

REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

ORGANO DE LA ASOCIACION NACIONAL DEL PROFESORADO
NUMERARIO

DIRIGIDA POR LA JUNTA DE LA ASOCIACION
REDACTOR ESPECIAL: MODESTO BARGALLO

*Se abre el n.º 1 curso de 1923
en 4 abril en
Reclamados*

VOLUMEN I

1923

GUADALAJARA

REVISTA

DE

ESCUELAS NORMALES

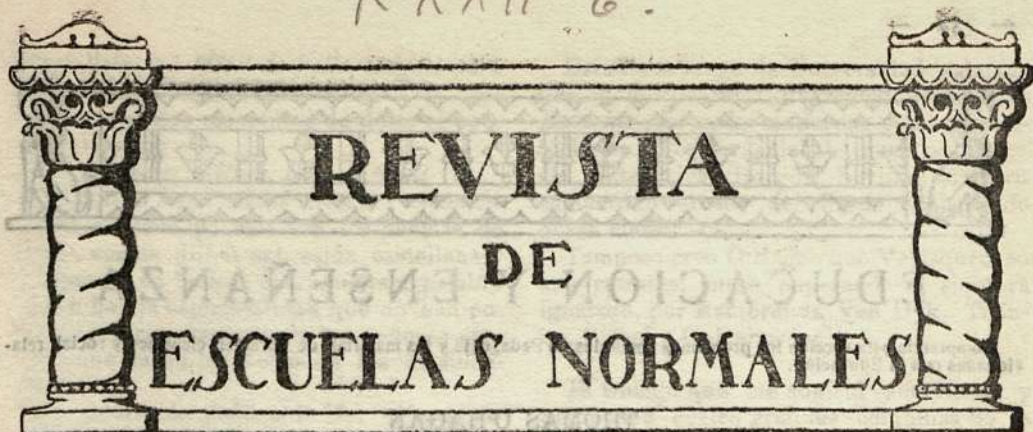
ORGANO DE LA ASOCIACION NACIONAL DEL PROFESORADO
DE MEXICO

DIRIGIDA POR LA JUNTA DE LA ASOCIACION
DIRECTOR ESPECIAL: HONORATO HERNANDEZ

VOLUMEN I

1923

GUADALAJARA



REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

ORGANO DE LA ASOCIACION NACIONAL DEL PROFESORADO
NUMERARIO

Epoca III - Año I.

Guadalajara, febrero 1923

Núm. 2

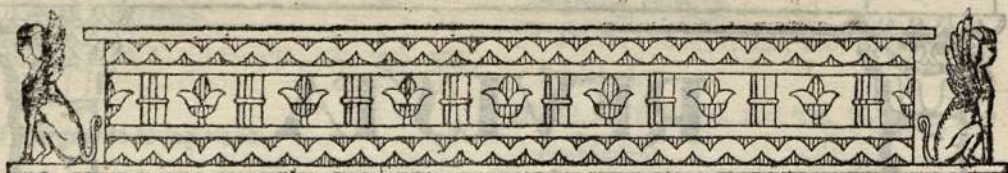
ERROR DEPLORABLE

No podían dejar de surgir en el camino de nuestras aspiraciones los consabidos obstáculos. No dimanaban de las autoridades—en este caso las consideraríamos muy naturales—ni siquiera de los organismos e instituciones que tienen por misión atravesarse en la ruta de la escuela nacional. Parten los tiros de los que deben ser portavoces de la opinión del Magisterio español.

La petición de que nuestros alumnos, con las garantías necesarias, pasen directamente a desempeñar las escuelas nacionales al salir de las Escuelas normales, es opinión compartida por la mayoría del profesorado normal y por todas las Asociaciones de estudiantes, desde las de matiz confesional hasta las más distantes en ese particular. Es opinión de muchos maestros desprovistos de todo *parti pris* contra las Escuelas normales; y es finalmente—testimonio que creemos vale la pena de citar—opinión de casi todos los países del mundo, que asimilan la concesión del título a la facultad de poder desempeñar en todas partes la función que aquél especifica. Querer alambicar las cuestiones estableciendo distinguos entre la Normal y la oposición, como pretende un colega profesional de la Corte, es ganas de hacer piruetas en el vacío. Sabemos que dicha medida implica la no intervención de los *profesionales* del tribunal de oposiciones en la provisión de las plazas del Magisterio; sabemos que irán por tierra ciertos tinglادillos, nada pedagógicos por cierto. Y porque sabemos estas cosas, no nos extraña la actitud de algunos. Pero en ese coro de voces *pro oposicionistas*, nos ha sorprendido la de la Junta Directiva de la Nacional del Magisterio. No deben ignorar los dignos compañeros que la constituyen, que el primer organismo docente que económicamente se ha preocupado de los maestros, ha sido el profesorado de Normales. Y no se olvide que la situación material de los profesores normales jóvenes es tan pecaminosa como la de los maestros.

Dicen en una nota oficiosa que concedernos lo que pedimos, significaría un retroceso al antiguo certificado de aptitud. No entendemos lo que esto significa; porque no les hacemos a dichos compañeros el agravio de suponerles en el trance de lanzar públicamente tan absurda suposición, sin antes enterarse de lo que pedimos. No será en manera alguna culpa de la Asociación Nacional del profesorado de normales, que ha procurado siempre informar a todos de sus aspiraciones.

LA JUNTA DIRECTIVA.



EDUCACION Y ENSEÑANZA

Comprende esta sección los problemas generales de Pedagogía y las materias de carácter científico y social relacionadas con la Educación.

THOMAS O'HAGAN

Breves notas acerca de un hispanófilo canadiense y de un trabajo suyo sobre nuestras Escuelas Normales.

Porque sé que han de ver con agrado la noticia los lectores de nuestra joven REVISTA, quiero dar a conocer en estas páginas el nombre de un fervoroso hispanófilo que a la vez está considerado como uno de los primeros poetas y ensayistas del Canadá.

Con el Dr. Thomas O'Hagan tenemos los españoles una deuda de cariño; porque este ilustre canadiense, de origen irlandés, dedica una gran parte de su actividad al estudio de nuestro idioma, de nuestras antiguas grandezas y de nuestros valores actuales; y en aquel remoto país de la América del Norte que avanza en las tundras y en los mares helados, el Dr. O'Hagan difunde, en una campaña incesante y generosa, un auténtico concepto español, que a veces es exaltado un poco más de lo justo, pecado frecuente cuando se habla de cosas muy queridas.

Thomas O'Hagan es un viajero incansable que ha recorrido todos los países del viejo Continente procurando recoger en los abiertos ojos, un poco infantiles, que tienen los hombres de los países nuevos, las sólidas civilizaciones que aún subsisten sobre los atormentados campos de Europa.

Y a través de sus viajes por los países brumosos del Norte y por los templados y luminosos del Sur, siempre ha llevado en su espíritu la idea de España. No esperaba ciertamente este hidalgo encontrarse con un español en una de sus excursiones por los campos belgas; el español, curioso, le sorprendió anotando y corrigiendo varios fragmentos de nuestra poesía popular que había recogido en su cuaderno de viaje.

Th. O'Hagan ha dado a la imprenta un gran número de libros, entre los que sobresalen: *Studies in Poetry, Canadian Essays* y *Essays Literary Critical and Historical*.

A mediados de 1922 publicó el hermoso libro: *The Collected Poems*, espléndidamente editado por Mc. Clelland & Stewart, en Toronto, donde recoge sus principales poesías agrupadas en las series siguientes:

- I. Poemas del patriotismo canadiense.
- II. Poemas de amor y cariño.
- III. Poemas de la colonización.
- IV. Poemas religiosos.
- V. Poemas irlandeses.
- VI. Poemas de los días heroicos.
- VII. Elegías.
- VIII. Poemas conmemorativos.
- IX. Poemas de recordación, meditación y encantamiento.

Al referir en la III serie la vida de los colonos, de los hombres de las praderas, inserta una poesía, la de mayor encanto, (*The Old Log Cottage School*) que ofrece los dulces recuerdos de su vieja escuela campesina.

Los poemas religiosos están impregnados de ese santo infantilismo espiritual que ilumina riosamente el alma, ya en dulce ocaso, del Dr. O'Hagan. No olvida nunca su origen irlandés y llora las amarguras de Irlanda en once poemas, de los cuales, el más adolorido es el que se titula *Grosse Isle*.

En *Poems of heroic days* se agrupan los dedicados a la Gran Guerra. El más sincero es el ofrendado a Louvain. Acabada la guerra, en una suave mañana estival llegué con el poeta a la vieja ciudad mártir; posó sus ojos y su corazón sobre todos aquellos lugares deshechos, poblados de recuerdos felices y lejanos: la colegiata de San Pedro, la famosa Biblioteca, las bellas casitas de la *Grand Place*... Todo fué destruído; más de mil ochocientas mansiones fueron abatidas por el incendio; sólo se salvó la filigrana

maravillosa del *Hotel de Ville*, elegido para residencia de la *Kommandatur*.

Y en aquellos momentos de dolor el poeta exclamaba:

—*Is this your culture, sons of Kant
And ye who kneel round Goethe's throne?*

Los últimos poemas son los poemas de *fancy*, voz de difícil expresión castellana y que pierde su belleza al traducirse; palabra de tan honda espiritualidad que no han podido definirla exactamente los señores eruditos que hacen las fichas de los diccionarios.

