbo *avoir* y *être*.

En la conjugación, pedimos que se pongan siempre complementos o atributos (*Je suis jeune; j'ai un livre*). Hacemos, para terminar, una advertencia importante. Los verbos de más uso son irregulares. En lugar de estudiarlos, como indican los libros, después de los llamados regulares, creemos que es necesario conocerlos lo más pronto posible. Así es que en las primeras lecciones empezamos el estudio de *faire, aller, vouloir, pouvoir, dire*, etc.

Cada semana los alumnos tienen que entregarme un ejercicio escrito: frases hechas con palabras estudiadas en la lección de vocabulario, y verbos en la de gramática; aplicaciones de las reglas gramaticales; ejercicios de conjugación (un texto puesto en primera persona del indicativo se escribe en segunda o tercera de otro tiempo). Ocho días después, devuelvo los ejercicios con una calificación. Así me entero de cómo los

estudiantes han entendido las explicaciones dadas durante la semana.

En los cursos medio y superior, operamos de un modo análogo, insistiendo siempre en las diferencias que existen entre los dos idiomas, y escogiendo textos y ejercicios más difíciles. Empezamos (en el medio) la traducción inversa, y ampliamos el vocabulario según el método ya indicado. Los alumnos escriben cartas, relatos de una excursión, resumen de un libro francés, etcétera. Muchos se cartean con estudiantes franceses y varios se matriculan para sacar libros de la biblioteca del Instituto.

Al concluir estas notas, quiero decir a los colegas españoles que las van a leer, con qué simpatía las he escrito. Las dedico a los catedráticos de las Escuelas Normales, entre los cuales cuento con muchos amigos muy distinguidos, que fueron condiscípulos míos cuando tuve el honor de asistir durante algún tiempo a los cursos de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Con cariño y gratitud, conservo siempre este recuerdo, y agradezco mucho a la dirección de la REVISTA me haya invitado a colaborar en un publicación de espíritu joven y abierto, que honra a la pedagogía española.

JEAN SARRAILH.

Profesor del Instituto francés de Madrid.

## RECURSOS GRAFICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA FISICA

### LOS DIAGRAMAS FISIOGRAFICOS. LAS PERSPECTIVAS CABALLERAS (1)

Con la simpatía, con la vibración cordial que siempre suscitan en mí todos los temas y problemas que al Magisterio se refieren—que no en balde tengo a gala ostentar apellido de maestro nacional, y maestro soy, graduado en Gerona, primero, y en la Escuela Normal de Barcelona después,—con todos estos ritmos del sentimiento, abro fervoroso cada número de la REVISTA DE ESCUELAS NORMALES; con una suma de fer-

vores imaginarios hacia otras revistas profesionales..., imaginarias también. En ella los concentro, porque no hay otras donde plasmarlos.

Dime con quien andas.... Dime qué escribes, dime qué revista teneis y te diré quien eres, en qué pensais.

A título de compañero, y amparado en la antigua amistad de muchos de los profesores que honran a la Escuela Normal espa-

(1) Con alto regocijo vemos cómo la llama de entusiasmo del profesorado de EE. NN. va atrayendo hacia nuestra REVISTA la simpatía, el esfuerzo y la colaboración hermana de otros profesores que coinciden en nuestros anhelos de renovación y de estudio. Un catedrático de Instituto, D. Juan Carandell, de la joven generación de geólogos españoles, trata hoy en nuestra REVISTA una interesante cuestión relacionada con la enseñanza geográfica nueva. Nota de algunos trabajos del Sr. Carandell.

1.º Datos para la climatología cuaternaria en España. (En colaboración con Hugo Obermaier). Madrid, 1915.

2.º Los glaciales cuaternarios de Sierra Nevada. (En colaboración con Obermaier). Madrid, 1916.

3.º El glaciario cuaternario en los montes Ibéricos. (En colaboración con J. G. de Liarena). Madrid, 1918.

4.º Apuntes sobre el origen de las montañas. Bol. de

la R. Soc. Esp. de Hist. Nat., 1918. (En colaboración con Darder).

5.º Los nuevos rumbos de la Geología. «Ibérica», 1920.

6.º Introducción a un ensayo fisiográfico y geológico de la región egabrense, 1921.

7.º Las teorías cosmogónicas y físicas modernas y sus relaciones con la Geología. Conferencia en el Ateneo de Madrid, 1921.

8.º La morfología de Sierra Nevada. Ensayo de su interpretación tectónica. Madrid, 1921.

9.º La isostasia y la corteza terrestre. «Ibérica», 1922.

10. Topografía comparada de cuatro ciudades ribereñas. Madrid, 1923.

Nuestras páginas, abiertas y cordiales, acogen la colaboración del Sr. Carandell, con estas líneas breves de cariñosas bienvenida.



ñola, he escrito el insignificante trabajo que aparece a continuación.

A causa de las imperfecciones de procedimiento que implicaba la no existencia de los recursos topográficos de que hoy se dispone, los cartógrafos antiguos hacían una curiosa combinación de la planimetría con la perspectiva axonométrica cuando trataban de representar los accidentes positivos

del relieve, como son las cordilleras en general. Y ciertamente que no habrá ninguno de los que en este siglo vivimos que no haya tenido un gesto en cierto modo compasivo, cuando no burlón, ante lo que juzgamos como cándido y pueril esfuerzo vanamente encaminado a representar las unidades geográficas de la faz de la tierra.

Y, no obstante, bien podemos decir, una vez más, que nada hay nuevo bajo el sol.

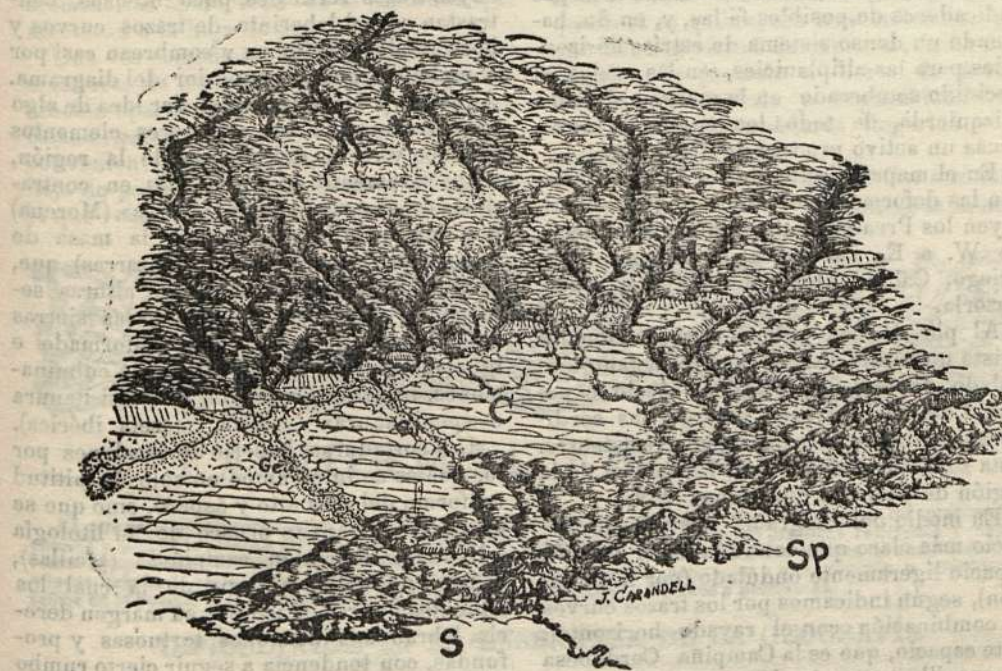


Figura 1.ª—Diagrama fisiográfico del valle medio del Guadalquivir. Escala 1 : 1.500.000, 1 cm. = 15 km.

P M, Penillanura mariánica. C, Campiña de Córdoba. S Sp, Sistema Subpenibético. C, Córdoba. J, Río Jándula. Z, Río Zújar. Gt, Río Guadiato. G, Guadalquivir. Gu, Guadajoz. Ge, Genil

Las ideas quizá no sean nunca nuevas, y sí tan sólo el modo de representarlas.

¿Es que era malo y despreciable *todo* en los mapas antiguos? ¿Es que no hay en ellos una larvación de algo que merecía aprovecharse? Estamos acostumbrados a ver los mapas mismos con los cuales nacimos y nos hemos formado; nuestra experiencia está, pues, limitada a ellos, y quizá sea torpeza lo que manifestamos como despectivo olvido hacia aquellos; torpeza para su comprensión adecuada.

Pues bien, ¿Por qué no extraer de las cartas que yacen en los archivos lo que haya de útil, para injertarlo en las más jóvenes ramas de la ciencia geográfica?

Esto es lo que parece constituir uno de los más interesantes aspectos de la carto-

grafía, el cual toma el nombre de *diagrama fisiográfico*.

El profesor Lobeck acaba de publicar el *Physiographic Diagram of Europe*, a escala de 1 : 9.000.000 (Wiconsin Geographical Press, Madison, Wis., 1923). De él conocemos una reproducción fragmentaria, mientras estamos esperando recibir un ejemplar pedido. Pero bastó el examen de aquella para que sin más plazo intentásemos trazar un ensayo de diagrama fisiográfico de la provincia de Córdoba, para ilustrar un extenso trabajo que podrá aparecer «in illo tempore».

Con tal fin, trazamos primero un mapa planimétrico, conservando, sobre todo, las líneas de drenaje, los ríos.

Y representamos los diversos relieves y



su naturaleza con modalidades adecuadas del dibujo, acentuando los contrastes y vigorizando los perfiles en las sierras calcáreas o cársticas; componiendo un sistema de breves trazos curvos para los zócalos de aquéllas, de terrenos más blandos, espaciando grandemente aquellos mismos para las depresiones, en combinación, los trazos, con líneas horizontales; punteando los valles aluviales de los ríos; dejando en blanco o trazando ligeras verticales en los escarpes indicadores de posibles fallas, y, en fin, haciendo un denso sistema de estrías horizontales para las altiplanicies, en las cuales el decidido sombreado en la margen derecha o izquierda, de todos los cursos de agua, acusa un activo proceso de disección.

En el mapa adjunto (figura 1) al S destacan las deformaciones cársticas que constituyen los Prealpes Subpenibéticos, es decir, de W. a E., las sierras de Estepa, Rute, Priego, Cabra, Alcaudete, Mágina, Jaén, Cazorla.

Al pie de sus laderas septentrionales existe un zócalo de país medio, bastante ondulado, de terrenos blandos; zócalo o pedestal del cual parecen emerger las cordilleras, enhiestas, más duras, más resistentes. Esta zona alcanza por el E. las faldas de la región de país alto que vemos al N.

En medio del diagrama destaca un espacio más claro que continúa hacia el SW., espacio ligeramente ondulado (por la disección), según indicamos por los trazos curvos en combinación con el rayado horizontal. Este espacio, que es la Campiña Cordobesa y la sevillana que la sigue, presenta guir-

naldas de festones, paralelamente a los ríos, indicando que la Campiña retrocede (con una velocidad cualquiera, x) ante estos últimos.

Un punteado denso señala las fajas aluviales por que dichos ríos discurren.

En la margen derecha de un largo río (Guadalquivir), paralelo (subsecuente) a las alineaciones meridionales, adviértese una serie escalonada de cortaduras o escarpes, cuyos trazos verticales, poco intensos, contrastan con el laberinto de trazos curvos y horizontales que llenan y sombrean casi por completo la porción superior del diagrama. Aquéllos y éstos pretenden dar idea de algo muy distinto de los anteriores elementos gráficos y reales del mapa y de la región, respectivamente: es el *país alto*, en contraposición al *país bajo*; la «Sierra» (Morena) que domina a la «Campiña»; la masa de materiales duros (granitos y pizarras) que, ondulada antaño hasta alcanzar alturas semejantes o mayores que las de las sierras meridionales, la erosión ha uniformado e igualado en relieve, borrando las culminaciones, transformándola en una casi llanura o «penillanura» (meseta, meseta ibérica).

Las cortaduras, la serie de escalones por los cuales se interrumpe no solo la altitud uniforme del país alto y áspero, sino que se establece el tránsito brusco de su litología a la de la depresión campiñesa (arcillas), señalan una falla, a partir de la cual los afluentes del río bético por su margen derecha labran sus incisiones tortuosas y profundas, con tendencia a seguir cierto rumbo N W. S E., impuesto indudablemente por

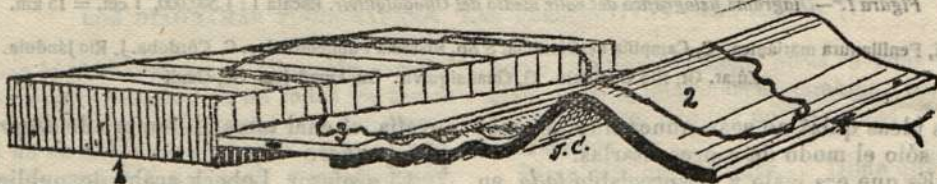


Fig. 2.—Esquematación en perspectiva caballera del valle medio del Guadalquivir

1, Penillanura marianica. 2, Arrugas subpenibéticas. 3, Sedimentos de la depresión bética, por cuyo contacto con la penillanura levantada discurre el río Guadalquivir. La arista inferior, línea NW. SE. La línea sinuosa indica los límites de la provincia de Córdoba.

las condiciones de los antiguos y arrasados pliegues que constituyeron las fenecidas cordilleras.

*La perspectiva caballera (diagrama bloque) en la representación de los elementos fisiográficos de una sección del valle bético (provincia de Córdoba).*

Cojamos un libro, de cubiertas rojas (terrenos antiguos).

Una hoja de cartulina azul (terrenos mesozoicos), apoyada sobre el borde libre de aquél, algo inserta entre sus hojas.

Otra hoja, de papel amarillo (terrenos terciarios), más estrecha que la de cartulina; superpuesta a ésta y también inserta en el libro, de manera que la cartulina rebase bastante el borde libre del papel.

Todo colocado horizontalmente sobre la mesa.



Dibujemos sobre el libro la parte de los límites de la provincia correspondiente al país alto (tendremos el mapa geológico al lado); y sobre el papel y la cartulina los continuaremos de igual forma.

Empujando el borde libre de la cartulina hacia el libro obtendremos un gran pliegue; procuraremos que éste resulte oblicuo respecto del borde del libro, tendiendo a formar ángulo por la derecha. Otras arrugas secundarias aparecerán en la cartulina que afectarán a la hoja de papel.

Una vez remedadas las fuerzas corticales creadoras de los rasgos fundamentales (la erosión aparte: aquéllas son el arquitecto, éstas el escultor), nos situaremos a distancia conveniente, por ejemplo, al S W., y en una hoja de papel nos dispondremos a dibujar lo que veamos: realizaremos una perspectiva

axonométrica, o un «bloque-diagrama» del valle bético y sus alrededores en la parte correspondiente, poco más o menos, a la provincia de Córdoba.

Los colores pueden referirse a una tabla convencional de terrenos, rocas, minerales y fósiles.

Véase cuán vívida resulta la impresión geográfica si, después de pasar la vista sobre los mapas topográfico, geológico, político, económico, efectuamos este juego, pequeño si se quiere, sin trascendencia, pero que tiene la virtud de expresar, de un modo tangible, lo que solo a fuerza de muchas lecturas y análisis y explicaciones sabe Dios si nuestros escolares llegarían a comprender.