La valoración poética de Mr. O'Hagan está esbozada en la siguiente frase del poeta Roberts: *Mr. O'Hagan seems to possess that ear for melody which never fails the charming poets of his race*. Katharine Tynan Hinkson escribió también: *Mr. O'Hagan's poetry possesses Irish sweetness and melody*.

He querido fijar en breves palabras la personalidad poética de este autor apartándome un poco en arco digresivo del eje de mis cuartillas, cual es el ardiente hispanismo de este canadiense y su marcada atención hacia todo el movimiento pedagógico de España.

En la revista *América*, de Nueva-York y en abril de 1922, publicó nuestro amigo una extensa crónica titulada: *Some Impressions of Spain*; en ella hacía constar que España era el país de más intensa personalidad, la nación de más fuertes contrastes dentro de la vieja Europa. Con tal motivo recordaba la frase de Larra: «Nuestro país es el país de las anomalías» viéndola comprobada, no sólo en la geografía física, sino también en todas las manifestaciones sociales, intelectuales y morales; ponía en vigorosa comparación al *labriego* y al *hidalgo*.

Estudiaba a continuación nuestras glorias pasadas (civilizaciones, hombres): San Isidoro, Santa Teresa, Velázquez, Cervantes. *And can it be denied that Cervantes' Don Quixote is the world's most typical novel?* Y exaltaba la figura de Cervantes frente a Thackeray, Balzac, Victor Hugo y Goethe; la de Calderón frente a Shakespeare.

Actualmente el genio hispano no ha envejecido ni ha muerto. Para nuestro lejano y apasionado admirador no hay dos valores pictóricos contemporáneos que superen a Sorolla o Zuloaga. Formas modernas en literatura y arte: Larra fué precursor de Washington Irving y George William Curtis. Y glosando la frase citada de nuestro Larra iba encontrando los grandes contrastes de nuestras regiones: septentrional, meridional, catalana.

Estudiaba luego la Universidad salmantina y el tipo de Universidad actual; las *Escuelas Normales* modernas y otras instituciones de cultura; alababa nuestras famosas catedrales (Burgos, Sevilla); nuestro espléndido Museo del Prado cuajado de obras maestras.

Tampoco cree O'Hagan que Velázquez, en sus retratos, fuese superado, ni siquiera igualado, por Rembrandt, Van Dyk, Ticiano, Rafael o Gainsborough.

El trabajo que me sugirió estas líneas y que ocupa cuatro grandes columnas de la importante revista pedagógica de Milwaukee (Wisconsin, E. E. U. U.): «The Catholic School Journal», abril, 1922, se titula *Primary Education in Spain*.

Es un estudio escrupulosamente escrito dando en todo momento la nota exacta.

Empieza comparando M. O'Hagan las altas misiones civilizadoras llevadas a cabo por las dos grandes creadoras de pueblos: Inglaterra y España: considera luego la población escolar y el número de habitantes en ambos países para deducir que: *In face of these facts, do you not think there is something wrong in designating the Spain of today illiterate*.

Ofrece a continuación los datos estadísticos de las Escuelas públicas y particulares y afirma que la educación elemental avanza en España con pasos seguros y firmes.

Enfrenta la creación de nuestra primera Escuela Normal de Maestros con la fecha de creación de las primeras Normales en Francia, Inglaterra y América y consigna la estadística actual de Escuelas Normales de Maestras y Maestros, escala de sueldos de su Profesorado y las sucesivas reformas hasta llegar al R. D. de 30 de agosto de 1914, que a su vez analiza con gran detenimiento.

La mayor parte del trabajo que comentamos está dedicado a reflejar fielmente la total transformación renovadora de las Normales de España en estos años últimos y a dar una idea de la labor que actualmente realizan. Glosa aquí el autor las magistrales consideraciones expresadas por el señor Cossío al analizar las causas de la diferente preparación que llevan a la Escuela Normal los alumnos y alumnas de estos centros.

El final del trabajo del doctor O'Hagan se refiere a la organización de la enseñanza oficial en las Escuelas primarias (duración del curso y sesiones de clase; materias enseñadas e inspección escolar).

Como dato de gran interés, en cuanto a la emancipación y rápido avance intelectual

de la mujer española, cita el autor canadiense su capacidad, oficialmente reconocida, para inspeccionar las Escuelas del Estado, y el derecho de las profesoras de Escuelas Normales e inspectoras de Enseñanza a percibir el mismo sueldo que los pro-

fesores: *notable progreso* —termina el autor— *que muchas naciones podrían y deberían copiar de España.*

PEDRO CHICO

Profesor de la Escuela Normal de Soria



LA NORMAL EN ACCIÓN

En esta sección recogeremos los trabajos de nuestros compañeros que tratan 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 encierran un valor objetivo. Aspiramos a que, sencilla y honradamente, refleje en lo posible la labor que en las Escuelas Normales realizamos alumnos y profesores.

FORMACION DEL LABORATORIO DE FISICA

Simultáneamente con el de Química (1) e Historia Natural, aunque algo más a la zaga, íbamos formando el de Física. La formación de este laboratorio es más lenta, porque el material que lo constituye es el más caro. A pesar de ello, se llega a completar en unos cuantos años con una cuidadosa administración y escrupulosidad en la elección de aquél.

El laboratorio a que yo me refiero, contaba con dos o tres aparatos al principio: le he visto, pues, formarse paso a paso, juntamente con los de Química e Historia Natural; los he mirado como a cosa mía, y han sido durante once años mi constante preocupación.

A la hora presente, habíamos conseguido desenvolver intuitivamente todo lo que abarcaba el programa de esta disciplina, ¡suprema aspiración de las Normales!

Faltan sí, aún, dos aparatos de importancia: una máquina neumática que sustituya a la deficiente que hay, y un espectroscopio. La guerra mundial, interceptando y dificultando el comercio extranjero ha detenido su llegada. Durante esos años acudimos a casas españolas aprovechando ofrecimientos y deseando contribuir al desarrollo de la industria nacional; pero los aparatos de fabricación española bellamente presentados, resultaban aún más para admirados en una vitrina que para experimentados una y otra vez en un laboratorio: su funcionamiento, en ocasiones, tenía las de-

ficiencias de lo que empieza y está en vías de perfeccionarse. A estas horas, es más que probable que hayan mejorado la producción.

Dos factores han contribuido a formar el gabinete de Física: de una parte, la atención que trimestralmente le dedicaba la Escuela, en mayor grado durante los meses de verano, en que los demás gastos disminuían; y de otra, la colaboración manual de las alumnas. La enseñanza de la Física, en todas sus partes, da ancho margen para sencillas y económicas fabricaciones o improvisaciones de aparatos, y el abundante número de obras que sobre experiencias de ésta índole circulan, facilita y aficiona a las escolares a esta clase de trabajos, cada día más sencillos y amenos, ya que hoy se tiende a prescindir del aparato costoso, en cuanto es posible, sustituyéndole por el de fácil, breve y económica improvisación.

Las alumnas eran activas y entusiastas cooperadoras que aprendían a dar valor pedagógico a cuanto estudiaban. Se les descubría aptitudes que en el papel pasivo de simples repetidoras hubieran quedado ocultas; les servía de preparación para ese mañana problemático de maestras de pueblo, de ciudad o profesoras de Normal, con el deseo único de ponerlas en contacto con la realidad de la vida, de enseñarlas a valerse por sí mismas, siendo capaces de construir o improvisar material, a fin de no contar solo con los escasos medios económicos con que están dotados los centros de

(1) *Boletín de Escuelas Normales*, Diciembre 1922.

enseñanza, y a dar a la educación e instrucción su verdadero carácter.

¡Con qué contento evidenciaban prácticamente propiedades de los cuerpos, leyes físicas que creyeron de difícil comprensión, fenómenos luminosos, eléctricos...; valiéndose tantas veces de material hecho por ellas! ¡Qué júbilo sentían cuando al fin veían terminado con éxito su trabajo! Era condición precisa, a la cual se supeditaban las demás, que el funcionamiento fuera perfecto y toda la clase seguía con curiosa avidez el feliz resultado del experimento que la compañera llevaba a cabo con el material hecho por ella. Algunas veces, ante aparatos de fábrica, de funcionamiento defectuoso, surgían discusiones, acertadas las más de las veces, acerca de la causa o causas que lo motivaba, y no era raro que una de las espectadoras, espontáneamente o a invitación nuestra, interesara subsanarlo, bien en aquel mismo aparato, si posible era; bien sustituyéndolo por otro de sencilla construcción, cuando la índole del mismo lo permitía.

Los primeros tanteos consistieron en que cada alumna armara tres aparatitos durante el curso, con preferencia en su casa, en atención al tiempo invertido, eligiendo para ello las épocas de más descanso y las vacaciones de Semana Santa y Navidad. Todo lo que constituye el desecho de las cosas como carretes, trozos de cristal, de espejo, cajas de cartón, de madera, etc., formaba parte del arsenal de donde echaban tantas veces mano para elaborar ese algo útil, de intrínseco valor, porque les descubría el fondo de las cosas. Como veis, la economía era nuestra norma de conducta. A propósito de esto, viene a mi mente el recuerdo de una rueda de Sawart, *hecha en la Escuela, no en casa*, aprovechando las ruedas de un viejo reloj, montadas sobre sencillo bastidor de madera. Claro es, que en todo esto la habilidad manual de la alumna juega un gran papel.