JUAN CARANDELL.  
Catedrático de Instituto



## LA NORMAL EN ACCION

En esta sección recogeremos los trabajos de nuestros compañeros que traten la labor escolar y los problemas que entraña y sugiere la práctica cotidiana de la Escuela Normal. Caben en ella lecciones prácticas realizadas y habitualmente comprobadas; formación de laboratorios, museos, bibliotecas, etc.; asuntos sobre locales de una Normal determinada; reseña de excursiones, siempre que encierren un valor objetivo. Aspiramos a que, sencilla y honradamente, refleje en lo posible la labor que en las Escuelas Normales realizamos alumnos y profesores.

### DIFICULTADES EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

#### I I

Quando el lugar en que se enseña sea carente de formas, visto lo poco que haya en las cercanías—ya indicábamos lo que «en un rincón de la Mancha» vemos nosotros (1)—se plantea un problema económico para estudiar estas formas en sitios más lejanos. Entonces es necesario emplear varios días con sus consecuencias de hospedajes y de trenes, tan caros siempre para estudiantes en España, pues el mayor favor que se nos hace es considerarnos como «cómicos». Problema también de tiempo y de plan en cursos muy cortos y recargados; en tierras en las que el frío intenso y los vendavales empiezan y terminan casi con el curso.

En las cercanías de Albacete no poseemos, en efecto, variedad en las formas del terreno, pero, dentro de la provincia, en este mismo rincón SE. de la Meseta, reborde

hacia Valencia, Murcia y Andalucía alta, se dan la mayor parte de las formas de suelo y de vida de España.

Hemos visto en el llano la Meseta castellana, la llanura ondulante; los horizontes inmensos; la vida esteparia; el hombre que labra surcos en los que arroja cereales que luego crecerán, si llueve, y cuyo fruto recogerá, si la langosta quiere; el pastor de ovejas, con la parda capa, montera de pelo y calzado de abarcas, que tanto recuerda a Sancho; las bodegas; las fábricas de harinas....

Pero, sin salir de la provincia, vemos mucho con solo tres excursiones relativamente largas: 1.<sup>a</sup> Alpera y Almansa, (dos días); 2.<sup>a</sup> Hellín, Minas, Talave (dos días), y 3.<sup>a</sup> Alcazar, Fábricas de San Juan, nacimiento del Río Mundo (dos o tres días).

En la primera, el panorama de la Iberia seca y montañosa (región alta valenciana):

(1) Véase el número 5 de esta REVISTA.



a vegetación mediterránea del matorral verde oscuro y ceniciento, de hojas perennes y coriáceas—influencia del medio, que hacemos notar—encinas, acebuches, romeros, tomillos, etc; las cimas peladas y blancas; las laderas y valles con sus algarrobos, encinas y vides; el hombre vinatero, industrial, pastor de cabras; la comunicación de la Meseta con Valencia; las cuevas rupestres, en cuyas paredes dejaron la huella de su vida y de su civilización—cazadores de ciervos y de jabalíes desaparecidos hace muchos siglos, a la par que los bosques, cuyos vestigios también presenciábamos—, los primeros hombres que invadieron la Meseta procedentes de Levante; los restos de la prehistórica y maravillosa ciudad de Meca; recuerdos de otros hechos más modernos, que hablan de pueblos que fueron de Valencia a Sevilla y de Sevilla a Valencia por los mismos pasos por los que hoy se verifican las comunicaciones.

En la segunda excursión observamos las cimas ingentes y rocosas (muchas de origen volcánico, que atestiguan los azufres de Hellín) y los valles profundos y estrechos, como grietas de fondo verde. Distintas formas en los ríos: desde el lecho pedregoso de las ramblas, hasta la blanca arteria del Segura. El curso de los ríos influido por el terreno y la potencia formidable del agua deformando las rocas, en ningún sitio más patente que en el paso del Segura hacia Murcia rompiendo las cabezas de las sierras transversales: paso de los Almadenes y de Peñas Negras, profundos y estrechísimos cortados de marmol. El principio de las huertas levantinas, que ocupan valles de aluvión; allí se producen los árboles típicos mediterráneos, principalmente de huerta: el olivo, la higuera, el albaricoquero, el almendro, la chumbera... Allí el problema y las obras del riego (pantano de Talave) y su influencia en la vegetación (huertas de Hellín y de Tobarra y arrozales de Issa). Aquí el hombre es hortelano, minero e industrial. Murcia empezó claramente en Tobarra—puerto que establece las comunicaciones hacia el Sur;—el suelo, el clima, la vegetación, el hombre, su historia y su arte, lo dicen.

Nos falta conocer las tierras más lluviosas en las que el prado verde extiende su manto; en las que el bosque espeso, triunfando sobre las cumbres, arraiga su vanguardia en las rocas más altas; en las que el agua abundante mezcla sus ruidos con los del viento en el bosque; en las que el ganado vacuno pasta sin prisa la hierba mojada por lluvias cernidas que por acá no conocemos. Y esto también lo vemos en nuestra provin-

cia: en las montañas del Oeste, en la famosa Sierra de Alcaraz, en donde la altitud suple a la latitud. Allí hemos contemplado maravillas de paisajes norteños, casi la vegetación del bosque boreal: pinos, robles, chopos, manzanos y espinos, que luchan por alcanzar las alturas, mezclándose en sorprendentes combinaciones de color. El triunfo de la vida espontánea por la mayor humedad: ya la planta no es cultivada artificialmente en la huerta ni el animal vive encerrado. Y hasta en el habla de aquellas gentes hacemos notar el influjo de un medio más igual y suave.

En esta zona el hombre es ganadero, leñador y carbonero y, utilizando algún salto de agua y alguna mina, vemos aparecer las industrias de San Juan de Alcaraz. En Alcaraz, contemplamos los vestigios de la antigua plaza fuerte en el paso hacia Andalucía; la población de bellos edificios viejos. En el nacimiento del río Mundo, la fuente del espio, catarata y cascada espléndidas, rincón soberbio, que puede figurar a la cabeza de las grandes bellezas naturales de la Península. Desde el pico de la Almenara, hemos estudiado una buena lección de geografía de España. Y en el Horcajo, (carretera de Albacete a Jaén) la divisoria de agua entre los ríos Guadiana, Guadalquivir y Júcar.

Esta excursión, la más espléndida de todas, la realicé con 14 alumnos de cuarto curso en el de 1919-20. Empleamos en ella nueve días, de los que dedicamos seis a recorrer la Sierra guiados por las hojas del mapa topográfico nacional. Gastamos en ella 700 pesetas, reunidas entre todos, y una pequeña ayuda de la Normal. Este año teníamos proyectado realizarla en automóviles, empleando para ello dos días: uno de fiesta y otro de trabajo, pero por razones que no son del caso, nos hemos visto obligados a aplazarla hasta mayo. Ahora, en cambio, aprovechando un domingo de mediados del pasado octubre, realizamos, con la mayor parte de los alumnos, una excursión al espléndido valle de Ayna, entre los montes del Sur. En ella hemos tenido el gusto y honor de ser acompañados por el profesor de Religión del Instituto y de las Normales, por una maestra y un maestro de las escuelas de la capital y por tres profesoras y veintitres alumnas de la Normal de Maestras.

El factor tiempo lo resolvemos procurando hacer las excursiones en días de fiesta o vacaciones. Y para que las realicen la mayor parte de los alumnos que pasan por el Centro, no necesitamos repetir la excursión



más que cada cuatro, o a lo sumo, cada tres años.

El factor dinero, el más difícil de resolver, si se tiene en cuenta la posición económica de la mayor parte de nuestros alumnos, hemos tratado siempre de darle solución, procurando ahorrar las cinco o diez pesetas importe de la excursión, cantidad que muchos alumnos reunían después de grandes esfuerzos. Más bien este problema ha sido resuelto, no solo para las excursiones cortas, sino también para hacer las más amplias. Y no es que contemos con la protección oficial ni con el apoyo decidido de ningún acaudalado protector. Contamos solo con la colaboración—mejor dicho, soy yo el colaborador—de la «Sociedad excursionista de la clase de Historia», magnífica idea del compañero Jara, que por la cotización de veinticinco céntimos semanales

entre los alumnos, y por el auxilio de sus socios protectores, ha conseguido sufragar, a los normalistas asociados, todas las excursiones que hemos realizado en los últimos años. Extraordinario ejemplo de organización y de maravillosa administración, pues después de todos estos gastos ha podido emplear dinero en intensa labor cultural y deportiva. Y hoy, inmediatamente después de realizar una excursión en la que ha gastado más de trescientas pesetas, tiene ya otras quinientas.

Por lo que para otros compañeros pudiera tener de orientador, y siempre por lo alentador del hecho, emplazo al querido Jara para que, dejando aparte su excesiva modestia, nos cuente en estas columnas detalles de esta organización.

ISIDORO REVERTE.

Escuela Normal de Maestros de Albacete.

## COMO ENSEÑO YO EL DERECHO USUAL

### MI TERCERA LECCION

Recorriendo sucesivamente en estos ensayos de Didáctica pedagógica los diferentes medios que pueden emplearse para enseñar el Derecho usual, elegí el de la «lectura explicada» como base de la tercera lección.

Algunas prevenciones metodológicas fueron dirigidas a los alumnos normalistas, llamando su atención sobre lo que tienen ya estudiado acerca de dicha «lectura explicada»; sus partes como ejercicio de lectura expresiva y con su labor de inteligencia y razonamiento; las clases de explicaciones que han de darse a los niños, unas relativas a las palabras, otras referentes a las cosas, y, como término de cada lección, el resumen oral de lo leído y de su comentario.

El tema del asunto a tratar en la Escuela graduada fué:

*Las elecciones de diputados a Cortes, que se efectuarán pasado mañana domingo, pues nos hallábamos a 27 de mayo, en un viernes, ya que el día anterior había sido festivo, obligándonos a trasladar a éste nuestra labor.*

No era posible substraerse a una cuestión de tanta actualidad y que había sido preparada por las dos lecciones anteriores.

El tema requiere mucho tacto, sin alusiones a la política militante y cuidando de que la explicación no se refiera a personalidad alguna determinada; así lo hicimos com-

prender a nuestros discípulos en la nota que tomaron, como de costumbre, luego de tratar en el aula lo más pertinente a la lección.

Pero veamos también, antes de reseñarla, el proyecto que formé de la tarea a realizar y que, en puridad, es un programa circunstanciado de ella cuyo desarrollo habría de ser de marcado carácter expositivo por la índole del asunto, poco o nada conocido de mis infantiles oyentes, al menos de manera concreta y legal.

*Labor de apercepción.—Cálculo del número de diputados que se eligen en toda España y de los que corresponden a Cataluña. —El artículo 29 de la vigente ley electoral. —Manera de efectuar las votaciones.—Qué es el Tribunal de actas.—La pureza del sufragio y necesidad de conseguirla.*

### Lección 3.<sup>a</sup> (27 de mayo de 1923)

—¿Teneis presente nuestra conversación del jueves último?

Os hablé de las cosas de interés público, de la necesidad de que sean varias las personas que cuiden de esas cosas y de cómo hay que designar a tales personas.

Os dije que leeríais en las esquinas convocatorias para reuniones electorales y candidaturas para votar diputados a Cortes.

¿Las habeis visto? Se encuentra por todas partes, en el grueso tronco de los pláta-



nos de las Ramblas, en las vallas del Metropolitano en construcción, en la fachada de las Escuelas; unas están en papel blanco, otras en papel de color; ya con varios nombres, bien con uno solo; en castellano, en catalán...

Claro, como que el domingo pasado se hizo la proclamación de candidatos y en el próximo, es decir, pasado mañana, serán las elecciones.

En todos los periódicos se trata en estos días, extensamente, de ese asunto.

Vamos, pues, hoy a conversar también nosotros sobre ello, y para que me comprendáis os pondré en antecedentes.

Escribid en vuestro cuaderno algunas cosas que ya conocéis por nuestras anteriores lecciones:

«Poder legislativo es la facultad de hacer las leyes.

Ese poder se ejerce por *representación*.

En España se verifica mediante dos *órganos*, el Congreso y el Senado.

El *Congreso* se compone de Diputados.

Se elige *un* diputado a Cortes por cada cincuenta mil habitantes».

—Tocan, pues..., a ver si sabéis calcular: ¿cuántos diputados elige Cataluña y cuántos España entera?

—...

—Sí, Cataluña unos 40, y sobre 400 toda España. En la provincia de Barcelona hay catorce distritos electorales, formando la ciudad uno, con siete diputados que, sumados a los de los trece distritos restantes, hacen 20 diputados por esta provincia.

—Ved lo que se dice en la Prensa diaria, referente a la proclamación de candidatos:

«En la Sala de lo contencioso del Palacio de Justicia y con arreglo a las prescripciones legales, se reunió a las ocho de la mañana del domingo, la Junta Provincial del Censo Electoral para proceder a la proclamación de los candidatos que han de luchar en las elecciones del próximo domingo.

»Presidió el acto el presidente de la Audiencia don Angel de Vera acompañado del vicerrector de la Universidad señor Fábrega, decanos de los Colegios de Notarios y de Abogados señores Borrás de Palau y Hurtado y de los señores Martínez Vargas, Clavería Echave, Puig Alfonso, Lamaña, Carreras Candi y demás vocales de la Junta.

»La proclamación se efectuó sin incidentes y duró cinco horas.

»Como se ve, no fué proclamado en la provincia de Barcelona ningún diputado por el artículo 29.

»Después de la proclamación se dió cuenta de dos comunicaciones:

»Una de la Junta local pidiendo la aprobación de la nueva habilitación de locales para sesenta colegios de la capital, por resultar insuficientes o defectuosos los antiguos. Se confirmó este acuerdo con la salvedad de que en los días de esta semana no se hagan nuevos cambios de locales para colegios.

»Otra de la Junta central recordando el deber de darle cuenta telegráficamente del resultado del acto que se celebraba.»

Os he traído también este periódico para que leáis lo que inserta a la cabecera de la información telegráfica.

Helo aquí:

«Diputados por el artículo 29.—Esta vez los proclamados son 146.—En las elecciones del año 1921, los diputados proclamados por el artículo 29 sólo fueron 93, y nunca su número había llegado a ser tan elevado como ahora.—La presidencia del Tribunal de actas».

—Dos cosas llama la atención eso que habéis leído:

Primera, que hay diputados por el artículo 29. Dice ese artículo que la proclamación equivale a la elección cuando el número de candidatos iguala al número de los diputados que han de elegirse.

Claro, habiendo unanimidad y no discrepancia alguna, en la designación de la candidatura, es inútil proceder a votar: la elección está ya hecha. Por esta vez son más de la tercera parte del total los proclamados así, no habiendo ninguno en la provincia de Barcelona.

Habrà, pues, que ir a votar el próximo domingo.

—¿Cómo se hacen las votaciones, queréis saber? Voy a deciroslo brevemente.

Hay secciones o colegios electorales, a donde se concurre para votar.

Fuera de él, junto a la puerta, están las listas de votantes, o sea, el censo electoral.

Dentro hay, alrededor de una mesa, un presidente, dos adjuntos y varios intervinientes.

La votación se efectúa desde las ocho de la mañana a las cuatro de la tarde, depositando cada votante una papeleta que lleva los nombres de los candidatos que él prefiere, doblándola en cuatro dobleces y entregándola al presidente de la mesa, que la deposita en una urna de cristal.

Aguardad; como en esta escuela hay instalada una sección, vais a ver la urna que emplearán y que noté al entrar; y para que



sea más completa la idea, aquí tenéis una muestra de la propaganda política que se está haciendo, y saqué de mi cartera una de las cartas que me habían sido dirigidas como elector, incluyéndome una candidatura.

¡Qué movimiento de curiosidad, rodeando la urna, un paralelepípedo recto rectangular, con las caras de vidrio y las aristas de madera! El mueblecito estaba cerrado con llave, ostentando en la tapa una raja suficiente para dar paso a las papeletas electorales.