Volviendo a lo que decíamos, el sistema de hacer el material fuera de la Escuela no dió resultado. Con frecuencia asomaban en las producciones caseras de las alumnas colaboradores ocultos, puestos a veces de manifiesto por las perplejidades de éstas, ante los fenómenos experimentados u observaciones hechas con tal motivo. Otras, menos aptas para la labor manual, o más perezosas, optaban por dejarlos en manos peritas. El engaño se descubría más fácilmente, y más de una vez, las interesadas, acosadas por preguntas, acababan por confesarlo.

Por lo dicho, se advierte que el fin pedagógico que perseguíamos no se conseguía, y además el alumnado no quedaba en equidad de condiciones en aquellos casos en que la colaboración oculta no se descubría. Atentas a ello, decidimos entonces que el trabajo manual se hiciera en la Escuela: semanalmente se le destinaba una tarde, sin limitaciones de tiempo, y las alumnas, provistas del material necesario para armar el aparato previamente indicado, con las obras de consulta de la Biblioteca escolar y de clase a la vista, con la mutua colaboración intelectual de todas, en casos excepcionales y en último lugar, la de la profesora, laboraban contentas, abandonando la clase a medida que iban terminando su trabajo o interrumpiéndole hasta la próxima tarde cuando se precisaban varias sesiones para llevarle a cabo. En este último caso, la tarea iniciada quedaba en poder de la Escuela, no de la alumna. En el cuaderno histórico de trabajo diseñaban el aparato, anotaban las dificultades halladas, el tiempo empleado en hacerlo y el coste.

Todo este trabajo era independiente del experimental que hacían al desenvolver las lecciones con su material o con el de la Escuela.

Los aparatos de más perfecto funcionamiento y estética presentación se incorporaban al material de la Escuela al final de curso: entretanto lo guardaban en los departamentos numerados e individuales que cada una tenía provistos de su correspondiente candado.

Las alumnas hacían de buen grado la cesión de los aparatos, porque representaba para ellas el premio a su labor y el laboratorio se iba formando, de una parte, con lo hecho en la Escuela; de otra, con lo que adquiría en fábrica.

Aún este procedimiento de trabajos manuales en la Escuela, tenía algunos inconvenientes, siendo uno de ellos el que aumentaba en una tarde entera las tareas escolares y en un horario tan recargado como el que padecemos en las Normales, máxime en el tercer año de la carrera, era muy digno de tenerse en cuenta.

La lectura de recientes publicaciones sobre Ciencias experimentales, en las cuales se da un gran valor a la rápida improvisación de material y a los múltiples hechos cotidianos que educan finamente la observación, enseñándoles a distinguir en ellos fenómenos físicos, que las más de las veces pasan inadvertidos, nos hicieron modificar, en parte, la táctica seguida, sustituyéndola

por esta nueva orientación. Los resultados fueron excelentes; la alumna desempeña un papel más activo, su labor se intensifica sin mayor gasto de trabajo, la iniciativa brota más facilidad como consecuencia de aumentar considerablemente el número de experiencias individuales y todas muestran mayor satisfacción al ver redoblada su actividad sin esforzarse. Observamos también que se acostumbran más fácilmente a prescindir de los aparatos adquiridos cuando los pueden improvisar, o cuando los hechos son observables fuera de ellos, no limitando, por tanto, el campo de los fenómenos físicos al Laboratorio, que es la mayor ventaja que ofrece el sistema.

El ahorro de tiempo que suponía esta práctica, nacida de la sencillez del procedimiento (por ejemplo una regla graduada o que se gradúa en el momento, unos botones u otros objetos iguales en peso e hilo, servía para que a la vez las alumnas evidenciara la ley de la palanca; un bramante y cuerpos de distinto peso, como madera, plomo... las iniciaba en las leyes fundamentales del péndulo...) nos permitió reducir el número de tardes dedicadas a labores manuales más complicadas, o que llevarán más tiempo.

Se comprende, que para que esta enseñanza cumpla su primordial fin: la de ser esencialmente práctica, es conveniente que

se desarrolle en programas poco extensos, que inicien al alumnado en todas las cuestiones fundamentales sin abarcarlas por entero, con el fin de que puedan continuar sus estudios más adelante por sí mismas, y entretanto, el programa se termine sin apresuramientos de última hora, evitando así esas lagunas difíciles de llenar durante el período escolar al dejarle inconcluso, que constituyen el punto débil, en muchos casos, aun años después de terminados los estudios.

A través de cuanto va dicho se observará quizá poca estabilidad de criterio, nacida del buen deseo de superar los procedimientos para alcanzar con un menor esfuerzo, un mayor rendimiento.

Siguiendo la costumbre iniciada en el anterior artículo, incluyo una bibliografía de algunas de las obras que las alumnas tenían a la vista:

Ciencias Físico-naturales, Ascarza; Tratado de Física, Keiber y Kasten; Física, Martí; Física moderna, Marcolain; Física, Blanco; Recreaciones científicas, Tissandier; Problemas de Física, Estalella; Ciencia Recreativa, Estalella; Experimentos de Física, M. Casiano; 250 experiencias de Física y Química, Chanticleire.

LUZ SALAZAR.

Profesora Numeraria de Escuela Norm a

NOTAS DE CLASE

Una cosa que podríamos hacer.

Una forma de laboración en nuestra Revista podría ser la siguiente: que cada uno de nosotros fuese exponiendo en estas páginas *cómo es su clase* (Geografía, Historia, Matemáticas, etc.); qué cosas externas, qué medios de trabajo, ha ido cada Profesor aportando a su clase, con qué objeto y con qué resultados; cómo son los alumnos y cómo es el funcionamiento, la actuación de cada clase.

Acaso algún Profesor, de los que no sienten el más leve interés, opine que hay en esto algo de exhibicionismo inútil. Y no lo digo refiriéndome al profesorado de Escuelas Normales cuyo entusiasmo es bien conocido.

En esto no puede haber el más pequeño asomo de vanidad o exhibición. Entra más bien en el campo de la espontaneidad, de la sinceridad, de la modestia. Precisamente el que actúa de buena fe, el que desconfía

de su obra, el que trabaja sinceramente, es el que no siente escrúpulos de decir a los demás: eso es lo que he realizado, lo que he querido hacer y lo que querría hacer; esos son los inconvenientes mayores que se me presentaron en mi laboración; vosotros me direis cuáles son mis defectos más graves.

¡Ah... si todos tuviéramos esa sinceridad humilde! Precisamente lo frecuente es la soberbia de callarse por miedo a mostrar defectos, o para que los demás no utilicen lo que en nosotros hubiera de utilizable.

Imaginad qué interesantísimos volúmenes de metodología podríamos formar sin gran esfuerzo si todos los profesores de Geografía, pongo por ejemplo, expusiéramos aquí cómo es nuestra clase, qué cosas tenemos en ella y qué cosas hacemos.

De mí sé decirlos (y por eso deduzco el valor que esta exposición tendría para todos) que vería con el mayor interés, con la mayor curiosidad, con el más sincero afán de aprender, y que leería y guardaría con



Los Rábanos: el pueblo se halla enclavado sobre la misma roca

todo cariño, las opiniones de todos mis compañeros.

Esto nos haría conocernos mejor y trabajar en un ambiente de mayor lealtad, en una mayor cordialidad y acercamiento.

Algo hemos hecho ya en este sentido. Pero es preciso emprender la tarea seria y sistemáticamente y que todos estemos propicios a colaborar en ella.

Yo me imagino la serie de eficacias que esto tendría.

He aquí algunas como ejemplo:

Dar a conocer el sentido que a cada ciencia da el profesorado español de Escuelas Normales.

Cómo son las clases españolas de cada ciencia.

Cómo es el material de que disponen.

Cuáles son las necesidades más urgentes.

Cuáles son las cuestiones de cada ciencia más importantes y necesarias.

Cómo se enseña a enseñar cada ciencia.

Cuáles son los mejores libros grandes, los mejores manuales, los mejores mapas murales, los mejores atlas de estudio.

Cuáles son los mejores procedimientos de proyección luminosa.

Cuáles son los mejores planes para excursiones, trabajos prácticos, escritos, manuales, etc.

Cómo se conciben unos buenos programas.

Cómo se distribuye el tiempo de que se dispone en el curso.

Cuál es la orientación general de la enseñanza de una ciencia.

Cuáles son nuestros mayores defectos.

Cuáles son los resultados generales obtenidos.

Cómo cada profesor soluciona una multitud de problemas que cotidianamente se ofrecen en las clases.

Cuál es la opinión de cada profesor frente al plan oficial de estudios, qué cosas habrían, en el sincero opinar de cada uno, de modificarse con mayor apremio.

Imaginad, insisto, el interés que para nosotros tendría el conocer detenidamente todos esos aspectos y otros muchos más.

La serie de cosas que, los que sabemos poco, podríamos aprender y utilizar en beneficio de la enseñanza y siempre con el propósito firme de lograr una clase ideal y moderna, una clase perfecta en todos sus aspectos. La riquísima información y bibliografía que podríamos reunir y de que todos nos habríamos de beneficiar; ninguno de nosotros perderíamos, claro es, nuestra personalidad propia, pero ¿cuánto ganaríamos todos!

Esta debería ser la parte más importante y fundamental de la REVISTA.

Y al terminar el año, la REVISTA DE ESCUELAS NORMALES sería un libro valioso que

todos nosotros consultaríamos con frecuencia para hallar normas, afirmaciones o sugerencias.

Yo desde luego, estoy dispuesto a hacer ante vosotros *mi examen de conciencia* y a ir consignando, siempre que mis tareas lo permitan, la breve y sencilla descripción de mi clase a cambio de que vosotros, mis compañeros de profesión, hagais también lo mismo.

Excursiones de estudio y trabajos geográficos

Totalmente al margen de este propósito mío, y como algo meramente ocasional, envío a nuestra REVISTA las siguientes notas de las excursiones geográficas que hicieron los alumnos de 4.º año de esta Escuela Normal de maestros al principio de este curso.

Ya en el año anterior comenzó nuestra Clase, el estudio de las pequeñas células o unidades geográficas que componen las diversas subregiones naturales de estas elevadas comarcas sorianas que en su mayor parte constituyen el área de alimentación del Alto Duero, salvo los derrames del E. y S. E. hacia el Valle del Ebro.

Se inician así los alumnos en el trabajo de observación personal y de investigación científica siguiendo los principios que informan a la geografía moderna y utilizando para la recogida de datos, previa la necesaria adaptación, Cuestionarios de Hoyos, Demangeon, Jourdan, y algunos otros autores.

En el anterior curso y a modo de indicaciones normativas predecesoras de la labor de cada alumno, verifiqué la Clase varias excursiones para mostrar *modos de hacer*; ejemplo: cómo se hace un croquis panorámico. Pero la norma previa total quedaba así incompleta.

En este Curso se ha ensayado otro procedimiento de mayor eficacia: elegir una típica demarcación cercana, a seis, siete, ocho o nueve kilómetros de la capital, que permita la visita fácil y frecuente de los alumnos y el profesor a ella. Y como el mejor procedimiento para enseñar a hacer las cosas es *hacerlas*, todos, alumnos y profesor, (mejor diríamos la Clase) hicieron una monografía geográfica completa. Luego cada alumno, en la comarca, libremente elegida por él, trabajará en igual forma que lo hizo con sus compañeros y con el profesor.

En el curso de 1921 a 1922 hicieron nuestros alumnos el estudio monográfico de las comarcas o lugares que cito a continuación, originando una serie primera de trabajos

con abundantes dibujos, esquemas, fotografías, gráficas, mapas etc.

He aquí su enumeración:

Aranda, «*Blicos*»; Azorero y García «*Carrascosa de Abajo*»; Barrera y Alcalde, «*Piquera de San Esteban*»; Carbó y Velilla, «*Valle del Revinuesa*».—I. *El Clima*; Hernández Tutor, «*El pueblecito de Valverde de Agreda*»; Latorre y Calvo, «*Algunas características geográficas del Duero a su paso por Soria*»; Lozano y Casas, «*Caracena*»; Manrique, «*Monteagudo de las Vicartas*»; Ortego y Frías, «*Rioseco de Soria*»; Ruiz y Aldea, «*Alcubilla del Marqués*»; Sanz y Palomar, «*Ligos*»; Soria y Soria, «*La Cuenca*».

Estas monografías geográficas, con las modificaciones o correcciones necesarias, y mientras llega el momento de que las Escuelas Normales cuenten con recursos propios para sus publicaciones, o de que las Corporaciones oficiales o personas adineradas presten su ayuda económica a estas cuestiones de orden cultural, irán apareciendo desglosadas y esparcidas en diversas revistas y periódicos, rompiéndose de este modo el conjunto armónico y la hilación que estos estudios requieren.

La interesante comarca elegida como norma en este Curso fué la denominada *Los Rábanos*, (clima continental muy frío, profundas hoces del Duero, estepas y prados secos, monte alto y bajo, de carrascas y ganadería).

Se verificaron tres excursiones utilizando los domingos y días de fiesta, y el domingo 12 de noviembre de once de la mañana a una de la tarde, se verificó en la Escuela Normal una clase-estudio para ordenar y completar todas las datos recogidos.

En la primera excursión (día 1.º de Noviembre), se tomaron abundantes notas por los alumnos y el profesor, referentes a geología y relieve, clima, hidrografía, bosques, cultivos, ganadería, formas elementales de industria y comercio, etc., etc. Los alumnos iban provistos de copias del mapa del término a 25.000, del I. G. y E.

El domingo 5 de Noviembre se verificó la segunda excursión que fué dedicada enteramente a recorrer el territorio que se estudiaba, realizando los alumnos-maestros interesantes observaciones de los curiosos fenómenos erosivos frecuentes, de las causas del rápido proceso erosivo, de la formación de los numerosos manantiales que afloran a la superficie con alguna fuerza: «*el Burbutón*» es uno de ellos, brotando, en efecto, en abundantes borbotones, etc., etc.

Se comprobó la perfecta adecuación de la toponimia a las condiciones geográficas

ejemplos: «*Las Hoyas*» es precisamente la comarca en que el trabajo erosivo fué más violento, originando, efectivamente, una serie de socavamientos u *hoyas*; otro ejemplo: «*El Llanazo*» es aquella zona en que el trabajo erosivo menos intenso, hizo predominar las formas *llanas*, aplanadas.

La observación directa de los hechos por los mismos alumnos, les suministró un valioso contenido de notas recogidas en los cuadernos y completadas con numerosos apuntes de los pajares y depósitos del *outillage* agrícola en las afueras del pueblo, de las majadas, *tenadas* o *tainas* para encerrar el ganado, croquis panorámicos, fenómenos erosivos, cortes del terreno, etc., etc. Y para el Museo de la Clase, se recogieron los principales tipos de tierras y rocas y los más característicos ejemplares de la vegetación esteparia. El señor Secretario del Ayuntamiento proporcionó amablemente a los alumnos los datos estadísticos más recientes y el culto Maestro de primera enseñanza, Sr. Gil García, colaboró también eficazmente en nuestros trabajos.

La última excursión fué destinada al estudio de la vivienda, disposición externa e interna, agrupación de las viviendas sobre la roca; cómo la parte moderna se fué colocando junto a la línea de atraktividad de la importante carretera que pasa por el pueblo, etc., recogiendo también numerosos dibujos de Geografía humana, con uno de los cuales ilustramos esta breve reseña.

El domingo, 12, se reunieron los alumnos

en clase-estudio para ordenar y ampliar las notas recogidas y muy especialmente las referentes al *folklore*.

Cada alumno presentó después al Profesor una monografía geográfica completa sobre el tema único citado.

Durante el presente Curso de 1922 a 1923 los alumnos de 4.º año de nuestra Escuela trabajan en la formación de las siguientes monografías:

Aceña y Palomar, «*Boos*»; Arribas y Sanz, «*Bayubas de Arriba*»; Calonge y Jiménez, «*La comarca de Villar de Maya*»; Cordón y Jiménez, «*Vozmediano*»; Crespo Cereceda, «*Notas geográficas de Castilfrío de la Sierra*»; De la Peña, «*Noviercas*»; Garcés y García, «*La agrupación urbana de Burgo de Osma*»; García y García, «*Aylloncillo*»; Gómez y Casado, «*La zona pinariega de Matamala de Almazán*»; Hernández y García, «*Suellacabras*»; Moreno y Moreno, «*Cubillos*»; Sanz de Pablo, «*El pueblo de Peñalba de San Esteban y su término*»; Sanz Hernangil, «*Los altos páramos de Medinaceli*».

De este modo nuestra clase de Geografía, constituida de hecho en *Centro de Estudios regionales*, al iniciar a sus alumnos en la investigación científica, va contribuyendo al estudio geográfico del Alto Duero, aún sin realizar, según los métodos de la joven ciencia geográfica.

P. CH.

Escuela Normal de Maestros de Soria.

SOBRE LO PROFESIONAL EN LAS NORMALES

Tienen razón los compañeros de Soria; nuestra REVISTA podría ser, en parte, una especie de «*Congreso permanente* para tratar todas las cuestiones científicas y pedagógicas que directamente nos interesan» (*Boletín* de diciembre último, pag. 30) y como creo que tienen razón y, «*Obras son amores y no buenas razones*», empiezo y me permito abrir discusión sobre el tema que encabeza estas líneas, con la esperanza de que, puesto sobre el tapete, no han de faltar compañeros que los ilustren con sus observaciones y casos prácticos.

¿Merece el asunto una detenida discusión y un minucioso examen? Los compañeros dirán. A mi no hay nada que me interese tanto, además de que lo considero como una de mis primeras obligaciones. Por otra parte, no ocuparnos de él concretamente, supondría una contradicción en que no creo incurra el actual Profesorado de Es-

cuelas Normales. En nuestras Asambleas, en nuestro periódico, en conversaciones oficiales y particulares nos cansamos de decir que las Escuelas Normales deben tener un carácter esencialmente profesional. Por hoy, esta es la opinión del Profesorado. Y siéndolo cómo responde éste en la práctica a ese concepto ideal que él mismo se ha formado? ¿Qué hacemos en nuestras respectivas clases? (que no lo haríamos si fuéramos profesores de otros centros de enseñanza), y cómo lo hacemos por ser nuestros alumnos los que son los futuros Maestros de las Escuelas públicas de España?

Para cumplir la ley, que manda exponer a cada Profesor la Didáctica especial de su asignatura, basta una lección de Metodología particular, todo lo bien hecha que cabe, si Vds. quieren, pero insuficiente para orientar a nuestros alumnos desde el pri-

mer momento hacia la Escuela, fin último que ya no deben perder de vista.

A nosotros, que hacemos esta lección al finalizar el segundo curso, se nos ha ocurrido, además, poner en el programa preguntas como estas: «Los puntos iniciales de la Aritmética y su enseñanza en la Escuela», «La enseñanza de los cuadriláteros», «Lugar que debe ocupar en el programa escolar el estudio de las fracciones decimales y manera de enseñarlas», «¿Debe enseñarse algo de potencias y raíces en la Escuela primaria?...