Y después, la lectura del sobre de la carta a mi nombre, por los interesantes detalles que contiene:

Elecciones de Barcelona.

Distrito 6.º.—Sección 33.—Número 385.

Sr. Don A. de T., Cortes, 527, 1.º.

Su sección está situada en la calle de Cortes, 537, bajos.

Luego de explicar alguno de estos datos, autorizé a uno de los niños para que extrajera el contenido del sobre, y con cierta decepción encontré solamente con un trozo de papel en blanco.

¿Veis?, aquí se escribe el nombre de la persona o personas a quienes se vota.

A las cuatro de la tarde se cierra la votación y se procede al escrutinio, es decir, a contar los votos que ha obtenido cada candidato. El jueves siguiente se suman los de todas las secciones y se proclama a los que han triunfado, entregándoles la credencial, o mejor dicho, el *acta* de diputado electo.

Pero ya os hice observar que en ese trozo de periódico que hemos leído últimamente, había dos cosas llamativas; de una hemos hablado ya, veamos la otra que se contiene en la postrera línea:

«La presidencia del Tribunal de actas».

Se alude a la aprobación definitiva de las elecciones, en la que interviene primero el más alto de los tribunales de la nación, el llamado Supremo, debiendo estar a su frente el más antiguo de los presidentes de Sala.

Luego se discuten en el Congreso y se aprueban o se anulan, mediante votación.

Ya veis cuán escrupulosamente se efectúa la designación de los representantes del país, de las personas llamadas a hacer las leyes.

Pongamos fin a nuestra lección de hoy con dos aforismos o máximas de civismo:

1.º *Cuanto más culto es un pueblo, más se preocupa de la pureza del sufragio.*

Veamos algunos datos estadísticos muy recientes, que darán luz sobre esto.

Hay en España cuatro millones y medio de individuos que tienen voto, entre los cuales abundan los analfabetos.

La provincia que tiene menos, es Santander, solo hay en ella el diez por ciento de analfabetos; la de Madrid figura en el noveno lugar, por tener el 18 por ciento; Barcelona ocupa el número catorce, con el 26 por ciento, y al final, se halla la de Canarias, con el 68 por ciento. Coruña está en el promedio, con el 40 por ciento.

Causa sonrojo el que la representación parlamentaria vaya a las Cortes enviada por electores de los cuales el 40 por ciento son analfabetos.

2.º aforismo:

*No seamos en las elecciones como un rebaño abúlico.*

Bien sabéis lo que quiere decir *rebaño*, un hato de ganado; *abúlico* significa sin voluntad.

Vosotros, amigos míos, no podeis ya figurar entre los analfabetos, y para que tampoco constituyais parte de esa masa inconsciente de electores, a la que he llamado *rebaño abúlico*, se os dan aquí tantas enseñanzas, para que tengáis criterio propio o ilustrar vuestra voluntad, llevándoos, por conveniencia y por gratitud, a amar vuestros derechos y a cumplir escrupulosamente con todos vuestros deberes, entre ellos los de ciudadanía.

Hacemos caso omiso en la lección de hoy de nuestro cambio de impresiones con los alumnos normalistas, una vez terminada. Así como hemos callado también bastantes detalles y comentarios ocurridos durante la lectura de los sueltos periodísticos transcritos.

Aunque las circunstancias presentes, a la fecha de aparecer este escrito, parecen anunciar cambios notables en el tema tratado, el derecho constituido a la sazón era el que queda expuesto. Aparte de que no importa tanto para nuestro objeto la doctrina a exponer, como el modo de efectuarlo con niños, dichos sea sin pretensión de ningún género.

ALEJANDRO DE TUDELA.

E. N. de M. de Barcelona.



## DEL DIARIO DE UN ALUMNO

## INFLUENCIA DE LA LUZ SOBRE EL CRECIMIENTO DE LAS PLANTAS

El día 21 de octubre (1921) en dos macetas iguales, sembré lentejas, regándolas convenientemente; como también hice en los días sucesivos. Una de ellas fué colocada en la clase, habitación regularmente iluminada, y la otra maceta en un armario cerrado, en completa obscuridad. Como hemos dicho, fueron regadas todos los días, de manera que estuviesen igualmente húmedas; es decir en iguales circunstancias, excepto en lo que respecta a la luz. Pude observar, al cabo de 11 días, cuando estuvieron lo suficientemente desarrolladas, lo siguiente:

Las lentejas que estaban en el armario, sin luz y más abrigadas, nacieron dos días antes que las otras, se desarrollaron con más rapidez en longitud y aun algo en grosor; pues cuando las medí el día 2 de noviembre, tenía la que estaba en la obscuridad 19 cm. y la que estaba a la luz 9'5 cm. Sin embargo, éstas eran de color verde intenso, estaban erguidas y sus hojas abiertas, mientras que las del armario eran de color blanco, con tallos casi transparentes, excepto sus hojas, que eran de un color amarillento pálido y permanecían aún cerradas; sus tallos eran largos y débiles, doblándose todos ellos tanto por su longitud como por su poca resistencia. Hay que hacer observar también que había

más grupos de hojas en las de la luz que en las otras. Así vemos que unas crecen mucho y son muy débiles y blancas mientras que las otras no crecen con tanta rapidez, pero son más resistentes y verdes.

*Resumen:* Por lo tanto nos podemos dar cuenta ya de la gran influencia de uno de los agentes principales, que es la luz, sobre la vida de las plantas y su color verde, lo cual viene comprobado más aún con el hecho de que habiendo colocado las plantas que habían estado en la obscuridad en la luz, observé que la planta en general va tomando un color más verde cada vez y las hojas más intensamente.

La luz robustece la planta y le da color verde. El defecto de luz acelera el crecimiento; pero la planta se atrasa, se debilita, no adquiere color verde—planta *etiolada*—y terminaría por morirse pronto. (Acompaña un dibujo del natural).

*Correcciones principales del Profesor*, (hechas con tinta encarnada): «sembré» en lugar de «planté»; «uno de los agentes principales» en vez de «agente principal»; añadido: «y su color verde», y todo el párrafo último.

*Calificación:* «Bien el texto»; «Regular los dibujos».

MANUEL AYERVE

Guadalajara, Escuela Normal, 4 noviembre 1921



## PAGINAS PEDAGOGICAS

En esta sección se incluirá páginas escogidas de los pedagogos, literatos, científicos, etc., que encierran valor general humano o una crítica de los problemas educativos que inciten a la meditación y al estudio. Aspiran, además, a que, como toda muestra delicada y sutil, inclinen a nuestros compañeros y lectores al conocimiento directo de las fuentes, que es el más científico, bello y confortante.

## LAS ESCUELAS NUEVAS, SEGUN FERRIERE

1. La Escuela Nueva es un *laboratorio de Pedagogía práctica*.

2. La Escuela Nueva es un internado. El influjo natural de la familia, si es sana, debe preferirse en todo caso al mejor de los internados.

3. La Escuela Nueva está situada en el *campo*, porque éste constituye el medio natural del niño.

4. La Escuela Nueva agrupa a sus alumnos en *casas separadas*, viviendo cada gru-

po, de diez a quince alumnos, bajo la dirección material y moral de un educador, secundado por su mujer o por una colaboradora.

5. La *coeducación* de los sexos, practicada en los internados y hasta el fin de los estudios, ha dado, en todos los casos en que ha podido aplicarse, en condiciones materiales y espirituales, favorables resultados morales e intelectuales incomparables, tanto para los niños como para las niñas.



6. La Escuela Nueva organiza *trabajos manuales*.

7. El de *carpintería* ocupa el primer lugar. El *cultivo del suelo* y la *cría* de animales pequeños.

8. Un lugar a los *trabajos libres*.

9. La cultura del cuerpo está asegurada por la *gimnasia natural*, tanto como por los juegos y los deportes.

10. *Los viajes*, a pie o en bicicleta, con acampamientos en las tiendas de campaña.

11. En materia de educación intelectual, la Escuela Nueva procura abrir el espíritu por una *cultura general* del juicio. El espíritu crítico nace de la aplicación del método científico: observación, hipótesis, comprobación, ley.

12. La cultura general se duplica con una *especialización*, desde el primer momento espontánea.

13. La enseñanza está basada sobre los *hechos* y las *experiencias*. La adquisición de los conocimientos resulta de observaciones personales (visitas de fábricas, trabajos manuales, etc.), o, en su defecto, de observaciones de otros, recogidas en los libros. La teoría sigue, en todo caso, a la práctica; no la precede nunca.

14. La enseñanza está, pues, basada sobre la *actividad personal* del niño.

15. La enseñanza está basada, en general, sobre los *intereses espontáneos* del niño.

16. El *trabajo individual* del alumno consiste en una investigación (en los hechos, en los libros, en los periódicos, etcétera) y una clasificación (según un cuadro lógico adaptado a su edad) de documentos de todas clases, así como de trabajos personales y en preparaciones de conferencias para la clase.

17. El *trabajo colectivo* consiste en un cambio y en una ordenación o elaboración lógica en común de los documentos particulares.

18. En la Escuela Nueva, la *enseñanza* propiamente dicha está *limitada a la mañana*.

19. Se estudian pocas *ramas por día*: una o dos solamente.

20. Un sistema de cursos, análogo al que regula el trabajo en la Universidad, permite a cada alumno tener su horario individual.

21. La educación moral... algunas Escuelas Nuevas han aplicado el sistema de la *república escolar*.

22. A falta del sistema democrático integral, la mayor parte de las Escuelas se constituyen en monarquías constitucionales: los alumnos proceden a la *elección de jefes* o prefectos, que tienen una responsabilidad definida.

23. *Cargos sociales* de todas clases pueden permitir realizar un auxilio mutuo efectivo.

24. Las *recompensas* o sanciones positivas consisten en proporcionar a los espíritus creadores ocasiones de aumentar su potencia de creación.

25. Los *castigos* tienden a poner a los niños en condiciones de alcanzar mejor, por los medios apropiados, en el porvenir, el fin juzgado bueno, que ha alcanzado mal, o que no ha alcanzado.

26. La *emulación* tiene lugar, sobre todo, por la comparación hecha por el niño entre su trabajo presente y su propio trabajo pasado.

27. La Escuela Nueva debe ser un *ambiente de belleza*, como ha dicho Ellen Key.

28. La *música colectiva*, canto u orquesta, ofrece el influjo más profundo y más purificador.

29. La *educación de la conciencia moral* consiste principalmente en los niños en narraciones.

30. La *educación de la razón práctica* consiste principalmente, entre los adolescentes, en reflexiones y en estudios que se refieren principalmente a las leyes naturales del progreso espiritual, individual y social. La mayor parte de las Escuelas Nuevas observan una actitud religiosa no confesional o interconfesional, que acompaña la tolerancia respecto de los ideales diversos, en tanto que encarnan un esfuerzo, en vista del acrecentamiento espiritual del hombre.

\*\*\*

Extracto de los treinta puntos del Autor del prefacio al libro de A. Faria de Vasconcellos «Una Escuela Nueva en Bélgica», traducción de D. Barnés, editor F. Beltrán. Madrid, 1920.







## DE TODOS

Deseamos que esta sección refleje el pensar de los compañeros y de las personas que se interesen por nuestra labor. Las ideas que expongan, pueden animar a la Junta directiva a que sean tomadas en consideración. Invitamos, pues, a todos los compañeros del Magisterio que tengan necesidad de exponer alguna idea de interés, a que nutran estas columnas, que aspiran a ser el reflejo del sentir general de la colectividad educadora.

### MUSSOLINI Y LA ENSEÑANZA

#### IMPRESIONES DE UN VIAJE

Viajando el verano último por Italia, tuve ocasión de recoger sobre el terreno *algo* de las tan cacareadas reformas de Mussolini. La casualidad me hizo trabar conocimiento con un colega nuestro, profesor de una Normal del sur de Italia.

Con el afecto con que suele acogerse siempre a los hombres de una misma profesión, este profesor, sacerdote y afiliado al partido popular, nos enteró de la *realidad* de las reformas. La situación económica es vergonzosa. Dicho compañero, con 14 años de servicios, cobra 9.000 liras. La organización—nos decía—deja mucho que desear: «muy pretenciosa y sin base real.» «Con tanta renovación, no hemos llegado a conseguir una sólida formación comparable a la del magisterio francés», y otras afirmaciones por el estilo. El testimonio no es dudoso. «No comprendemos cómo algunas personas puedan entusiasmarse con planes cuya utilidad se ignora.» «Lo de Italia está en vías de formación, y Dios sabe lo que de todo el movimiento actual pueda salir»: son palabras suyas. Y nosotros añadimos: todos los que creemos que la enseñanza es única y exclusivamente función del Estado y estamos convencidos de que el ideal de la Escuela es la perfecta *Escuela nacional*, hemos de andarnos con mucha cautela con las innovaciones pedagógicas que de dicho país puedan venir.

Las aguas revueltas suelen servir de ganancia para pescadores, y los pescadores son, en este caso, los enemigos de la *Escuela nacional*.—B.

#### IDEAS PARA UNA POSIBLE REFORMA

Procede reformar las Escuelas Normales, de acuerdo con las siguientes bases:

a) El plan de estudios se modificará, aumentando las asignaturas de Ciencias pedagógicas y dando una base filosófica a la carrera.

b) La carrera constará de seis cursos: cinco serán de estudios generales y de aplicación y el sexto año se empleará en prácticas de enseñanzas en escuelas primarias, bajo la dirección de la Normal respectiva.

c) Los alumnos, limitado su número en los exámenes de ingreso (o después de un curso preparatorio), ocuparán sin nuevas pruebas, al término de la carrera, escuelas primarias con el sueldo de entrada.

d) Se refundirán las actuales Normales de Maestras y Maestros.

e) Siendo las Escuelas Normales de Maestros centros de carácter profesional, deben extenderse a ellas todos los derechos, honores y prerrogativas concedidas a las de su clase.—*Normal de Maestros de Zaragoza*.

#### SOBRE LA FUSION DE ESCUELAS

La Junta ha recibido ya muchas contestaciones a su pregunta a los compañeros asociados sobre una posible fusión de asignaturas en las Normales, que pasarían a ser dadas por un solo profesor o profesora al vacar una plaza de ésta. Ante la imposibilidad de publicarse íntegras—además de no ser este deseo expreso de los comunicantes—en próximos números daremos cuenta de la encuesta. Por ahora, hemos de añadir que en este aspecto hay gran diversidad de pareceres; y que la Junta quiere hacer constar que se ha visto obligada a hacer esta encuesta por las peticiones de algunos asociados y ante la posibilidad de futuras reformas en este sentido.—N. de la J. D.





## LIBROS Y REVISTAS

### LIBROS

**Per l'estudi de Catalunya: el Gironés.**— Ensayo monográfico, por Miguel Santaló y Parvorell. 174 págs. Gerona, 1923, precio 3'50 pesetas.

Santaló, aún reciente la aparición de su tan bien orientada *Geografía General*, nos da con esta monografía geográfica otra muestra de la fina penetración con que investiga los fenómenos geográficos. Escrita en la propia lengua y espíritu de las tierras que con todo amor describe, está llena de intensas sugerencias y datos de observación directa, elevados a acertadas síntesis. Santaló pertenece a la joven generación de geógrafos, que trabajando fundamentalmente en el campo fisiográfico, honran a la Escuela Normal española; díganlo, para no salirnos de nuestra Revista, los preciosos artículos que con este carácter han publicado y publican Chico, Reverte, Llopis y Serrano; y otros no inferiores que publicarán muchos compañeros cuya valía no nos es desconocida.

Trabajos como el de Santaló deben aleccionarnos: nuestros compañeros deberían realizar en sus respectivas provincias estudio de regiones naturales, atrayendo a esta labor todos los elementos personales asequibles: así conoceríamos a España; porque no bastan guías generales hechas las más de las veces de memoria o con cuatro datos cazados al vuelo. Y en esta tarea hay que poner el amor que Santaló ha puesto; ¡qué encanto el de un trabajo sobre una comarca, hecho con el alma, por una persona perita; que no interpreta solo, sino que ama a la Región por su pasado y por su porvenir, y vive intensamente su presente! De este amor y pericia nacen obras como la que nos ocupan, que llevan ya en su parte editorial el precioso y delicado ropaje—desde las fotografías, mapas, croquis, a los tipos de letra—que abriga y mimas el estudio minucioso de la tierra querida.

Para muestra de lo completo del trabajo de Santaló trasladamos su índice: *Generalidades*: La Geografía científica y los trabajos geográficos en Cataluña; Qué es una co-

marca y sus factores; Cuestionario para la investigación geográfica; Medios actuales y próximos para el estudio comarcal de Cataluña. *Ensayo monográfico*: «El Gironés»: Límite, forma, extensión y característica de la comarca. Origen físico de «El Gironés», tectónica, volcanismo y acción de los ríos; Fisiografía, relieve y clima; hidrografía. La flora y la fauna: el paisaje. Geografía humana: origen y localización sucesiva de los gerundenses: la habitación y la demografía. Actividades económicas de la comarca y comunicaciones. Vida espiritual y porvenir de «El Gironés». Apéndice: Principales divisiones administrativas de la comarca. Principales divisiones históricas, Léxico, Bibliografía. Reciba el amigo Santaló nuestra felicitación por su nuevo trabajo, que hemos leído con el interés y el cariño que despiertan las cosas queridas.—*Modes-to Bargalló*.

**Gran enciclopedia de Química industrial**, dirigida por F. Stohman, Bruno Kerl, B. Bunte, B. Neuhmann. A. Binz, F. Hayduck, y traducida del alemán por los Dres. Tomás Batuecas, Manuel Corrales, A. García Bannús, J. Giral Pereira, E. Hernández Lozano y Ricardo Montequí. Editada por Francisco Seix (S. Agustín, 1-7, Gracia, Barcelona). Fascículos 1.º y 2.º. Pr.: 7 ptas. cada uno.

La casa Francisco Seix ha emprendido una tarea digna de encomio con la edición de tan importante Enciclopedia, en que han colaborado eminentes profesores y técnicos alemanes. Hoy nos ofrece los dos primeros fascículos que comprenden los títulos: *Aceites minerales* y *Parafina*, por el profesor Scheithauer; *Asfalto*, por Khöler; *Gases minerales* y *Ceras minerales*, por Kissling, y *Petróleo*, por Engler, Kast y Kissling. En el primer tema se trata: su historia, materia prima; destilación de materias bituminosas, productos obtenidos de la destilación seca, destilación de la brea y del aceite, destilación a presión; tratamiento químico de la brea y de los aceites obtenidos en su destilación, fabricación de la parafina, productos



comerciales, composición química de las breas destiladas, métodos analíticos usados en las industrias de la brea.

En el tema sobre el asfalto se trata: su historia, asfalto natural (estado en la naturaleza, formación, propiedades, principios inmediatos de los asfaltos y asfaltitas); pez y asfaltos artificiales; aplicaciones de los asfaltos, (el asfalto aplicado a la pavimentación, al techado de edificios, a la industria); estadística del asfalto. En el tema sobre las ceras minerales: su historia, extracción, variedades, ensayo, datos estadísticos. En los gases minerales: su composición, datos históricos y geográficos, aplicaciones, examen, datos estadísticos. En el tratado sobre el petróleo se estudia: su historia, estado natural, formación, propiedades, (solubilidad, viscosidad, peso específico y coeficiente de dilatación, constitución molecular, refracción, actividad óptica, capilaridad, adsorción, calor específico, manera de comportarse durante la destilación, calor de vaporización, calor de combustión, capacidad de inflamación y de explosión, composición química, métodos para la separación y reconocimiento de los componentes esenciales del petróleo, acción de los agentes químicos sobre el petróleo, acción del calor); extracción y transporte del petróleo; transformación del petróleo bruto en productos elaborados. Todos estos puntos, cuyo número nos indica la minuciosidad de esta Enciclopedia, están tratados con buen sentido científico y encierran gran riqueza de datos industriales, asesorados por numerosas citas y notas biográficas sobre trabajos más especializados aún. Hermosísimos grabados de máquinas y de piezas accesorias, con planos de disposiciones e instalaciones industriales, avaloran grandemente el texto.

Por consiguiente, esta Enciclopedia tiene especial valor para nuestros colegas de las Escuelas Industriales y de Artes y Oficios, y para todos los interesados en la Industria; y constituye una poderosa fuente de información para todos los que se dedican al estudio de la Química.

La edición, muy esmerada. Esperamos que la casa Seix apunte el éxito que dicha publicación se merece.—*M. B.*

**Cien lecciones prácticas**, por Angel Llorca. 380 páginas. Editado por Jiménez Fraud. Madrid, 1923. Pr. 6 pesetas.

La nueva obra que el Sr. Llorca publica, sigue la norma trazada en «El primer año de lenguaje». Que el niño haga; que el maestro sea su guía, su orientador, el que desbroce el camino a seguir por el niño

para la adquisición de conocimientos, pero nunca el que se los dé ya preparados, sin más trabajo para el niño que tomarlos y asimilarlos, a modo de alimento preparado en un laboratorio farmacéutico.

Obedeciendo a esa idea, el Sr. Llorca ofrece al público interesado en la educación infantil una ayuda importantísima con sus cien lecciones prácticas, y una fuente de sugerencias para los maestros que quieren hacer la enseñanza agradable y provechosa en la mayor cantidad posible.

Con una riqueza de detalles que indican han sido vividas en la escuela y que su autor es un maestro entregado enteramente a sus discípulos y a su labor, el Sr. Llorca desarrolla 21 lecciones de Geografía, 12 de Historia, 11 de Derecho, 10 de Historia Natural, 9 de Lenguaje, 9 de Física y Química, 7 de Economía, 6 de Cálculo y las restantes de Geometría, Higiene, Religión, Dibujo, etc.

No quiere que esas lecciones sean copiadas ni que se entienda es un libro para seguirle al pie de la letra; en una nota preliminar dice que sólo quiere sugerir formas de hacer en el hacer de otros e indicar la orientación moderna de la escuela, que aspira a identificarla con la vida y a sacar de ésta, con fines educativos, el mayor provecho posible para formar al niño en todos sus aspectos.

Una presentación esmerada aumenta las buenas condiciones de esta obra, por la que enviamos nuestra modesta felicitación a su autor.—*Félix López.*

#### **Contribución al estudio de la adaptación de las plantas para disminuir la transpiración.**

Estudio anatómico de algunas especies de las estepas españolas, por Juan Cuesta Urcelay. Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas. Trabajos del Museo nacional de Ciencias Naturales. Madrid, 1923. Precio, 3 pesetas.

Cuesta estudia en este trabajo la anatomía de los tallos y hojas de unas cuarenta especies de plantas que viven en la estepa castellana, interesándose por los caracteres de adaptación a las condiciones del medio en que viven. De este estudio, concienzudo y escrupuloso, Cuesta concluye que las plantas estudiadas responden a tipos de estructura xerófila, caracterizada principalmente por «a) abundante revestimiento de pelos; b) la carnosidad y reducción del tamaño de las hojas; c) la localización de los estomas; d) la cutícula gruesa o membrana exterior de las células epidérmicas cutinizada; e) la estructura estaurófila o céntrica del paren-



quima foliar; f) la presencia casi constante de hidrocitos».

Resultados que siguiendo al insigne Lederer del Sablon, que ha sido maestro del autor, conducen a que las plantas tienden a reducir la transpiración; y que en último término no esta función, sino precisamente la retención del vapor de agua, debe considerarse útil para la planta. Termina el trabajo con una rica bibliografía.

Labor de esta naturaleza, que debe ser auxiliada por el estudio anatomofisiológico de plantas esteparias cultivadas en medios ricos y húmedos, es de gran importancia; por ello es de elogiar que el autor haya elegido este tema. Y gustosamente hacemos notar el acierto con que lo ha desarrollado. *M.B.*

**Cómo se enseña la Historia**, por Teófilo Sanjuán, profesor de la Escuela Normal de Maestros de Vitoria. Madrid, 1923. Precio 1 peseta.

La escogida colección de metodologías que edita «Revista de Pedagogía» acaba de aumentarse con una de tan difícil acierto como la enseñanza de la Historia.

Comprendemos los que por obligación tocamos las dificultades de su enseñanza, los escollos innumerables que ha debido sortear el autor. Ha sido y es considerada la Historia en la escuela primaria, como base de la enseñanza cívica y patriótica, con los inconvenientes que derivan de todo ello, cuando la actuación del maestro no sabe ceñirse a los dictados de un criterio rigurosamente científico y a las normas de una gran discreción. Es tan difícil el cometido del maestro honrado, en dicha enseñanza, que raros son los que saben mantenerse *au dessus la mêlée*, en que tirios y troyanos, derechas e izquierdas, al disputarse el dominio del tierno ánimo infantil, suelen convertir la misión sagrada de la educación *por la Historia*. En este sentido nos explicamos el acuerdo tomado el verano último en París, por el Congreso de los maestros franceses, suprimiendo de raíz su enseñanza en la escuela primaria.

Con tan difícil problema y con los escasos elementos que cuenta nuestra literatura docente, el autor ha escrito un muy bien pensado folleto, que recomendamos a los maestros. Sin pretender la amplitud de la tan conocida obra de Altamira sobre el mismo fin, tiene la misma facilidad de comprensión de otra obrita del mismo tipo: la de los Sres. Lavissee, Monod y Cossio, en que se sugieren también muchos de los problemas que con tanto acierto plantea Sanjuán.

Los dos primeros capítulos están dedicados a cuestiones generales y a orientaciones didácticas. La vasta cultura de nuestro amigo permite sintetizar en pocas páginas la mayor parte de las corrientes históricas modernas. Su estilo, que a fuerza de selecto roza los límites del culteranismo, es un aliciente para su lectura.

El Plan para la escuela primaria, bien escogido, con criterio amplio e imparcial, no le hallamos otro inconveniente que el de parecernos demasiado recargado para nuestras escuelas primarias. No tememos exagerar si decimos que nos contentaríamos con poderlo hacer asequible a muchos de los alumnos normalistas. Sin embargo, comprendemos que el autor ha tenido que dejar forzosamente la extensión del contenido histórico a la discreción de los maestros. Emplea únicamente el método *progresivo*. Creemos—como opina Cossio en el folleto antes citado—que el método del *contraste* en la escuela primaria y según los grados, es de gran utilidad. La comparación entre lo antiguo y lo actual es siempre de gran eficacia en el niño.

Estos pequeños reparos al folleto de Teófilo Sanjuán—más que reparos, sugerencias motivadas por su interesante lectura—no son más que puntos de vista de carácter puramente subjetivo que nada significan en cuanto al valor positivo de la producción. Como decíamos al empezar, el tema de por sí es tan difícil, que solo el intento de abordarlo merecería los plácemes más sinceros. Mucho más de alabar es cuando en dicha obrita están resueltos muchos de los problemas que se plantean en la tan discutida enseñanza.—*Miguel Bargalló.*

**Las Escuelas Nuevas**, por Lorenzo Luzuriaga. Publicaciones del Museo Pedagógico Nacional. Madrid, 1923.

La actividad inagotable de Luzuriaga nos da esta nueva obra, que responde a la labor de información y crítica de las publicaciones pedagógicas del Museo.

Trata de las Escuelas Nuevas típicas de Inglaterra, Francia, Alemania, Suiza y Norteamérica, estableciendo antes el carácter y el espíritu que en todos los campos de la educación tienen las Escuelas Nuevas. Don Angel Llorca, en su artículo del número anterior, nos describía el Congreso de Montreux-Territet, cuya importancia descubre el valor que actualmente se da a esas Escuelas. Luzuriaga, apoyado en las obras extranjeras consultadas y en su propia experiencia, trata detalladamente del espíritu y de los planes de las Escuelas Nuevas, con



la escrupulosidad y honradez informativa a que nos tiene acostumbrado. Al autor y al Museo Pedagógico debemos agradecerles una vez más la labor que han emprendido y que tan acertadamente desarrollan: la de colocar los modernos movimientos educativos al alcance de todos los países de habla castellana.—*M. B.*

**El método Decroly**, por Amelia Hamaïde. Traducción de S. Pintado. Madrid, ed. Beltrán, 1923. Pr. 5 pesetas.

El Dr. Decroly, como la señora Montessori, ha estudiado los niños anormales para reformar la enseñanza de los normales. Su sistema de enseñanza está basado en un *interés*, en la *libertad* y en la *acción*. Su método de *educación nueva* ha tenido, en verdad, un éxito brillante, como observa Claparède, quien añade que es debida esta exaltación no sólo a un «intrínseco» sino al hecho de «haber sido practicado bajo la dirección del inventor y con una orientación bien definida».

Amelia Hamaïde, su discípula y colaboradora, deja entender en su libro, tanto como los valores y excelencias del método, su emoción y entusiasmo por la obra del doctor Decroly que, ciertamente, es admirable. El libro de A. Hamaïde contiene la historia de las instituciones creadas bajo los auspicios ideológicos de un maestro, los principios del método, los programas y preparación de lecciones con ejercicios de aplicación, estudio de la lectura, consideración social del método, aplicaciones del método y varias monografías de niños confiados a sus cuidados, todo ello escrito con la mayor sencillez y buena voluntad.

Es de gran utilidad para quienes sientan las nuevas orientaciones pedagógicas fijarse detenidamente en el verdadero sentido de los «centros de interés», en el valor exacto de la *observación*, *asociación* y *expresión*, aspectos los más vivos de cada uno de aquellos centros, en la aplicación precisa de la técnica pedagógica y empleo de los «cuadernos de observación», en el método ideo-visual de lectura, en la forma y procedimientos de interesar el espíritu del niño en la acción, en los trabajos espontáneos y colectivos, etc. La colaboración de todos en la labor escolar a base de la psicología infantil y la espontaneidad y actividad del niño, da a las clases de método Decroly el aspecto encantador y natural que todos deseamos para la escuela del porvenir.

La traducción, de Sidonio Pintado, correcta y cuidada.

Cuantos quieran imponerse en los prin-

cipios y práctica del método Decroly encontrarán en el libro de A. Hamaïde base suficiente para ello.—*Vicente Valls.*

**Atlas y cuadros cronológico-sincrónicos**, para facilitar el estudio de la Historia Universal, por Gabriel M.<sup>a</sup> Vergara. Editor, Hernando, Madrid.

Publicación interesantísima que consta de veintiseis mapas y veintitres cuadros, que dan idea exacta de lo más notable de la historia mundial, en todas las épocas y en los principales países desde los tiempos más remotos hasta el día. En ella muestra el Sr. Vergara, una vez más, su potente actividad.

Nuestros alumnos encontrarán en esa obra un medio preciso para el estudio de la historia.—*B.*

**Cómo se enseñan los trabajos manuales**, por José Montua Imbert. Ed. «Revista de Pedagogía». Madrid 1923, Pág. 48. Pr. 1 peseta.

Sería de todo punto ocioso que nos esforzásemos en hacer ver a nuestros lectores la importancia que hoy tiene la enseñanza del «Trabajo Manual» en la escuela primaria. No hay cuestión, de las que más o menos directamente se rozan con la enseñanza, que no sea hoy tratada en todos sus aspectos y hasta con prolija minuciosidad. Estas últimas condiciones reúne el libro publicado por el Sr. Montua Imbert, sobre enseñanza del «Trabajo Manual». Escrito muy en armonía con el método activo, que debe reinar en la escuela para desterrar la enseñanza meramente oral, la ciencia libresca, que aunque se de en buenas condiciones, resulta al cabo deficiente, en cuanto deja inactivas varias energías: no abraza la acción toda y solo obliga a hacer con el pensamiento.