Casi no hay que advertir que estas preguntas y otras análogas van colocadas inmediatamente después de las cuestiones a que se refieren. Es decir, que agregamos al estudio de cada lección o conjunto de lecciones que tratan del mismo asunto, el de su metodología particular y muy detallada, con arreglo al siguiente cuestionario:

1.º El asunto de que se trate ¿debe figurar en el programa de la Escuela?

2.º En caso afirmativo, hacia que grado de la misma debe introducirse.

3.º En qué lugar.

4.º Con qué extensión.

5.º Cómo debe enseñarse.

La contestación a la primera pregunta da lugar, en ciertos casos, a una larga conversación, porque las alumnas, muchachas de 14 a 16 años, y como tales, poco acostumbradas al matiz de las cosas, con facilidad dicen sí o no. En muchas cuestiones de nuestro programa donde está repetido íntegro el de la Escuela primaria que conocen, sin duda puede optarse por la afirmativa; pero en las restantes apenas si hay alguna a la que absolutamente no pueda llegarse. A la primera cuestión dudosa surge el problema de la clasificación. Pensamos un poco en las escuelas a que ellas han asistido y acabamos por situarnos imaginativamente en una graduada de seis grados, y si es unitaria, da lo mismo, porque estará dividida en cinco o seis secciones.

Caso práctico. Tratábamos no hace muchos días de la medida de ángulos y, al finalizar, como de costumbre, pregunto: ¿Llevaremos esto a la Escuela? La clase entera frunce el entrecejo. Es muy difícil, dicen ¿Hasta para los últimos grados?, vuelvo a preguntar. Se nota una pequeña reacción. Es que estamos en el 2.º curso, los casos se repiten, y la indicación más ligera las pone en trance de pensar un poco rectamente sobre estas cosas. Convenimos en que dado el tipo actual de nuestras escuelas, es verdad, ¿quién se atreve a hablar en ellas de ángulos inscritos, semiinscritos y exinscritos. ¿Pero

por qué no hemos de pensar en escuelas de tipo superior? No es cosa de exponer aquí todas las consideraciones a que esto dió lugar, nos haríamos interminables, y además nuestro propósito no es otro que el de trazar la línea general que seguimos en este aspecto de la Enseñanza. Sin embargo, no hemos de dejar de consignar que, como otras veces, se suspende la charla antes de que el tema se agote, porque un inmenso programa de Matemáticas nos aguarda, inmenso aún siendo muy corto, pues el tiempo es más corto todavía y por otra parte se corre el riesgo de convertirse en Profesora de Pedagogía y de Organización escolar o algo así, lo cual no puede ser mientras nuestras alumnas no traigan a la Normal un contenido científico muy superior al que hoy traen.

En estas conversaciones de orden pedagógico partimos siempre de la experiencia personal de las alumnas, para llegar a un poco dogmáticamente a lo que nosotros creemos que debe ser. ¡Cuántos errores hay que combatir! Todavía se empieza la Geometría en algunas escuelas por «Qué es Geometría, qué es extensión, qué son dimensiones de los cuerpos»..., con niños de seis y siete años, ¡o más pequeños! Y es muy corriente, aunque no sea tan disparatado, enseñar los números decimales y el sistema métrico allá a los once o doce años, cuando los niños saben ya *bien* las cuatro operaciones fundamentales.

Señalamos, con toda precisión, el orden del programa, y aproximadamente la extensión que a cada cosa podría dársele en cada grado. Después, en cuanto al *cómo*, quinto y último punto de nuestro cuestionario, sería preciso, para tratarlo bien estar en constante relación con la Escuela Práctica; pero ésta se halla instalada relativamente lejos de la Normal, lo que dificulta no poco nuestra labor en este aspecto, y no se nos oculta, por otra parte, que llevaríamos alguna alteración a la marcha regular de la misma si nuestra actuación sobre ella fuese muy frecuente. Nos contentamos, por tanto, con una explicación teórica y esperamos así el tercer curso donde puede hacerse algo más práctico.

Tercer curso. Empiezan para nuestras alumnas las Prácticas de Enseñanza y nosotros las acompañamos, aunque a cierta distancia, en esta su primera excursión profesional.

Para que se comprenda lo que sigue, es forzoso consignar cómo está organizada aquí esta importante rama de la carrera, en cuanto pueda tener relación con lo que a

nosotros particularmente nos interesa, porque hay otros aspectos de la misma en los que no es preciso entrar.

Todos los días van a la Escuela Práctica una alumna de 3.º y otra de 4.º, y allí permanecen las seis horas de clase. Se las elige por riguroso orden de lista y turnan cada día. Cuando asisten por primera vez durante el curso no tienen que efectuar ningún trabajo especial sobre rama alguna de la enseñanza; ven, observan y ayudan a la Maestra en lo que incidentalmente se presenta, pero ya a la segunda vez y siguientes deben explicar ante las niñas una lección o una parte de lección del programa de la Escuela. La Regente les señala esa lección con la anticipación debida y nosotros, cuando se trata de Aritmética o Geometría, aprovechamos ese lapso de tiempo para ayudarles a prepararla. ¿Cómo?

1.º Encareciéndoles que se la estudien bien y preguntándosela después en clase. Hay que ir acostumbrándolas a la honradez profesional que exige, entre otras muchas cosas, que se sepa bien lo que se va a enseñar.

2.º Seleccionando la parte que debe ponerse al alcance de las niñas, en vista del estado intelectual de éstas que ellas conocen, aproximadamente, porque saben en qué grado van a practicar.

3.º Cambiando impresiones sobre la manera como se tratará la cuestión y hasta redactando los ejercicios y problemas a que la misma dé lugar. En estos puntos, a veces, surgen divergencias. Se prefiere siempre la opinión de la que va a efectuar el trabajo, si es razonable lo que propone.

4.º Asistiendo yo misma, de vez en cuando, a la explicación, y en la primera clase siguiente, haciendo el comentario favorable o adverso que la cosa requiera. Lo corriente es tener que corregir, y así tiene que ser; no es posible entenderse bien con alumnas que se conocen de un día. Por eso

las Prácticas, con el sistema actual y háganse como se hagan resultarán siempre artificiosas y de poca eficacia; pero en fin, razón de sobra para que se les preste una más esmerada atención.

Ahora, para terminar, una última indicación sobre el espíritu de las alumnas en esta clase de trabajos. No les interesan menos que los propiamente matemáticos, quizá más, sobre todo en el tercer año en que ya han tenido un curso de Pedagogía y empieza su trato con las niñas. Se las vé a gusto cuando hablamos de estas cosas, por ellas no acabaríamos nunca; preparan con gran cuidado esa lección que les encarga la Regente, y con motivo de sus visitas a la Escuela Práctica me cuentan detalles, a veces verdaderamente interesantes, y observaciones de gran valor. Véase la última que recuerdo.

No hace muchos días preguntaba yo a una alumna de 3.º ¿Qué pasó ayer en la Escuela Práctica? (cuando hago esta pregunta saben que me refiero solo a la clase de Matemáticas). A lo que ella me contestó poco más o menos lo siguiente: «Me mandaron con un grupo de niñas para que hicieran una especie de repaso de las cuatro operaciones fundamentales. Yo les puse problemas que discurrí en aquel momento, y a cada uno que les ponía preguntaba: ¿con qué operación se resuelve este problema?; después de haberles advertido que la que me lo dijese bien lo haría en la pizarra. Todas se apresuraban a contestarme, porque *a las niñas les gusta hacer*», Frase textual repetida por la alumna con aire de gran convencimiento y un poco de asombro. No está mal la observación, comenté por mi parte. Ténganla ustedes en cuenta cuando vayan a sus escuelas. A los niños les gusta ¡hacer, hacer!

VISITACION PUERTAS

Escuela Normal de Maestras de Guadalajara



AL MARGEN DE LO LEGISLADO

Escasez legislativa.—Poco, muy poco, tienen que hacer los glosadores de esta *Sección* en el presente mes. Raras veces se habrá dado en nuestra política docente un caso de tanta calma legisladora. No sabemos si alegrarnos o entristecernos. Cuando algún político anuncia sus afanes renovadores, nos echamos a temblar. ¿Será peor que lo actual?, nos preguntamos. Triste sino el de nuestra legislación, confiada en absoluto a los azares y a los vaivenes de la política; manejada por los intereses irresponsables de los que mueven los hilillos del tinglado, condenada—de seguir estas rutas—a la más absoluta ineficacia. Mientras los verdaderos elementos técnicos y los organismos realmente interesados no tengan intervención en la elaboración de las leyes, y no constituyan un verdadero *Consejo* asesor de los hombres que la política condena a una estancia fugaz en sus puestos, es inútil esperar. Casi nos inclinamos a que siga el *statu quo* deficiente que todos deploramos. Sigán preocupados los políticos preparando elecciones; sigán nombrando para cargos honoríficos en la enseñanza a hombres sin competencia y sin prestigio, en vistas a los votos futuros; sigan ese camino, que es el de no hacer nada. Es posible que sea el mejor que puedan seguir. Somos escépticos y lo deploramos, pero el panorama que se nos presenta a nuestros ojos no permite ser otra cosa. Lo contrario, sería engañarnos a nosotros mismos y engañar a los demás. Nuestra mejor algría sería equivocarnos; pero por desgracia, tememos estar en lo cierto. Siga la calma chicha, hasta que... tengamos que anunciar la galerna.