Primeramente, el autor hace el proceso histórico de esta disciplina, señalando tres fases: teórica, práctica y actual, dándonos a conocer las teorías del filósofo mallorquín, Raimundo Llull, del reformador alemán Martín Lutero, de Rabelais, de Juan Amós Comenio, etc., que tanto se distinguieron en la concepción de un sistema completo de educación.

Los sistemas que caracterizan la fase actual los reduce a tres: el sueco, de Otto Salomón; el de Munich, de Jorge Kerschens- teiner, y el norteamericano, de John Dewey.

Aplica el método que más conforma con la naturaleza del niño, esto es, el analítico-sintético, amoldando el plan de los trabajos a la organización general que predomina



hoy en la enseñanza, dividiéndolos en tres grados y en orden cíclico. Estudia los fundamentos con que justifica la introducción de esta disciplina en la escuela primera, basando este estudio en el conocimiento psicológico del niño, haciendo atinadas observaciones, fruto moderno del trabajo y la experiencia.

En resumen, es un libro que debe figurar en la biblioteca de todo Maestro que se precie de dar en su escuela una enseñanza integral, acomodada a las actuales normas pedagógicas.—*Faustino Casas*.

**Congreso de las Ciencias.** Tomo VII (Ciencias Sociales) del Congreso de Oporto, tomo VIII (Ciencias históricas, Filosóficas y

Filológicas) del Congreso de Bilbao, y tomo I (Discursos inaugurales) del Congreso de Salamanca. Entre otros trabajos, contiene: el primero, «El factor económico en la delincuencia de los menores», por Manuel Casas; el segundo, «Orientaciones de la segunda enseñanza en España y en el extranjero», por el P. Félix Restrepo; «Cuándo, cómo y dónde debe adquirirse la cultura general», por Eduardo Ibarra.

En el tercero se expone los discursos inaugurales de las diversas secciones, pronunciados por los señores Turró, de Cunha, de Castro, del Campo, P. Barreiro, Crespo, de Queiroz, del Cañizo y Sánchez Cervo.—*M. B.*

## REVISTAS

### ESPAÑA

**Revista de Pedagogía.** Madrid, octubre 1923.

*La Educación Nueva*, por Lorenzo Luzuriaga. En este trabajo expone el autor sintéticamente los conceptos desarrollados en su nueva obra «Las Escuelas Nuevas», que acaba de publicar el Museo Pedagógico Nacional.

*Interpretación del espacio por el estereógrafo*, por Lorenzo Cabos. Describe dicho aparato y las series de pruebas y los resultados que con él ha realizado. El estereógrafo «consiste en un cubo construido de alambre de acero. Su arista mide un decímetro. Del punto medio de una de las aristas arranca una espiga acodada del mismo alambre, con una longitud de treinta centímetros, la cual ha de servir para enchufarse en la palomilla del soporte y, de esta suerte, sostener el cubo fijo y atornillado, sin peligro de que sufra ningún cambio de posición mientras se practica el examen. Además del cubo hay una combinación de tres ejes colocados en tres planos diferentes, perpendiculares entre sí. Para quienes recuerden nociones de cristalografía diremos que son tres ejes binarios del cubo. Estos tres ejes miden igualmente un decímetro lineal. Del eje vertical arranca una espiga acodada como en el cubo, de igual longitud y con idéntico fin. Cubo y ejes constituyen, pues, dos piezas diferentes y que pueden indistintamente montarse una u otra, o las dos a la vez, en un soporte metálico. Este soporte consta de una varilla de acero, de un centímetro de diámetro, largo de cincuenta centímetros, embutida en un pan de plomo que le sirve de pie, el cual va recubierto de una

chapa repujada de latón. A lo largo de dicha varilla corre una doble palomilla, con los huecos y tornillos indispensables para el montaje del cubo o de los ejes, y a la altura o profundidad que se desee».

*Nuestras Escuelas de Párvulos*, por Matilde García del Real, (trabajo leído por su autora en el Congreso de Pediatría, de San Sebastián).

«Estas instituciones, llamadas en su origen en Francia Ecoles a tricoter (Escuelas de hacer calceta), luego Salas de Asilo y últimamente Escuelas maternas; en Inglaterra, Escuelas de párvulos; jardines de niños en Alemania; Suiza y Bélgica las regidas por el sistema de Froebel.... fueron establecidas en nuestra patria el año 1838 por iniciativa del gran patriota D. Pablo Montesino, médico y pedagogo eminente, que las importó de Inglaterra donde estuvo emigrado por cuestiones políticas».

Montesino fundó en 1845 la *Sociedad para propagar y mejorar la educación del pueblo* que alcanzó 582 socios que suscribieron 1520 acciones, con cuyo capital se crearon en Madrid cuatro escuelas de párvulos. Poco después publicaba Montesino su *Manual sobre organización y dirección de las Escuelas de párvulos*... Cuando estas escuelas se fueron generalizando, los Ayuntamientos se hicieron cargo del pago de sus atenciones; y luego la ley del 57 estableció: «El gobierno cuidará de que por lo menos en las capitales de provincia y pueblos que lleguen a 10.000 almas, se establezcan Escuelas de párvulos».

Se fundó más tarde, en la Escuela de Institutrices, la cátedra de Pedagogía froebeliana que Alcántara García explicó desde 1873-78. Y en 16 julio 1879 se inauguró so-



lemnemente la Escuela froebeliana que se denominó Jardines de la Infancia.

En 1812 se fundó el Patronato General de las Escuelas de párvulos; se estableció el curso especial de párvulos, del cual fueron alma D. Pedro Alcántara García y D. Joaquín Sama, que fué suprimido degradingamente en 1884.

*Otros artículos:* «¿Qué es la Unión de Jóvenes Maestros?», por D. Prieto. «Cómo se enseña el idioma», por F. Martí Alpera, (extracto del folleto que con este título ha publicado la REVISTA).

*Libros:* G. Gentile: «Educazione e Scuola laica», Vallecchi, ed. Florencia; Andemars et Lafeucl: «La Maison des Petits de l'Institut J. J. Rousseau», Neufchatel, ed. Delachaux, 1923. M. Cantarell: «Lengua castellana», Curso elemental.—M. B.

**Boletín de la Institución libre de enseñanza,** 31 de octubre de 1923.

*Artículos:* «Educación moral del muchacho», por J. Paul Richter, (cont.). «El interés y el esfuerzo en sus relaciones con la educación de la voluntad», por J. Dewey. «Las Escuelas Nuevas», por L. Luzuriaga. «Hermenegildo Giner de los Ríos», por Joaquín Montaner.

## BELGICA

**L'Education nationale.** Bruselas 15 de octubre 1923.

«Sobre los cursos de adultos o adolescentes» (*Lo que se hace en Alemania*) por A. Millet. La «Escuela de continuación» (*Fortbildungsschule*) instituída en los diferentes estados alemanes en 1871 está actualmente regida por leyes escolares votadas después de 1919 bajo el régimen republicano. Tiene por objeto especial «la formación cívica profesional y doméstica de la juventud y el perfeccionamiento de los estudios de la Volksschule» (escuela primaria). La enseñanza profesional es variada y adaptada sobre todo a las necesidades de cada región. Es, además, obligatoria. Apesar de ello la institución ha quedado impopular; en general, los resultados obtenidos no responden a las esperanzas. La causa de ello está quizás en deficiencias anteriores, en que la escuela primaria no les prepara suficientemente. Sin embargo, la enseñanza de los adolescentes seriamente emprendida dará excelentes resultados si se descarga al programa de la escuela primaria de muchas nociones inaccesibles al espíritu infantil; pero sobre todo, si se sabe hacer penetrar, no impuesto bruscamente, sino de un modo paulatino, la necesidad de

esta prolongación escolar entre la masa popular, presentándola con bastantes cualidades para hacerse desear, de la misma manera que por todas partes, hace 50 años, la escuela ha precedido a la obligación escolar.

*Otros artículos.*—«Reforma general de la Enseñanza», por V. Mirguet (continuación). «El nuevo programa de la enseñanza primaria», por Ch. Henderickx (final).

*Libros:* Perrot et Biciulexu: *L'Aritmétique des petits en images sans paroles*, Bruselas 1923. Mlle. Billotey: *Autour de l'Ecole maternelle*, Bruselas 1923.

*Número del 1.º de noviembre de 1923.*

«Transformemos la escuela», por B. Maucourant. Hace el autor atinadas observaciones sobre el problema de la reforma de los métodos en la escuela. «Sería muy dañoso, dice, destruir el edificio actual de la Pedagogía antes de haberse asegurado de reemplazarle con ventaja, y no pasar sobre ruinas sin abrigo el período de transición. «Hechas estas reservas conviene luego orientarse en la pléyade de innovadores y aprovecharse de sus experiencias atrevidas. Uno de los innovadores en que se detiene especialísimamente es Argelo Patri, un italiano llegado a ser director de una gran escuela primaria en un barrio pobre de New-York, y que en su libro «Hacia la escuela del mañana» expone la gran transformación realizada al romper el aislamiento de la escuela que ignora la vida de familia de los niños, sus pasatiempos en la calle, etc., para llegar a crear lazos vivos, acción de conjunto, entre la familia y la escuela para el bienestar del niño. «Transformemos la escuela de manera que su vida sea coherente y continúa, que el niño crezca en contacto íntimo con sus hermanos, con sus compañeros, con sus maestros... transformémosla de manera que ella deje a los niños la libertad de obrar por sí mismos...» Para los pequeños, según el autor, son las más indicadas las Escuelas Montessorianas, la más grande experiencia nueva de auto-educación. En el período de la 2.ª infancia (6 a 13 años), el método nuevo del Dr. Decroly que aproxima la escuela en lo posible a la vida. Una colaboradora de Decroly, Mlle. Hamaide, ha expuesto este método en una obra publicada en casa Delachaux en la colección de «Actualidades pedagógicas». Para los adolescentes, el tipo de Escuelas nuevas es la «Escuela de las Rocas», dirigida por M. Berthier, es la escuela en plena naturaleza, en el campo; la educación moral tiene en ella por base los principios del *scoutismo* que son una continúa llamada a



la fuerza de voluntad para dominarse así mismos y hacerse útil a los demás.

*Otros artículos:* «Reforma general de la enseñanza», (proyecto Bouché) por V. Minguet, (Continuación). «En el umbral de la vida profesional», por Gastón Papy.

*Libros:* *Tobie Jonckere:* «La Pédagogie expérimentelle au jardin d'enfants». *Doctor Decroly et R. Buyse:* «Les applications américaines de la psychologie». Lamertín editor, Bruselles. *A. Herlin:* «Notes pédagogiques sur l'enseignement aux sourds-muets».—*R. Lago.*

## INGLATERRA

**The Child.**—Londres, febrero 1923.

*Educación por sugestión*, por M. Arthur Cecil Birch. Da el autor la historia escolar de un muchacho anormal de quince años, irritable, enemigo de la escuela, con un léxico tan pobre que sólo se extendía a palabras de tres o cuatro letras, de mirar hosco y con violentas crisis de ira a la menor observación. Gracias al método usado por su actual maestro, Mr. Printer, el muchacho ha cambiado por completo.

Basa su método, que llama de *Educación libre o individual*, en los siguientes principios: 1.º, la experiencia demuestra que los defectuosos mentales tienen a menudo habilidades prácticas latentes, aunque sean deficientes en aptitudes literarias o académicas; que las primeras pueden desenvolverse en un grado mucho mayor que el que se cree generalmente y cuando están suficientemente desenvueltas tienen una influencia muy marcada sobre las facultades superiores. Si entonces se van desenvolviendo sus aptitudes, capturando su interés atención y volición, si se les permite seguir sus naturales inclinaciones sin la traba de convencionalismos escolares ni de intervenciones indebidas de los maestros, se llega a conseguir un grado de inteligencia y de moral prácticas bastante para su medio social. Se consigue mucho más por este medio que por los métodos ordinarios de educación; 2.º, el elemento inconsciente de la mente de los anormales está mucho mejor dotado de posibilidades educativas de lo que generalmente se cree. Las potencias inconscientes devienen conscientes como impulsos, no como reflexiones. Estos impulsos son en general creadores y obedecen a la necesidad de encontrar expresión exterior a las sensaciones interiores; 3.º Hay que educar primero lo inconsciente, y cuando se ha hecho hay una transferencia de potencia de la mente inconsciente a la consciente. Y si no se han reprimido los impulsos activos, los anormales

ocupados en la ejecución de, para ellos interesante, proyectos alcanzan un grado de receptividad y están aptos para aceptar las cualidades deseables que el maestro les sugiera. Acompañan tan interesante trabajo unos grabados de objetos hechos por los anormales según su propia iniciativa. Y termina indicando las especiales condiciones del maestro de anormales.

*Otros artículos:* «El problema de la leche y el bienestar del niño», por F. A. Lejenue. «El problema de los niños de los Misioneros», por Percy E. Turner.

*Número de marzo 1923.*

*Un campamento Escuela para los muchachos de Londres*, por Mr. L. W. Myers. Describe los efectos saludables de uno de estos campamentos que no son militares ni de exploradores, que no tienen la rutina de un adiestramiento, que hacen convivir al maestro con el alumno quitando esa separación que la disciplina establece a pesar de todo. En estos campamentos, la organización, el trabajo no son impuestos, sino que surgen de la necesidad; se hacen por el alumno que necesita lo que el maestro necesita, que se ve animado por el interés común del campamento y que desarrolla en él insospechadas cualidades de lealtad, espíritu de sacrificio, cuidado por el bien común y compañerismo.

*Otros artículos:* «Colocación de niños «innecesarios» y de viudas con hijos en Ultramar», por David C. Lamb. En la sección «Resúmenes y Extractos» se dedica uno a la reseña de un capítulo sobre el Psicoanálisis y la educación religiosa del niño haciendo alusión al fundamento de los estudios de Freud; otro a enumerar las ventajas del plan Dalton, del que ya nos hemos ocupado en estas columnas, y otros varios de menor interés.

*Número de abril 1923.*

*Luz y vida: nota sobre el tratamiento al aire libre y la educación de los niños tuberculosos*, por Sir H. Gauvain. Comienza citando los experimentos de Hess y del profesor Leonard Hill sobre ratas, que habiendo sido sometidas a un régimen dietético especial para que contrajeran el raquitismo se han curado con exponerlas a la luz del sol y que expuestas quince minutos diarios a la luz solar o 3 a los rayos ultravioletas, no han adquirido el raquitismo, a pesar del régimen. Hay que notar que la luz ultravioleta no puede penetrar a través de las capas de la piel.

Cita el caso de dos conejos de Indias infectados de toxinas de difteria o tifoidea de



los cuales se salvó el que estuvo expuesto a la luz y murió el otro.

Respecto a los niños tuberculosos la acción de la luz del sol puede considerarse en su efecto local o directo y en el general, remoto o indirecto. En el primer caso ejerce acción beneficiosa, sobre lesiones superficiales, por ejemplo en el *lupus*. En el segundo, la exposición debe graduarse, el área expuesta depende de la tolerancia del paciente para conseguir una reacción que produce sensación de bienestar evitando la laxitud o fatiga y protegiendo siempre la cabeza. Los principales efectos son: mayor resistencia a la enfermedad, más rápido metabolismo con mayor poder de absorción y eliminación de toxinas. La respiración se retarda, pero se hace más amplia. Los tejidos se oxigenan más. Se advierten profundos cambios en la sangre y la tendencia a la desaparición de la anemia, tan común en los tuberculosos. El cuerpo adquiere mayor capacidad de trabajo. Psicológicamente desaparece la apatía y aparece la alegría de vivir. Acompañan al trabajo varias fotografías demostrativas tomadas del Hospital de Lisados de Addon, que dirige el autor.