Prelación de asignaturas.—En la *Gaceta* del 30 de enero se inserta una R. O. de 15 de diciembre último, por la que se establece la necesidad de aprobar determinadas asignaturas de la carrera del Magisterio, antes que otras análogas de cursos posteriores, determinando un orden de prelación riguroso entre las diferentes enseñanzas.

Recordamos una disposición publicada en noviembre, que comentábamos en números anteriores, algún tanto arbitraria y que dificultaba extraordinariamente los estudios del Magisterio; razón por la cual hubo de despertar ruidosas protestas, siendo quizá la causa de que se dicte esta nueva Real orden que de una manera lógica señala un criterio fijo y definido con respecto a la cuestión que nos ocupa; antes era el de cada Claustro o el de su director el que venía a suplir la falta de una base legal, lo que podía prestarse a desigualdades que no debiendo existir convenía a toda costa evitar.

En la mencionada Real orden se viene a uniformar esa diversidad de criterios, reglamentando la Prelación necesaria que debe existir entre las distintas enseñanzas, y detallando en un cuadro bien estudiado las asignaturas de los diferentes cursos, cuya aprobación debe preceder a las de otras de cursos siguientes.

Encontramos, no obstante, algún defecto, cual es el de que para cursar las Prácticas no haya de preceder el estudio de un curso de Pedagogía por lo menos, que permitiese al alumno practicante la consideración de los métodos, formas o procedimientos de enseñanza en general, y de las diversas asignaturas en particular. Bien es verdad que esto ya estaba determinado por disposiciones anteriores al decreto de reorganización de Escuelas Normales y puede considerarse como vigente, ya que esta última Real orden no se opone a ello. Se viene a satisfacer de este modo una necesidad sentida por las razones que antes apuntamos.

Material de Enseñanza.—En la *Gaceta* del 4 del actual se publican dos Reales órdenes abriendo concurso público para la adquisición de material pedagógico, con destino a las Escuelas Nacionales de Primera Enseñanza.

Estas Reales órdenes tienen su antecedente en decretos e informes de hace algunos años, que en las mismas se citan, y

hasta en la vigente ley de Contabilidad. Es posible, por ello, que el actual Ministro no haya podido hacer otra cosa que la que ha hecho, para dar inversión a las 25.000 pesetas, objeto de cada uno de los concursos: pero se nos ocurre preguntar: ¿no podría darse otra organización a este servicio? Porque no somos muy partidarios de estos concursos. ¿Qué ventajas tiene la adquisición de material en esa forma, sobre la de ir a elegirlo y hasta a encargarlo a las mismas casas constructoras? No será de mejor calidad, estamos seguros. ¿Será más económico, o habrá por este medio mayor facilidad de adquisición? Acaso; pero en cuanto a lo primero, sólo en apariencia.

Hemos visto en algunas escuelas colecciones y aparatos enviados por el Ministerio de Instrucción Pública, perfectamente inservibles en gran parte. Y así tiene que ser. ¿Qué saben las casas constructoras de la formación de «gabinetes de Física y Química, *adecuados a las necesidades de las Escuelas primarias*»? Eso, y todo lo que a este asunto se refiere, sólo lo saben los Maestros, los Inspectores y los Profesores de Escuela Normal, que son los especialmente encargados de la Enseñanza correspondiente. Puestos los tres de acuerdo, podrán elegir el material verdaderamente adecuado en cada caso, a los gastos, preferencias y capacidad de empleo del Maestro; y adecuado a las exigencias de la localidad respectiva y hasta a las condiciones particulares del local. Nos consta que hay Profesor de Escuela Normal que en conexión con la Inspección, ha logrado que algún industrial proporcione a los maestros material científico, utilísimo y muy pedagógico, y económico sobre todo.

Se nos dirá, acaso, que esto puede hacerse después, cuando el material esté ya en el Ministerio, a lo que contestamos que, efectivamente, puede, y aún es tiempo de ha-

cerlo, aunque en años anteriores no se ha hecho. A lo más, ha intervenido en su reparto el Inspector, pero el Profesor de Escuela Normal, nunca. Mas, aunque la distribución se hiciera a petición de los Inspectores y de acuerdo con los Profesores Normales respectivos, ¿qué garantía se tiene de que se va a encontrar en el material adquirido por el Ministerio lo que con más urgencia hace falta?

En el Ministerio hay personas competentes en la materia que sabrán elegir, es verdad, pero no hay más que leer los decretos, un poco vagos, para comprender que sus mismos redactores han visto que no se puede legislar en detalle todo lo concerniente a las escuelas del último rincón de España.

Modifíquese la legislación en el sentido que proponemos y se habrá dado un paso para conseguir que la Inspección, la Escuela primaria y la Normal, no sean tres cosas, sino una; en cuya obra nuestra Asociación que, con todo desinterés ha puesto la primera piedra, ha de seguir trabajando por cuantos medios directos estén a su alcance.

Delegaciones regias.—Si no hay lugar para grandes y substanciales reformas, lo hay, en cambio, para entretenerse en detalles, puestos los ojos en las urnas electorales. Muy poca falta hacen en general los delegados regios de enseñanza. No obstante, se han nombrado en serie. Y menos mal, si la cultura y posición de los favorecidos fuese la que exige en todo caso el cargo. Tenemos noticia de que en Toledo ha sido un maestro de obras el favorecido; y nos consta que en un feudo del Conde de Romanones se ha nombrado para tal cargo a un comerciante en quiebra que a duras penas sabrá leer y escribir. ¡Por Dios! Sr. Ministro: no es ese el camino de regenerar la enseñanza española.





DE TODOS

Deseamos que esta sección refleje el pensar de todos los compañeros. Las ideas que en ella se expongan, al ser conocidas por la inmensa mayoría del Profesorado Normal, pueden animar a esta Junta directiva a que sean tomadas en consideración: porque es para nosotros un gran aliciente el vernos ayudados por la máxima opinión del Profesorado en los asuntos que toman estado «societario». Invitamos, pues, a todos los compañeros que tengan necesidad de exponer alguna idea de interés, a que nutran estas columnas, que aspiran a ser el reflejo del sentir general de nuestra colectividad.

ELECTORERAS

Es fatigoso tratar en serio ciertas ocurrencias. La de que los maestros se impongan en las próximas elecciones generales resulta de lo más peregrino: ningún maestro que lleve diez años de brega en los pueblos o que, sin llevarlos, conozca un poco nuestras costumbres electorales, pondrá un adarme de fe en la eficacia de una campaña electoral; no obstante, la pereza periodística o la falta de valentía para decir las cosas por su propio nombre, hace que aquí y allá se hable de la intervención de los maestros, de su fuerza electoral y de cien cosas que hacen reír.

En Cataluña, p. e.,—citamos esta región porque recordamos las cifras—habrá escasamente 1.500 votos de maestros; admitamos que de parientes, amigos, etc., cada uno de esos maestros reúnan tres más: tendríamos 6.000 votos para distribuir, si no recordamos mal, entre 42 diputados. Repartiéndolos equitativamente, 142 votos por diputado. De esos 142, quiten ustedes los que votan según su conciencia política, los que han recibido servicios de los candidatos, los que no pueden negarse a un buen amigo y los que no tienen valor para rechazar la exigencia del cacique, y lo que reste, échelo ustedes a cara o cruz.

Pero seamos optimistas, y consideremos que las organizaciones del Magisterio pueden disponer en cada distrito de esos 142 votos. ¿A qué candidato los daremos? Las asociaciones redactarán un programa máximo y acaso otro mínimo; seamos maximalistas, y presentemos a los candidatos el programa cuya aceptación será pagada con los 142 votos. ¿Creen ustedes que algún candidato no lo aceptará íntegro? Pues se equivocan: lo aceptarán íntegro, y encima pondrán más beneficios, no algunos candidatos: todos. Y entonces, ¿a cuál otorgamos los 142 votos? ¿Los repartiremos?...

Acaso alguien objetará que la trascendencia de nuestra intervención no estriba en la suma de votos de los maestros y allegados, sino en el apoyo o impugnación que los maestros pueden realizar en los comicios, en los clubs, en la plaza pública. Pues bien: el día en que se pruebe que un maestro, como tal, comenzando por el de la inventiva, sube a una tribuna para tales misiones, nosotros le regalaremos unos zapatos con hebillas. Y esto lo decimos tanto para el caso de que la acción sea de impulso individual como impuesta por las asociaciones. Que a fe nuestra no concebimos ese acuerdo de una asociación que manda votar o impugnar a Zutano o a Mengano: es un exceso de candidez.

No: todo esto es hablar por hablar; todo esto es un poco de fanfarria en unos, de buena fe en muchos y de socarronería en otros..., que aparentando entusiasmo, carecen de fe en todo.

En materia electoral, mientras no rija otra ley, solo podría haber un expediente eficaz, y este consistiría: 1.º, en lograr que se declarara a los maestros en condiciones iguales al resto del profesorado en este particular: 2.º, en designar uno o dos maestros o profesores en cada distrito universitario, y lograr acuerdo con las organizaciones políticas afines a ellos para que les cedieran lugares en sus candidaturas. Esto, aunque no fácil, es posible. Hacer otra cosa, es perder el tiempo, es imitar a Arlequín, elevando endechas políticas a la Luna y los maestros y profesores no hemos de olvidar que la política se mueve en la Tierra.

B.