Otros artículos: «Cómo debe escribirse sobre juegos para niños», por S. L. Cummins. En la sección «Resúmenes y Extractos»: «Los cuentos de Hadas», «Los niños Neuróticos», «Hábitos de alimentación», etc.

#### Número de mayo 1923.

*El campamento del duque de York para muchachos y la educación durante el período de asueto*, por el comandante B. T. Coote. Describe este campamento dedicado a los sports formado por 800 muchachos de 17 a 19 años, procedentes de las Escuelas Públicas, y de tiendas y almacenes, que cultivan el cricket, foot-ball y atletismo durante dos horas por la mañana durante sus épocas de descanso.

**Bibliografía:** En la sección «Resúmenes y Extractos» figura uno del libro de mister Gasquonie Hartley, titulado «La mente de los niños malos», consistente en una serie de estudios sobre diferentes tipos de niños y el modo de mejorarlos, afirmando que «para corregir a nuestros hijos hemos de corregirnos nosotros incesantemente». Otro sobre la Cirugía y el niño, etc.

En la sección *Ayer, Hoy y Mañana: Helioterapia*, (noticia de una obra sobre este asunto), publicada en la «Oxford Medical Publications», por Henry Frowde.

Un «Libro de animales para niños», por Mr. Douglas English. (Eveleigh Nash and Grayson edit), etc., etc.

#### Número de junio 1923.

*Experiencias y ensayos sobre el bienestar del niño en East London*, por Muriel Lester. Es un artículo lleno de amor a los niños del barrio del Este, el más gris, sucio y mísero de Londres, los cuales, a decir del articulista, tienen gran afición a buscar trozos de papeles de colores en los desperdicios, restos de flores secas en los montones de basura; algo que les dé idea de otro mundo más bello, ya que el parque más próximo a las sucias y mal olientes callejuelas está a tres cuartos de hora de distancia y hay que cruzar tres importantes vías sin la ayuda de policías, que escasean por allí.

Para estos pobres niños se fundó hace 11 años una escuela maternal que retiene a los niños en edad pre-escolar desde las 9 de la mañana a las 4 de la tarde para satisfacer su derecho al aire libre, limpieza y natural inclinación a la belleza y al color, pero para cumplir el deseo de luz solar, fué preciso desobedecer al propietario del sombrío salón-escuela y quitar una empalizada que la separaba de un patio, contando si no con el entusiasmo de los vecinos, al menos con su aquiescencia. Así se inició la escuela al aire libre; los niños se convirtieron en incipientes naturalistas, cazando arañas y gusanos, vigilando los pájaros, etc. Se desarrolla entre ellos una gran comunidad espiritual al servir los niños de cuatro años a los *pequeños* la comida (sopa, puding de leche y fruta). Después comen ellos y luego duermen todos la siesta al sol durante dos horas en sus camitas plegables. Los enfriamientos, toses, etc., han desaparecido del todo. Las madres pagan cuatro peniques y medio cada día. Pero como el sitio era aún malo, un protector compró unas casas viejas y en sus solares se ha levantado la *Casa de los niños*, un bello edificio con jardín y sitio para dormir los pequeños, en el tejado, y cuando éstos regresan a casa fuera de las horas de clase, hay horas de juego para los niños mayores, grupos de trabajos manuales y clubs para adolescentes de ambos sexos que no tenían lugar adecuado.

Otros artículos: «Economías en educación», por F. H. Kayward. «El niño incomprendido», por Mary Chadwick.

**Bibliografía:** Resúmenes y Extractos: *Los criminales juveniles*: Crítica de la obra del Jurisconsulto americano Dr. Clarence Darrow titulada *Crime its Cause and Treatment* que dedica un capítulo a este asunto.

*El castigo*: estudio sobre el mismo en la obra «*Outlines of Child Study*», por el doctor B. C. Gruenberg (Macmillan editor) N. York.—M.<sup>a</sup> V.<sup>a</sup> Jiménez.



## SUIZA

**L'Educateur**, Lausanne, 22 septiembre de 1923.

*La escuela activa y el espíritu de «servicios mutuos»*. Resumen de una conferencia del Dr. A. Ferrière. El espíritu de la *educación nueva* quiere conducir al niño por una vía nueva, que haga abstracción de los errores y desviaciones de la escuela tradicional huyendo por tanto del dogmatismo estrecho, del autoritarismo categórico y llenando la escuela de espontaneidad, de gozo en el trabajo por la canalización de los intereses afectivos del niño... en una palabra, la escuela nueva, es la *escuela activa*. Pero ¿qué es exactamente la escuela activa?... No es la antigua «escuela modelo», ni tampoco la «Arbeitsschule» (escuela de trabajo manual). Se trata de una *actividad ordenada* tal y como ha sido intuida por tres grandes precursores de la Pedagogía moderna: Rousseau, Pestalozzi, Froebel.

La escuela activa es la escuela en que toda actividad espontánea del niño es la base de todo trabajo y todo juego.

Una de las aspiraciones más interesantes de la misma, es llegar a una enseñanza racional de la moral, mediante una forma de vida que permita al niño disciplinarse a sí mismo. Nos encontramos así con el método del self-government (gobierno de sí mismo por sí mismo).

Se alcanza con él el último estadio de la educación nueva al «espíritu de servicio» o espíritu de solidaridad.

Hacer del escolar un altruista activo y dar al mundo nuevo un ideal que sustituya al antiguo «dominar» y que esté ideal sea «hagámonos mutuamente servicios».

*Otros artículos*: «La iniciación literaria», por Emile Faguet; «La lección diaria de Gimnasia en las escuelas rurales». Resumen de unas conferencias dadas en los cursos de Gimnástica del canton de Vaud, por E. Hartmann.

*Libros*: Leon Berard: «Pour la réforme classique de l'enseignement secondaire». Libs. Cullin, París 1923.

Número del 6 de octubre 1923.

*Cómo la educación intelectual contribuye a enaltecer las tendencias*. Resumen de una conferencia de Mr. Decroly.

Siendo el hombre un ser complejo, de tendencias múltiples, que se rechazan, se neutralizan o se asocian, determinándole a obrar en el sentido de las inclinaciones predominantes, la educación es un procedimiento que influye por el intermediario de la

inteligencia sobre las tendencias del niño.

Mr. Decroly, como los partidarios de Herbart, cree que es fundamentalmente lo mental quien influye sobre lo moral, que «los más altos sentimientos se han encontrado en las más altas inteligencias». Ahora que, añade, la educación intelectual ha sido siempre muy mal comprendida o peor orientada». El verbalismo, la importancia exagerada que se ha dado al «saber», han desnaturalizado poco a poco los principios del gran pedagogo alemán.

El mérito de las «escuelas nuevas» es precisamente el de haber demostrado que «se forma mejor la inteligencia no dirigiéndose demasiado pronto a ella directamente, y que la inteligencia no puede dar su pleno rendimiento si el niño no «obra».

En resumen, es necesario hacer la educación intelectual para reprimir y enaltecer las malas tendencias del niño, pero para ello hay que pasar gradualmente de la educación sentimental a la intelectual.

*Otros artículos*: «La biblioteca para todos», por E. Briod. «La escuela activa y el cálculo», por Bandat Pingod. «El dibujo en la escuela primaria», por G. Payer.

*Libros*: Julien Fontegne: «Manualisme et education.» Dr. Eug Matthias: «Die gegenwärtigen Erziehungs und Unterrichtsmethoden in Lichte der Biologie».

Número del 20 octubre 1923.

*Cómo es practicada la orientación profesional en los Estados Unidos por las Uniones cristianas de muchachos*, por Pierre Bovet.

Desde hace algunos años estas instituciones católicas, que han tomado tanta importancia en los Estados Unidos, dedican a la «orientación profesional» una atención continuada. Mr. Robinson, uno de sus miembros más activos, ha creado un método que, por su originalidad, vale la pena de describir.

La principal característica de su trabajo es que procede por *campanas* y colectivamente.

El *orienta*, en algunos días, a un centenar de jóvenes colaboradores.

Al ir de «campana» a una población, la «Unión Cristiana» de la misma ha preparado su visita por artículos en los periódicos, por anuncios, etc., invitando a los jóvenes a quienes convenga orientarse en la elección de profesión.

Así, con un auditorio interesado y atento, da Mr. Robinson una conferencia de exposición del problema; esto es lo que él llama el período de «documentación».



A él sigue el de «inspiración.» Se les propone sentarse a las mesas y responder por escrito a un cuestionario; es notable por sus temas el de Mr. Robinson. Demos alguna idea del original:

1.º Detalles personales, edad, nacionalidad, salud, etc. Luego vienen los elementos de especialización del carácter (¿soy independiente?, ¿tengo confianza en mí?, etcétera). Por fin, los intereses y las ambiciones y hasta los recreos preferidos, y al terminar, una lista de las profesiones, para que señale las preferidas.

Terminado ésto, distribuye entre los más inteligentes colaboradores las hojas recogidas, señalando en el dorso de las mismas el consejo que le parece útil dar, deducido de todos esos datos. Las conclusiones de cada individuo son brevemente discutidas en común.

Los resultados de estas «campanas» son, a lo que parece, muy satisfactorios.

La idea directora del método Robinson parece perfectamente adaptable a todas las circunstancias y podía completarse felizmente con la experimentación y la observación, trabajando de acuerdo con la familia y la escuela.

*Otros artículos:* «¿Comprenden los niños las conjunciones «aunque», «bien que» etcétera?», por Olga Matthes y J. Piaget. «La escuela activa y el cálculo», por A. Descoeudres.

*Libros:* Ernest Furrer, «Kleine Pflanzengeographie». Zurich, 1923.—R. L.

## ALEMANIA

**Die Deutsche Schule.** Leipzig, enero, 1923.

*La experiencia*, por Paul Reiniger.

La disciplina denominada enseñanza por la vida, por la experiencia, considerada como un método nuevo a seguir, no es ninguna enseñanza: sólo debe entenderse este nombre en el sentido usual y superficial de la palabra, pero no en el sentido pedagógico. Este empleo ilícito de los conceptos del lenguaje usual está en contradicción con la aspiración científica de la Pedagogía. Lo que pide la enseñanza por la experiencia, es la vivificación de la enseñanza. Esta exigencia la consideramos de suma importancia, pero no le otorgamos tan capital y renovador valor que elevemos este método a categoría de principio. La creencia de que con tal enseñanza por la vida (y con ello, la enseñanza viva o activa) se despierta en el niño las fuerzas creadoras, carece de suficiente fundamentación psicológica y descansa, por tanto, sobre un falso principio.

Es, pues, abusivo el empleo usual de la

palabra experiencia en la Pedagogía. Nosotros deseamos, por consiguiente, una aplicación más prudente y más limitada, y esperamos que su significación adquiera pronto la debida pureza.

*Otros artículos:* «Los derechos paternos del Estado sobre la escuela», por E. L. A. Pretzel; «Consideraciones sobre Pestalozzi», por Willy Hausen; «La enseñanza de la atención visual a la luz de la psicofísica», por K. Nickel.

*Libros:* T. Hilsdorf: «Praktische Beispiele zur Klärung der Frage des Werkunterrichts und des Arbeitsprinzips». Leipzig, editor A. Haase. E. K. Wohlrab: «Unser Robinson». Leipzig. P. Knospe: «Erkunde in der Arbeitsschule», Langensalza, editor J. Belz. Heinrich Kaiser: «Der Erdkundeunterricht in der Arbeitsschule». Frankfurt, editor, A. Heuze. Th. Franke: «Erkunde», Langensalza, editor Jul. Beltz. Karl von der Aa «Grundriss der Wirtschaftsgeographie» Leipzig, editor Teubner. J. Grundmann: «Wirtschaftsgeograph». Leipzig, editor, Durr. O. Hartmann: «Astronomische Erkunde», 6.ª edición. Leipzig, editor Teubner. A. Supaus: «Deutsche Schulgeographie» 12.ª edición. Gotha J. Perthes. Leo Frobenius: «Karten als sinnbilder der Kulturbewegung. Einführung in den Atlas Africanus und in das Verständnis der Kinematographischen Karte». München, editor Beckcher. H. Haacks: «Geographischen Anzeiger, Blätter für den geographischen Unterricht», Gotha, editor J. Perthes. F. Bschorer: «Ins Jugendland der Rechenkunst». B. Shneider: «Handbuch zum Raumlehreunterricht nach dem Arbeitsprinzip». Dortmund, editor, W. Ruhfas. J. Kühnel: «Neubau des Rechenunterrichts». Leipzig, editor I. Klinkhardt.

*Número de febrero de 1923.*

*Las imágenes de intuición «subjetivas» y su valor para la enseñanza y la educación*, por Hansjürgen Ohms. Expone en este sentido la labor de la Escuela de Marburgo (profesor E. Jaensch y su antiguo discípulo Kroh). Llámase «imagen de intuición» a la imagen bien interpretada materialmente de un objeto, que algunas personas ven después de una rápida observación visual del mismo. Esta imagen intuitiva (Anschauungsbild), puede aparecer inmediatamente o al cabo de cierto espacio de tiempo. Los fundamentales trabajos de Urbantschits (1907) estudiando por vez primera los resultados de las investigaciones en un gran círculo de ensayos, nos dicen que la imagen de intuición es, en general, distinta de-



la imagen de recuerdo (*Vorstellungsbild*), de la imagen consecutiva (*Nachbild*), que aparece inmediatamente después de una fuerte impresión y que es de corta duración; por ejemplo: al mirar el sol nosotros vemos luego su imagen alternativamente amarilla y oscura (imagen consecutiva, positiva y negativa). La capacidad para formar imágenes de intuición aparece en el 40 por 100 de los jóvenes investigados en el laboratorio de Marburgo; aparece de los 13 a 14 años inmediatamente.

Entre las imágenes de intuición y la imagen consecutiva existe un tránsito continuo, aunque ambas por su nacimiento y su manera de portarse se distinguen grandemente; las separa el hecho de que la imagen consecutiva generalmente sólo aparece cuando nuestros ojos abarcan sólo intensamente un punto. Para obtener una imagen de intuición, la persona sometida a la experiencia ha de prolongar la mirada. Las imágenes consecutivas, de recuerdo y de intuición constituyen juntas las imágenes de la memoria. El profesor Jaensch ha demostrado que la aparición de las diversas imágenes depende en alto grado de la duración de la impresión. Un tiempo de observación mayor induce a la imagen de recuerdo a pasar a imagen de intuición, o a consecutiva. Aunque los distintos grados de la memoria no dependen exclusivamente de la duración de la impresión, sino también, en muchos casos, de que la persona *quiera* obtener una imagen de intuición.

W. Jaensch considera como fundamentos de la capacidad de obtener imágenes de intuición, dos grupos de caracteres: el *caso T* (caso Tetanus, griego, convulsión rígida) y el *caso B*, (enfermedad de Basedow), que pueden presentarse más o menos aislados o reunidos.

A causa de la frecuencia de esta relación, debe haber entre ambos grupos una dependencia interna. Los *casos T* están caracterizados antes que todo por una sobreexcitación galvánica y mecánica de los nervios periféricos, especialmente de los motores. Si existen los caracteres propios del caso T, más difícilmente puede influirse externa o internamente, y hasta por el recuerdo, para producir la imagen de la intuición. De donde se desprende que los *casos T* característicos están más próximos a las imágenes consecutivas que de las imágenes de recuerdo; en algunos casos son imágenes consecutivas aumentadas.

Los *casos B* muestran fenómenos visuales, vivos reflejos de la piel, vista parada. A menudo aparece una intensa reducción

de la resistencia de la piel al paso de la corriente eléctrica. En los casos característicos se encuentra aún más o menos flato en el cuello y molestias en el corazón, como sucede con la enfermedad de Basedow. En un caso B puro, puede más fácilmente influirse en la imagen de intuición por influjos internos y externos, especialmente también por los recuerdos de la persona sometida al ensayo, influidos o transformados, y puede fácilmente brotar del recuerdo espontáneo de un objeto. Los *casos T* puros necesitan para esto un estímulo real, verdadero. Los *casos B* favorecen la visión de movimientos en la imagen de intuición. De las investigaciones sobre ambas imágenes de intuición se deduce, con Hume, que las diferencias son de fuerza y vivacidad.

Para la escuela tienen gran valor los resultados alcanzados por la teoría de las imágenes intuitivas, porque facilitan la enseñanza y la educación. El maestro que quiera aplicar estos resultados, ha de tener por condición preliminar el conocimiento de aquellos casos en que haya tendencia a la formación de imágenes intuitivas. Por consiguiente, es necesario que el maestro esté iniciado en las actuales investigaciones del campo de la psicología, y para su aplicación debe conocer no sólo qué provecho tienen para la enseñanza, sino también qué daños pueden causarle. El maestro debe saber diferenciar, para su tratamiento, los *casos T* de los *casos B*, y conocer los fenómenos que les acompañan. La medicina escolar indica que en ciertos casos los delirios de los niños causados por imágenes de intuición aumentadas, pueden combatirse mejor con el tratamiento de cal que los psíquicos empleados hasta ahora.

He aquí algunas aplicaciones en el campo de la enseñanza: los cimientos de toda enseñanza están en la intuición que da elevada claridad a las representaciones. Las investigaciones sobre las imágenes de intuición nos enseñan cómo influyen y qué importancia tienen para el mundo de la percepción. De estos estudios, el maestro puede sacar nuevos conocimientos, auxiliándole en la comprensión del mundo del niño. En la enseñanza del lenguaje desempeñar gran papel las imágenes de intuición de los sentidos de la vista, oído y muscular. Por combinaciones de las imágenes de intuición de la figura del maestro, del timbre de su voz, de las actitudes y movimientos de su cuerpo, nace una imagen total de alto grado de precisión, que impulsan los movimientos anejos a la producción del lenguaje y con esto reproducir la imagen del sonido y con ello



el lenguaje. El maestro debe, por tanto, trabajar sin cesar, y ser para el niño un buen modelo.

Schumann demostró que en la lectura de un libro el ojo se dirige a saltos de un grupo de letras predominante a otro, omitiendo las letras intermedias. En cada palabra o grupo de palabras es suficiente la imagen de la ordenación característica de los componentes, para deducir la imagen total de la palabra o grupo de palabras. En la enseñanza de la lectura serán ordenados los caracteres predominantes de una imagen de la palabra. Por tanto, es suficiente despertar la atención hacia los componentes predominantes para formar la imagen de intuición. En estos fenómenos tiene su explicación la frecuente repetición de las faltas de imprenta...

En la formación de serie de números juega un importante papel las imágenes de intuición; solo hay que pensar en que la imagen de intuición sensorial no puede ser considerada parcialmente. La aplicación exclusiva de los métodos de numeración debe ser desterrada en el supuesto de que debe trabajarse en la numeración escolar con imágenes de intuición sensoriales, y sólo después de una justa ojeada en el campo de la imagen de intuición debe llegarse al terreno de la numeración... Félix Klein quiere llevar nuevamente las matemáticas a la intuición y ha observado que la capacidad de formar imágenes de intuición en adultos sólo aparece aisladamente.

También tienen las imágenes de intuición valor indispensable para la vivificación de las piezas musicales y para modelar formas, como también para los juegos y danza.

*Otros artículos:* «¿Rousseau o Pestalozzi?», por Otto Schreiter; «Consideraciones sobre Pestalozzi», por Willy Hansen.

*Libros:* Hermann Schneider: «Metaphysik als exakte Wissenschaft.» Leipzig, editor F. Meiner. Hermann Lüders: «Kritische Bemerkungen über Oswald Spengler und den Untergang des Abendlandes.» Hamburg, Julius Wiegand: «Geschichte der deutschen Dichtung».

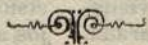
*Número de marzo de 1923.*

«La libertad espiritual del trabajo escolar es una invención de nuestro tiempo?», por Th. Fritsch. Una teoría y práctica de la libertad espiritual del trabajo escolar fué es-

crita por Karl Gottfr. Scheibert (1803-1898), director de la Escuela Federico Guillermo, en Stettin. Una referencia de su escrito se encuentra en el artículo «Herbartische paed. Schule» de Rude en la Enciclopedia de Rein. La atmósfera espiritual en que ha nacido ese libro, la describe Schleich en sus recuerdos de su vida: «Besonnte Vergangenheit», 1922. Los puntos capitales de su «método de enseñanza de libertad» los reducen a doce principios, entre los cuales se destacan los principales conceptos siguientes: ni el saber ni el poder son fin, sino el esfuerzo para saber y poder; ni la creencia que se aprende determina la elección de la materia, sino la adquisición de una fuerza espiritual que debe obtenerse aun dentro de la Escuela..... No hay que embrutecer al alumno por obligadas repeticiones, cuando él mismo pueda hablar; ni ser para él un eterno guía.

*Otros artículos:* «Cómo Goethe dirigía la vida», por Emil Zeiszig. Cortas acotaciones a las clases superiores de las escuelas públicas», por G. Brandstätter.

*Libros:* Erich Wilt: «Die Einheitschule vom gegenwärtigen Standpunkt der Schulle-reform» München, editor Roesl. Max Bondy: «Das neue Weltbild in der Erziehung» Jena, Engen Diedenches. Albert Böttger: «Das Geistes-und Bildungsproblem». Leipzig. Dürsche. K. Homburg: «Beiträge zur Methodik des Unterrichts der Staatsbürgerkunde» Osteruzeug, A. W. Zickfeldt. Max Kästner: «Das naturkundliche Lehrzimmer» Leipzig, Julius Klirkhardt. K. Fuss: «Der Chemieunterricht in Klasse VIII der Volkshauptschulen» Nürnberg, editor Frdr. Kornsche. K. Fuss: «Der erste Unterrichts in der Naturlehre» Nürnberg, Friedr. Kornsche. K. Hahn'n Grundriss der Physik» Leipzig. B. G. Teubner. H. Bohu y H. Matthée: «Sammlung physikalischer Aufgaben» Leipzig, editor Quelle y Meyer. P. Wagner: «Lehrbueh der Geologie und Mineralogie», pequeña edición, Leipzig B. G. Teubner. F. Lindemann y G. Stiehler: «Arbeitsunterrichtliches Zeichnen» Langensalza. Jul. Beltz. L. Hahnemann: «Beitrag zur Praxis des Teichenunterrichts in Volksschule» Annaberg. Rudolph y Dieterici. H. Grothmann: «Schöpferisch Teichenunterricht.» Berlin, Ferd. Ashelm. O. Kahe y K. Buhss: «Die Technik der Lehrerzeichnung für den Gesamtunterricht.» Breslay, F. Hirt.—M. B.





## AL MARGEN DE LO LEGISLADO

**Las delegaciones regias.**—En la *Gaceta* del 30 del pasado se publica un Real Decreto del día anterior suprimiendo las Delegaciones regias de 1.<sup>a</sup> enseñanza. Por considerar convenientes estos organismos y con el mejor fin, sin duda, fueron creadas las Delegaciones regias de Madrid y Barcelona, pero más tarde se hicieron estos cargos políticos: se crearon en más de una ocasión para caciquillos que no tenían otros méritos que el haber sacado a flote al diputado del distrito, y en premio a tan importantes servicios se nombraban para tales cargos, que les permitían conseguir algunas pesetas de los presupuestos municipales o provinciales para *gastos de representación* y subir un escalón para alcanzar otros puestos.

No hay que decir que los Delegados regios hechos, siguiendo el criterio apuntado, de lo que menos se preocupaban era de la enseñanza. Y si no llenaban la finalidad con que se crearon, y eran sólo organismos inútiles, cuando no inconvenientes, hemos de aplaudir la resolución de suprimirlos. Es una buena medida del Directorio.

Por virtud de dicha disposición vuelven a encomendarse a la Inspección las funciones técnicas que aquellos organismos tenían asignadas; las funciones administrativas a las Secciones de 1.<sup>a</sup> enseñanza, y a los Alcaldes, como Presidentes de las Juntas locales, aquellas funciones que tenían en materia de enseñanza y que se les suprimieron por crearse las Delegaciones regias. En paz descansan esos muertos pedagógicos y que sus sepulcros queden cerrados bajo siete llaves, para bien de la enseñanza nacional.

**Creación de Escuelas Nacionales.**—En la *Gaceta* del 6 de este mes aparece una Real orden de gran interés. El general D. Miguel Primo de Rivera reconoce: «en todo momento, como necesidad imperiosa, la creación de Escuelas nacionales de primera enseñanza». Consecuencia de tan loable opi-

nión es la determinación de que se continúe la creación de nuevas plazas de maestros y maestras, especificando las normas a que debe sujetarse la creación de dichas escuelas.

Celebramos que el Directorio haya reconocido el principio de que en Enseñanza primaria no cabe, en *ningún* caso, la supresión de centros, más si se tiene en cuenta la lamentable escasez numérica de los que en España existen. Hacer lo contrario sería acentuar la vergüenza de nuestro analfabetismo, que todo Gobierno que pretenda hacer labor útil y patriótica tiene la obligación de extirpar.

Si el Directorio tiene la visión clara en este aspecto, debe completarla haciendo que la R. O. que comentamos no sea ineficaz. En España hacen falta *muchos miles* de maestros, y más aún muchos miles de maestros en condiciones de poder cumplir como es debido su deber. Si no aborda el problema de su formación casi podemos asegurar que las buenas intenciones del Directorio se verán defraudadas. Los maestros no nacen por generación espontánea, sino que es preciso formarlos. Y esta formación, implica la reforma de las Escuelas Normales, en el sentido de dar alicientes a los jóvenes que aspiren a ser maestros. Estas condiciones, sin gravar el presupuesto y como medida del momento, son las que ha propuesto nuestra Asociación.

No se imagine nadie que se resuelva el problema de otro modo. Si, como algunos incompetentes afirman, la solución es la supresión de Centros para evitar la actual *plétora*, no se resolverá con ella absolutamente nada. A nuestros centros acudirían *menos* alumnos y dentro de poco no habría más de dos docenas de maestros aspirantes al Magisterio español. Y este resultado sería una patente contradicción con los nobles deseos del general Primo de Rivera al reconocer «en todo momento la necesidad imperiosa de crear nuevas escuelas».





# PRENSA Y NOTICIAS

ESPAÑA

**Don Juan Ramonacho.**—Ha fallecido en Tarragona D. Juan Ramonacho, catedrático jubilado del Instituto. El Sr. Ramonacho ha sido profesor de miles de estudiantes extendidos hoy por toda España. De cultura nada común, profesor como pocos, fué un formidable productor de hábitos de trabajo. Sus cincuenta años de vida profesional los llevó con la vehemencia y fecundidad de un joven. ¡Que el espíritu severo del noble maestro ilumine siempre a sus discípulos, que le amamos intensamente!

**Así se escribe la Historia.**—En un rotativo de Madrid, de un artículo firmado por un campanudo catedrático de Universidad, leemos: «Todos sabemos cómo se han creado Universidades y Escuelas por complacer a un cacique». Pase lo de las Universidades; pero, ¿los caciques influyendo para crear escuelas? Hasta ahora sabíamos que los caciques se ensañaban contra dignos maestros; no sabemos que se hayan ensañado contra ningún catedrático de universidad; sabíamos que muchos caciques, en los pueblos rurales, distraen el dinero que debiera destinarse a la escuela para no tenerla convertida en pocilga; sabíamos que la inmensa mayoría de los caciques aldeanos—los más temibles, créalo el autor del artículo—se preguntaban para qué servía el saber leer y escribir; sabíamos el calvario que muchos educadores debían sufrir si dignamente se oponían a las veleidades del amo del pueblo; pero lo que no sabíamos es que estos pobrecitos hombres sobre los cuales se cierne hoy la desgracia, se dedicasen a pedir escuelas. Por Dios, señor catedrático, no está bien que con tanta ciencia confunda el problema universitario con el primario. No es lo mismo hablar de la Escuela que de ferrocarriles; y cuando se alega la especialización, es cuando más obligado se está a hablar de lo que se entiende.

**Apoyando nuestra labor.**—Todos los días leemos en la Prensa acuerdos de entidades docentes—asociaciones de todas clases—pidiendo lo que nosotros consideramos funda-

mental para resolver, en principio, el problema de la carencia de maestros. Hay una saludable reacción en el Magisterio nacional en favor de la petición que consideramos base para resolver dicha crisis:

*El ingreso restringido en las Normales, premisa obligada para la colocación directa al salir de ellas.* Anotamos con satisfacción este cambio en favor de nuestras peticiones, aunque la Asociación Nacional del Magisterio no se haya enterado todavía de éstas. No en balde es el organismo societario dentro del Magisterio español donde llega con más retraso la visión real de las necesidades docentes. Los maestros que radican en la Corte no se enteran de lo que pasa en provincias. Antes de hablar de ciertos problemas que directamente no les afectan, debieran tener en cuenta la opinión de quienes los tocan todos los días.

*La Asociación Nacional del profesorado numerario de Escuelas Normales consta de más de cuatrocientos asociados. La Junta directiva la constituyen los siguientes profesores de las Normales de Guadalajara: Daniel Carretero, presidente; Visitación Puertas, vicepresidente; Miguel Bargalló, secretario; Carmen Oña, vocal y Modesto Bargalló, tesorero.*

**Artículos.**—Sobre la enseñanza en la Escuela Nacional y en las Escuelas Normales, los publica, muy interesantes, en la prensa de Cáceres, nuestro compañero en aquella población, D. Ramón Segura de la Garmilla. Artículos de tal naturaleza dan a conocer la labor de la Escuela Normal, que debe guardar íntimo contacto con la vida social que le rodea.

**Escuelas y maestros.**—En *El Sol* se ha publicado varios artículos sobre enseñanza, de los profesores De los Ríos y Olariaga. Nosotros, ante las claras y sentidas oraciones de Fernando de los Ríos, y la visión fría de



Olariaga, nos quedamos con las primeras. Que quede bien en alto: podrá haber profesor de Normal, Instituto, Universidad, etc., a quien nada deba el alumno. Pero no hay Maestro primario alguno a quien su discípulo no deba por lo menos el aprendizaje de un mediano leer y escribir. ¿Le parece esto poco al Sr. Olariaga? ¿Es, pues, el camino de la supresión de Escuelas, aun contando con la mediocridad del Maestro, el que curará el analfabetismo español? Creando Escuelas y formando maestros, aunque no esten a mejor altura que las de hoy, se borrará el analfabetismo. No hay otro camino.

**Genicultura.**—Con este título publica *Hi-*

*gia*, en su número de septiembre, la comunicación presentada por el profesor Huertas al Congreso de Pediatría de San Sebastián. En él aborda la cuestión del cultivo científico del hombre de genio-genicultura—llegando a las conclusiones: que el mejoramiento social es obra de los *grandes hombres* principalmente; que se sabe que los grandes hombres son producto del *genio* y de las *circunstancias*, siendo posible, por tanto, formar grandes hombres agentes de la civilización; que la genicultura trata de cultivar sistemáticamente el genio teniendo en cuenta las aportaciones científicas de la genética, de la eugénica, de la higiene y de la pedagogía.