LOS LIBROS DE TEXTO

En el número de *Nuevo Mundo* correspondiente al 1 del pasado diciembre se inserta un artículo titulado *El comercio de los libros de texto*, ilustrado con grabados que

dicen más que el artículo, con ser demasiado lo que en éste se consigna, aunque muy poco para que se remedie el mal denunciado.

Oficialmente no *hay libros de texto*; pero lo positivo, lo real, es que se impone a cada alumno la adquisición de obras, generalmente malas, ordinariamente muy caras y, por añadidura, muy mal impresas, en papel que se rompe fácilmente y cuya encuadernación es tan deficiente como su impresión. Se nos dirá que no hay Catedrático que obligue a sus alumnos a que le compren el libro que contesta a su programa, y por su prestigio admitimos que, en efecto, no hay nadie capaz de faltar a la disposición vigente que suprimió los libros de texto; para el alumno, y porque se lo digan los profesores privados, ya porque se lo advierten los que han estudiado en cursos anteriores o porque se lo recomiendan los que saben que lo mejor es que un alumno no adquiera un libro que le conteste al programa oficial, compra libros para estudiar tal o cual asignatura, cuyo precio no está en armonía ni con su

valor científico o literario ni con el arte de su publicación.

Cada autor es muy dueño de fijar el precio a que ha de vender sus libros; pero desde el momento que esos libros contestan al pie de la letra a programas oficiales, creemos que el señor Ministro de Instrucción pública debe fijar en esto su atención, convencido de que en los Institutos, Escuelas Normales y otros Centros análogos de enseñanza oficial, es necesario que haya un libro que se adopte a la explicación de la cátedra, fijar de un modo definitivo el precio, tamaño y extensión de tales libros, cosa que es muy fácil de hacer sin más que desear que no continúe el abuso que supone fijar a obras que valen tres o cuatro pesetas un precio de quince o veinte, sabiendo que han de comprarlas alumnos que, al matricularse en cuatro o cinco asignaturas cada curso, tiene que invertir más de cien pesetas en libros que debían costarles a lo sumo veinte o treinta.

GAREVAT.

Profesor de Instituto.



PRENSA Y NOTICIAS

Ramón y Cajal y la Universidad de Burdeos.—La Universidad de Burdeos ha conferido a Cajal el título de doctor «honoris causa». Es la primera vez que dicha Universidad otorga a un extranjero distinción tan elevada. Sabe el sabio y admirado Maestro cuanta es la satisfacción del Profesorado de Escuelas Normales ante toda distinción que se le otorga.

Proyecto de reorganización.—Hemos recibido el de la Escuela Normal de Maestros de Barcelona, obra de su director señor Juncal.

Fundado en el principio de autonomía que se concedió a las Universidades, propugna el compañero señor Juncal la concesión a la Normal de su dirección una medida que considera de gran eficacia. A base de esta libertad de acción y apoyando sus apreciaciones en principios sólidamente razonados, plantea la organización de la futura Normal, muy en armonía con lo que

en la última Asamblea se aprobó. Más cultura y más preparación profesional son los dos pivotes del plan. Si las Normales llegasen un día a moverse en los límites que les señalaba el culto director de la Normal de Barcelona, podríamos decir que había llegado el día de nuestra perfección.

Alabamos las iniciativas que, como las del señor Juncal, tienden a dar a conocer y casi a popularizar el problema de la Escuela Normal, problema que implica la solución de lo que otros se esfuerzan en resolver por otros caminos: la solución del problema de la Escuela primaria.

Cursos de humanidades y de divulgación.—Se celebrarán, según folletón que recibimos, en el *Ateneo Enciclopédico Popular* de Barcelona. Se tratará en él, por personas especializadas en los distintos ramos, los temas siguientes: Principios de Filosofía; Introducción al estudio de la Filosofía griega; Filosofía medioeval; De Descartes a Hegel;

Las figuras capitales de la Filosofía contemporánea; Principios de Psicología; Principios de Biología; Evolución del concepto de educación; Evolución del concepto de Ciencia; Astronomía general; Iniciación al estudio de la teoría de la Relatividad; Geología; Botánica; Etnografía; Las letras y la cultura clásica antigua ante la Historia; El arte antiguo; La Escultura comparada del Cristianismo y del Renacimiento; Arquitectura moderna; Educación musical; Instituciones de la Edad Media; La rebeldía de los labradores de la Edad Media; Modernas orientaciones sociales; Estudios superiores de lengua francesa a través de figuras capitales de la literatura francesa.

Esperamos recibir el *Noticiari* del Ateneo con la reseña de esas conferencias, para dar a conocer algunas de ellas.

Viajes de instrucción.—A la Normal de Maestros de Cuenca se le ha concedido una subvención de 1.000 pesetas.

A la Normal de Maestras de Baleares y a la de San Sebastián, 2.000 pesetas cada una.

Residencia normalista.—Se ha accedido en principio, a la Escuela Normal de Maestros de Cádiz, a su petición para establecer una Residencia normalista, en la cual podrán residir los estudiantes marroquíes que cursen el Magisterio.

Reconocidos.—Lo estamos a los Diarios y periódicos profesionales de Madrid y provincias, que en términos halagüeños se han ocupado de la aparición de nuestra REVISTA. De manera especial nos ha satisfecho el elogio rebotante y de identificación con nuestra obra, del simpático periódico del Alto Duero, *La Voz de Soria*, nacido a la lucha con deseos meros de pureza, de trabajo y de renovación—según glosa desde sus mismas columnas.—A través de las benévolas líneas vibra un alma joven todo bondad y espíritu. Con almas de ese temple nos hermanamos gustosamente para la obra de común perfección que debemos realizar.

Guillermo Conrado Roentgen.—Ha fallecido en Munich el descubridor de los Rayos X, a los setenta y ocho años de edad. Nació el 27 de marzo de 1845. Estudió en Zurich; profesó cátedra de Física en Strasburgo, Giessen y Wurzburg. Descubrió los Rayos X en 1895.

Aniversario del nacimiento de Copérnico.—Thorn, (Polonia), la ciudad natal del gran

astrónomo Copérnico—genio que inspiró el camino de la física moderna, seguido por Kepler y Galileo, y culminado por Newton—celebra el 450 aniversario de su nacimiento. En el homenaje toman parte algunas grandes ciudades de Polonia y algunos centros científicos de Europa.

De «La Escuela Moderna».—No queremos dejar sin comentario lo que publica *La Escuela Moderna* del pasado mes de enero. En las columnas de nuestra REVISTA, cabe también lo humorístico.

En el fondo de este mismo número aludimos a la descabellada campaña que parte de la Prensa llamada profesional ha emprendido contra la pretensión de los alumnos normalistas de colocarse directamente al salir de la Escuela normal. Haciendo coro a esa serie de voces desafinadas, y con notas agudas de tenorino *demodé*, se desuelga el comentarista del citado periódico con una sarta de impropiedades contra el profesorado de Escuelas normales. Se yergue en paladín de las oposiciones y con argumentos que serían muy adecuados para los hombres de las ciudades lacustres, trata de hacer caer sobre nosotros las culpas de las deficiencias de nuestra educación nacional. Nosotros no somos nadie; nosotros tenemos la culpa de todo; nosotros no podemos pedir nada. Solo el anónimo periodista es capaz de sacar a la enseñanza del atolladero en que la han metido los gobiernos con su abandono y varios periódicos profesionales con su espíritu *desinteresado*. Recogemos:

«La Escuela normal, que hoy desconoce por completo la profesión cuyo personal debe formar». «La Escuela normal carece de toda autoridad para pedir nada ni hablar de nada». «Se habla de sacrificar la cultura del profesorado primario a la supuesta salvación de las Escuelas normales». Y otras muchas cosas de tanta actualidad profesional que nos hemos visto trasladados a los tiempos en que estornudaba el *Diplodocus* del Museo de Ciencias naturales.

¡Nos sale cada censor por estos mundos de Dios! Nos entran ganas de meternos en casita y no volver a pedir absolutamente nada, nada y nada...; como no sea que sigan las Academias preparatorias de oposiciones, los profesionales del tribunal y los organismos todos que nos han sustituido en la formación pedagógica del Magisterio.

Esto no obsta para que al final el articulista tenga un punto de hombre profundamente conocedor del problema, y a los pro-

fesores normales que *nada sabemos de nada*, nos descubra el Mediterráneo, diciéndonos que «La Escuela normal debe ser fundamentalmente reformada para proveer al país de maestros más competentes». Nosotros candidamente creemos que lo mejor sería modificar las capillitas preparatorias y los cenáculos oposicionistas.

¿Quién es capaz de conocer a *La Escuela Moderna* de Alcántara García, modelo de publicaciones, a través de esas insustanciales líneas?

Tragedias nacionales.—(La Enseñanza Nacional en relación con las Escuelas Nor-

males de Maestros) por D. Joaquín Nogueira López, profesor de la Escuela Normal de Maestros de Guadalajara. Recibimos un folleto con el título de *tragedia*. Incitados por la curiosidad echamos un vistazo a las trágicas líneas, y en la página primera leemos: «Me mueve a madrugar...» Ante tan laudable propósito, cerramos al folleto, y felicitamos a la Normal de Guadalajara. Suponemos que habrá terminado para siempre llegar con retraso a los trenes que tempranito conducen desde la Corte a esta Alcarria; condición indispensable para que algunos profesores puedan cumplir con su deber. Así lo esperamos de las *trágicas* palabras del Sr. Nogueira.—B.