## EXTRANJERO

**Ashrama.**—Son las cuatro de la mañana, a poca distancia de Calcuta. El alba está vistiéndose, detrás del horizonte. Shanti-Niketan—Residencia de la Paz—a esa hora despiertan los doscientos alumnos de la Ashrama. Y todos juntos, con sus profesores, recorren los bellos y arbolados contornos de Shanti-Niketan, entonando un breve himno al Creador. Luego regresan a sus cuartos, los arreglan y pasan al baño. De ahí vuelven al bosque para practicar en ayunas su primera meditación. Cada discípulo se sienta al pie de un árbol. Es un bosque en meditación, en presencia de las rosas de la Aurora, bajo el pabellón azul, cuando el meditar predispone mejor a la contemplación de lo que está más allá de nuestros ojos. Meditar es la más importante ciencia del Indio.

Llega la hora del desayuno. Tras ella la lectura hasta mediodía, a la sombra de los árboles, ante el aire vagabundo que no ha conocido prisiones. Cuando el sol quema, se trabaja en el interior de la Ashrama. Después de la comida, los juegos y tras ellos nuevamente el baño.

Hacia al atardecer, en torno del Guru, del Maestro amado, en el portal del pequeño templo de la Ashrama, los discípulos le escuchan. Oíd esta lección: «Abre ese fruto del árbol nyagrodha, ¿qué ves?—Las semillas, casi infinitesimales—Abre una de ellas y dime lo que ves.—Nada.—De eso, de esa sutil esencia que tú no ves está hecho el árbol, por su virtud existe. El Universo mismo, por virtud de esa sutil esencia que tú no ves, existe. Búscala y llegarás a verla».

Las más dulces horas de trabajo son para estos niños las que pasan en compañía de su Guru, que no es otro que Rabindranath Tagore, el Poeta Laureado del Asia, en cuya

Ashrama—escuela—ha invertido su fortuna de Príncipe y los caudales de su Premio Nobel.—*R. Brenes Mesén*

(De *Repertorio Americano*, San José de Costa Rica, 17 septiembre 1923).

**Congreso de Filosofía.**—Se celebrará en Nápoles, con carácter internacional, para celebrar el centenario séptimo de la Universidad de aquella población, en el mes de abril de 1924.

**Gary Schools.**—En el *Boletín de la Escuela Normal de varones* de Tegucigalpa (Honduras) número de julio, se publica un interesante artículo sobre esta Escuela Nueva, establecida en Gary, Indiana (EE. UU.) dirigida por Guillermo Wirt, que estudió en Chicago bajo la dirección del insigne Dewey. De este artículo son los párrafos siguientes:

«La idea del Superintendente Wirt es hacer de la Escuela lo que él llama la *casa liquidadora de actividades comunales*, siendo el centro no sólo de los trabajos y juegos del niño, sino el medio por el que se pone en contacto con la vida comunal.... Difícilmente puede dudarse, pues, de que la Escuela Gary está llamada a ser la Escuela pública del mañana en los EE. UU.»

**Enseñanzas de la enseñanza en Mejico.**—Con este título publica *El Sol* del 30 de octubre una editorial exponiendo los puntos capitales de la reforma de la enseñanza mejicana, reforma que le merece los mayores elogios. De esta editorial queremos recoger los párrafos siguientes:

«Junto a todo eso, el Ministerio de Instrucción Pública o Secretaría de Educación,



como allí se le llama, tiene un programa de confraternidad hispano-americana, cuyo objeto es el envío de estudiantes mejicanos a la América del Sur; conceder pensiones a estudiantes centro y suramericanos; otros medios de cambio universitario, y cursos de verano para estudiantes americanos de habla inglesa. En esta sección echamos de menos que el intercambio de profesores y estudiantes no incluya a España, y esperamos que el tiempo corrija esta omisión, sin duda involuntaria.»

También nosotros creemos en lo involuntaria de esta omisión a que se refiere el párrafo copiado, fundándonos en las cartas cariñosas que en nuestra redacción se ha recibido del Jefe del Departamento de Bibliotecas, Sr. Bodet, y del redactor jefe de *El Libro y el Pueblo*, órgano de este Departamento, Sr. Heliodoro Valle. El intercambio es un gran lazo espiritual, porque nada despierta tanta simpatía como el mutuo conocimiento.

**Una nueva «Escuela Superior de Pedagogía».**—La universidad de Lovaina acaba de crear una Escuela de Pedagogía destinada a la preparación de futuros profesores de

Escuelas Normales, de Directores de Escuelas, de Inspectores, etc. Comprende 4 años de estudio, dos para la licenciatura y dos para el doctorado. El programa de la licenciatura comprende: Biología general, Anatomía y Fisiología, Derecho, Lógica y Moral, Psicología experimental y métodos de psicología científica, Psicología de la infancia, Metodología de la Enseñanza, H.<sup>a</sup> de la Pedagogía. Organización de enseñanza, Economía social, Higiene y Educación de Anormales y la Psicotecnia. El programa del doctorado consta de cursos de complemento y cuestiones profundas de Pedagogía, más la preparación de una tesis. Mr. Fauville, que ha estudiado en los EE. UU. los problemas y los métodos pedagógicos, ha sido encargado de organizar del todo estas enseñanzas.

**Semana de educación.**—Se celebrará en los EE. UU., del 18 al 24 de noviembre, la tercera semana de educación. En ellas se utiliza toda clase de procedimientos para atraer el mayor interés hacia los problemas de la educación, desde las conferencias y sermones, al cine y telefonía sin hilos.



## SOCIETARIAS

**Aplazamiento de nuestra Asamblea anual.**—En nuestras costumbres societarias había tomado carta de naturaleza al finalizar el año la celebración de una Asamblea. El año último, con todo cuidado, preparamos los temas que se iban a discutir: Publicamos las ponencias, motivando con ello un mayor orden en las discusiones de nuestro acto societario anual. Siempre hemos creído en la eficacia de estas reuniones. No participamos del criterio pesimista de que las numerosas discusiones—a veces impregnadas de pasión—que en ellas se suscitan sean labor estéril o un mero afán de hablar por hablar. Casi estamos tentados de afirmar que el respeto que nuestro profesorado ha adquirido en los últimos años, se debe principalmente a las inquietudes de orden profesional que siempre han brotado de nuestras Asambleas. En estos momentos críticos, estamos recogiendo el fruto de la enorme campaña de prensa que alrededor de dichos ac-

tos se hizo, campaña de prensa que sostenida por la Asociación ha dado a las Escuelas Normales un prestigio que algunos profesores normalistas parecen o quieren ignorar. Hubiera sido nuestra actitud la estética y resignada de antaño, y nuestros centros a estas horas estarían absorbidos por otros, con los cuales—en bien de la enseñanza—nada queremos saber.

Convencidos por consiguiente del bien que reportan estas reuniones anuales, conscientes de nuestra responsabilidad, y teniendo en cuenta las circunstancias que nos rodean, hemos de aconsejar, sin embargo, el aplazamiento de la correspondiente al año actual. Creemos que en las próximas vacaciones de Semana Santa estará el horizonte político más despejado y permitirá la expresión de deseos que ahora, por el momento, pudieran ser contraproducentes.

Nuestros compañeros sabrán darse cuenta de los motivos que nos inducen a tomar tal



decisión. Sin embargo, como esta Junta se debe en absoluto a la confianza de sus asociados, si en la Asociación se manifestase una fuerte opinión contraria a nuestro deseo, inmediatamente tomaríamos las medidas que en las actuales circunstancias es preciso solicitar para la celebración de semejantes actos.

Los momentos actuales son de mucha discreción y de mucho tacto, y una de las maneras de no faltar a estas condiciones es el público silencio. Algunas veces es un colaborador muy eficaz.

**Las peticiones a los Poderes.**—Muchos compañeros nos escriben consultando sobre la conveniencia de mandar informes al Directorio respecto del problema de las Normales. A nosotros nos parece muy bien que todos los profesores se preocupen de los asuntos docentes, y no puede parecernos mal que sus inquietudes y opiniones las comuniquen a quienes consideren oportuno. Sin embargo, hemos de advertir, para dar unidad a nuestra labor y para que esta Junta sepa a qué atenerse, que ningún asociado eleve petición alguna que no esté encuadrada en el marco general de las peticiones capitales de la Asociación. Creemos, además, muy conveniente que se nos comuniquen con anticipación su envío, mandándonos copia de ella. Los esfuerzos de todos bien encauzados surten mejores efectos que los que se desprenden de toda labor disgregada. Los momentos actuales son propicios a la acción; pero, por ese mismo motivo, toda cautela es poca.

**Alta en la Asociación.**—Ha ingresado en nuestra Asociación doña Luisa Chave y Pizarro, compañera en Burgos. Bienvenida.

**A los compañeros.**—Les llamamos nuevamente la atención sobre la conveniencia de que, los que no lo hayan hecho, comuniquen a esta Junta su opinión respecto de la consulta de la circular del mes anterior.

**Notas dolorosas.**—Ha fallecido en Madrid doña Dolores Crozat, madre de nuestra compañera y asidua colaboradora Victoria Jiménez. Sabe nuestra compañera que los que cooperamos en esta REVISTA le acompañamos en su intenso dolor, y le pedimos la serenidad necesaria para soportar tan amargos momentos, rogándole le sirva de lenitivo la alta estima y consideración que todos los compañeros le tenemos.

Descanse en paz la virtuosa madre de nuestra compañera, y elevemos a ella un fervoroso recuerdo.

También ha fallecido en la Corte un hermano de Rodolfo Llopis. Reciba tan querido compañero el testimonio de dolor de la Asociación.

**Planes.**—Los han formado, modelos de estudio escrupuloso, sobre reformas de Normales, de acuerdo en los aspectos fundamentales con los puntos defendidos por la Asociación, el Claustro de la Normal de Maestros de Tarragona y el señor Juncal, director de la de Barcelona.

**Tesorería.**—Desde REVISTA anterior. Cerrada el 20 de noviembre.

*Ingresado por cuotas del tercer trimestre.*  
—Burgos, siete cuotas, 30'70 pts. Badajoz, cuatro, 18. Srtas. Salazar y Jiménez, S. Sebastián, (segundo y tercer trimestres), 18. Lérida, ocho, 35. Sevilla, nueve, 40'50. La Laguna, cuatro, 18. Segovia, nueve, 40'50. Valencia, seis, 26'85. Palma de Mallorca, diez, 45. Jaén, diez, (varios trim.), 45. Salamanca, diez, 45. Zamora, once, 48'90. Málaga, once, 49'10. Orense, nueve (segundo y tercer trim.), 80'35. Barcelona, ocho, 36. Alicante, once, 49'50. Las Palmas, seis, 27. Granada, diez, 45. Biblioteca Normal de Maestros de Lérida, 10. Asociación de Ayudantes de Normales, Zaragoza, 10. Bibliotecas ambas Normales de Orense, 20. Bibliotecas ambas Normales Granada, 20. Biblioteca Normal Maestros de Barcelona, 10.

Total ingresos: 768'40 ptas.

*Advertencia:* Se ruega al compañero de Ciudad Real que envió un giro de 91'40 pesetas, indique a esta Tesorería qué conceptos encierra.

*Gastos:* Impresión y anuncios de REVISTA de octubre, 407 pesetas. Fajas, dos mil doscientas, 35. Frasco goma, 2'25. Cubiertas REVISTA, de septiembre a diciembre, 160. Envío de cubiertas, de octubre a diciembre, 6'35. Redactor especial, mensualidad de octubre, 75. Confección del correo de REVISTA y de circulares, 28. Sellos envío REVISTA octubre, 30. Clisés octubre, 2'40. Bramante, 0'90. Propina, 1. Correspondencia REVISTA, 4. Correspondencia Asociación, 7. Timbres, 15'60 pesetas. Total gastos, 774'50 pesetas.

*Resumen:* Existencias verdaderas en octubre, por equivocación del tesorero en contra de la Asociación en los cálculos de las cuentas expuestas en los números de septiembre y octubre: 4253'05 ptas.

Ingresado desde octubre, 768'40 pesetas. Total ingresos: 5021'45 ptas. Total gastos: 774'50 ptas. Saldo favorable: 4263'05 ptas.

El tesorero, *Modesto Bargalló*.



# ECONOMICAS

## EN PLENA AMORTIZACION

Como anunciábamos en el número anterior, son muy poco halagüeñas las impresiones sobre la situación económica de todo el profesorado en general. La amortización se aplica con todo rigor.

El criterio uniforme con que se suelen dictar todas las medidas en nuestro país, conduce a injusticias tan manifiestas como la que comentamos. Repetidas veces hemos dicho en estas columnas que las ventajas económicas de una profesión hay que medirlas, fundamentalmente, por el sueldo de ingreso. Por no tener en cuenta esta elemental norma, y por pretender medir a todos los funcionarios públicos por un mismo rasero, es por lo que se comete con el profesorado, en general, una gran injusticia.

Si tomamos como punto demostrativo el índice comparativo de los sueldos que disfrutaban antes del año 1915 los distintos cuerpos del Estado, comprobaremos que el profesorado secundario y especial estaba por encima de cuerpos como el de Ingenie-

ros de todas clases, mientras que el Universitario igualaba a la Judicatura y a los organismos mejor retribuidos. Si pulsamos hoy estos mismos índices, observamos que mientras en la rama ingenieril se ingresa con 6.000 pesetas, en el profesorado secundario y especial se ingresa con 4.000 pesetas. Si tomamos como contraste el profesorado universitario, vemos que se ingresa por 5.000 pesetas, mientras que en la Judicatura por 7.000 pesetas. En suma, todos los funcionarios que antes de los aumentos estaban por debajo o equiparados al profesorado, han sufrido aumentos muy superiores. ¿Por qué siendo tan dispares las ventajas, se aplica igual criterio de economías? El argumento es tan poderoso que debiera servir de base a una razonada exposición, pidiendo igualdad de trato con los demás funcionarios. Siendo el Directorio tan amante de la justicia, no podría menos que reconocer lo justo de la demanda, pues hay medidas que con apariencias de igualdad en el fondo son muy desiguales.

**Sumario.**—Cantos de sirena.—Educación y Enseñanza: Notas sobre la enseñanza del francés, por *Jean Sarrailh*. Recursos gráficos en la enseñanza de la Geografía física, por *Juan Carandell*.—Normal en acción: Dificultades en la enseñanza de la Geografía, por *Isidoro Reverte*. Cómo enseño yo el Derecho usual, por *Alejandro de Tudela*. Del diario de un alumno, por *Manuel Ayerve*.—Páginas pedagógicas: Las Escuelas Nuevas, según *Ferrière*.—De todos: Mussolini y la Enseñanza, por *B. Ideas* para una posible reforma, por *Normal Maestros de Zaragoza*. Sobre la fusión de Escuelas, *N. de la J. D.*.—Libros y Revistas: por *Vicente Valls*, *Félix López*, *Faustino Casas*, *Miguel Bargalló*, *María V. Jiménez*, *Regina Lago* y *Modesto Bargalló*.—Al margen de lo legislado.—Prensa y Noticias.—Societarias.—Económicas.

Se publica mensualmente, excepto julio y agosto. Admón. en Guadalajara, Jáudenes, 77. Suscripción: 10 ptas. anuales

Anuncios.—Por inserción: una página, 50 pesetas; media página, 30 pesetas, y un cuarto de página, 20 pesetas. A los profesores asociados que anuncien obras de su propiedad se les hace un descuento del diez por ciento.

Guadalajara: Imprenta y Librería «Gutenberg», Miguel Fluiter, 20