LIBROS Y REVISTAS

LIBROS

Geografía General e iniciación a la Geografía Descriptiva, por Miguel Santaló Parvarell, 1922.

Nuestro compañero Santaló ha logrado con esa preciosa obra, en su conjunto, todas las condiciones que ha de poseer un buen libro didáctico: exquisito contenido, riguroso plan, belleza, y el matiz espiritual, vivo que aliente su curso; esto es, la posesión de vil alma; de aquella alma que por lo intensa e iluminada procede de la nueva enseñanza, ejercida devotamente. Quizás, sea esto lo más admirable—con serlo mucho su forma y contenido—de la obra de Santaló. Escrita de cara a la enseñanza, eficaz, que hace reflexionar al aprendiz y le incita a obrar, el autor ha hecho un libro esencialmente dinámico, guía de mucho valor para el curso de la enseñanza. Maestro y discípulo encontrarán en él una fuente de estudio y sugestión.

Santaló corona espléndidamente la obra que en el año pasado han realizado otros compañeros respecto de los libros didácticos de enseñanza media—recordemos las admirables obras de Geografía y de Aritmética de Doperto y de Eyaralar; la exquisita Historia de la Pedagogía, de Gil Muñoz y Per-

tusa; la Geografía, de Poch; los estudios pedagógicos, de Saenz; la Antología, de Segura de la Garnilla.

Numerosos grabados, preciosas fotografías y una buena confección editorial avaloran el libro.

Reciba su autor nuestra entusiasta felicitación. Y los compañeros profesores de Geografía, la recomendación de que la estudien y apreciándola en lo que vale, la aconsejen como libro guía en la enseñanza de la Geografía. Tenemos la obligación de poner en manos de nuestros alumnos los mejores libros, para que no cojan otros, muy inferiores, que tanto abundan por todas partes.—M. B.

Nociones de Historia Natural, por Orestes Cendrero, tercera edición, 1922. Esa preciosa obra didáctica del Sr. Cendrero, ha alcanzado en cuatro años tres ediciones. El autor puede mostrarse orgulloso y satisfecho; el profesorado ha sabido corresponder a los esfuerzos que ha puesto en todas sus obras.

Esta edición conserva el carácter de las anteriores, aunque aumentada con algunas

adiciones, y sobre todo con una enormidad de buenos grabados—principalmente fotografías—que hacen que el libro esté *plagado*—¡provechosa plaga!—de ellos; 1157 grabados en 345 páginas, y gran parte de ellos recogidos por el autor de sus fuentes originales.—*M. B.*

Congreso de Oporto: Ciencias fisicoquímicas, publicado por la Asociación Española para el Progreso de las Ciencias; tomo V, del citado Congreso. Contiene temas de gran valor para los especializados en ciencias fisicoquímicas: Estudios sobre los derivados organomagnésicos, por A. García Banús y J. Pascual Vila. Revisión del peso atómico del sodio, por E. Moles y J. N. Clavera. Estudio farmacológico de la salicaria, por J. R. Carracido y A. Madinaveitia. Nueva revisión de la densidad normal del oxígeno, por E. Moles y F. González. Sobre la hidrogenación catalítica de los nitroestiroles, por A. García Banús y J. Pascual Vila. Sobre oxidimetilbencilaminas, por A. Madinavei-

tia. Determinación del vanadio con cupferrón, por V. García Rodejas. Sobre los derivados de aminobifenilo, por A. García Banús y J. Ferrer Tomás. Nuevos nitratos orgánicos insolubles, por J. Giral y Pereira. Los aminos, los hidratos y los hidroaminos de sulfato de cobre, por H. T. F. Rhodes. La densidad del aire en Madrid y la hipótesis de Loomis-Morley, por E. Moles, T. Batuecas y M. Paye. La interpretación mecánica de los fenómenos eléctricos y magnéticos, por Félix Apraiz. La teoría del experimento de Michelson, por el P. E. de Rafael S. J. Un nuevo tipo de regularidad en el espectro del calcio, por A. Campo. Algunas consideraciones sobre la teoría de la relatividad de Einstein, por E. Herrera. Método para determinar el coeficiente térmico de conductividad de cuerpos malos conductores, por A. Fernández-Bolaños. Sobre la variación de la constante dieléctrica de soluciones acuosas con la temperatura, por A. Fernández-Bolaños.

REVISTAS

ESPAÑA

Revista de Pedagogía.—Madrid, febrero 1923. *La situación actual de la enseñanza en Alemania*, por J. Tews. La Revolución ha invertido los valores económicos, hasta el punto de que el conductor del carro de basura es envidiado con razón por las clases cultas a causa de su jornal. Esta superioridad económica de la incultura trae la despoblación de la Escuela, y Alemania volverá a tener analfabetos. La nueva constitución del *Reich* ha modificado por completo el sentido de la educación del antiguo Estado creado por los reyes de Prusia en el siglo XVIII, y construido por el Gobierno de Bismarck, que separaba por abismos la educación por clases, en donde los hijos de las clases superiores, cultas y ricas, eran separados de los hijos de las masas, desde el primer día de clase, en las clases anejas a los Institutos... El artículo 146 de la Constitución del *Reich* dice: «La enseñanza pública se ha de configurar orgánicamente. Sobre una escuela básica, común para todos, se construirá la enseñanza media y superior. Para esa construcción será la multiplicidad de las profesiones de la vida; para el ingreso de un niño en una determinada escuela, lo decisivo son su capacidad e inclinaciones, no la posición social y económica o la confesión religiosa de sus padres».

La ruda oposición a este concepto de la escuela —escuela unificada— ha venido de los ricos, clases eclesiásticas, sobre todo católicas. El partido que las representa en el Parlamento, unido con los socialistas, ha logrado que al aplicarse ese artículo de la Constitución haya predominado la escuela separada por confesiones, apesar del apoyo de los demócratas a la escuela unificada.

En parte responde al espíritu de la escuela unificada, la única ley que hasta ahora se ha publicado para la aplicación de la Constitución (abril 1920) que debe suprimir completamente las escuelas anejas a los Institutos desde abril de 1924 y las escuelas privadas preparatorias desde abril de 1930.

Representa un progreso esencial, en cuanto se suprime la escuela pública de clase con la desaparición de las escuelas preparatorias en este grado; aunque aún existe una separación según la confesión, en los primeros años escolares. Poco se ha hecho para la organización de las escuelas medias y secundarias sobre la base de la escuela primaria.

Respecto de la preparación del Magisterio, la Constitución dispone que «se ha de regular unitariamente para todo el Reich, según los principios que se aplican a la educación superior». Con esto se afirma que la preparación de los maestros ha de realizarse en los Gimnasios, Realgimnasios,

Institutos realistas, etc., y que la preparación especial debe ser la enseñanza superior, universitaria. Las medidas tomadas para aplicar este principio son hasta ahora negativas. Encuentran gran resistencia, no sólo conceptuales, sino porque muchos funcionarios temen que los maestros les igualen en posición y sueldo. Pocos estados—Sajonia, Turingia y Hamburgo—han dado hasta ahora pasos positivos. Baviera ofrece gran resistencia. Quizás Prusia dé una solución de término medio con la creación de escuelas Superiores de Pedagogía (Academias Pedagógicas).

La transformación de la enseñanza primaria se realiza, pues, lenta, pero incesantemente; los esfuerzos progresivos los impiden los obstáculos económicos; Alemania es pobre: centenares de niños carecen de los medios docentes más necesarios, desde la pizarra de mano y los cuadernos, a los libros escolares. «Vía libre al talento» era la frase de la escuela unificada. Hoy este camino está más cerrado que nunca para los niños pobres capaces. Han desaparecido privilegios de clase, pero han nacido obstáculos aún mayores en la miseria económica.

Consideraciones sobre el trabajo manual, por J. Montúa Imbert. Muy interesante artículo en que se expone: la génesis y el carácter de los trabajos manuales en España; su estado actual y el verdadero carácter que deben tener; los esfuerzos del adalid incansable del trabajo manual don Pedro Alcántara García; los primeros maestros—casos ejemplares de Carles de Cassá (Gerona), y de Porcel, de Palma de Mallorca, entre otros—que lo introdujeron en sus escuelas. Termina con las siguientes palabras, síntesis de las ideas del autor, cultísimo maestro de Barcelona.

«Tomemos muy buena nota de cuanto se haga en el extranjero, sigamos cuidadosamente sus ensayos y sus innovaciones, estudiemos el fundamento de los nuevos rumbos que se imprimen a la escuela primaria; pero no caigamos incautamente en el pecado de la imitación. Ni todo lo que se hace en otras naciones merece siempre las alabanzas que se le tributan, ni aunque las mereciera, pudiera tener igual aplicación y el mismo valor en nuestra patria. El trabajo manual, hoy por hoy, más que intentar perfeccionarlo o intensificarlo, cabe asegurar su actual orientación pedagógica y procurar darle facilidades para que pueda realizarse en nuestras escuelas con todo el predicamento que merece. Un eminente maestro español, el señor Martí Alpera,

resume exactamente lo que debe ser esta disciplina, con las palabras: «El trabajo manual en la escuela sirve para hacer a los muchachos hábiles, para formar el gusto, para educar la vista y para convertir la mano en un instrumento fácil, diestro, rápido, del pensamiento humano». No debemos proscribir, pues, el cultivo adecuado de la inteligencia: las ideas tienen su complemento en la acción; mas la acción exige la intervención de la inteligencia. No hay que sacrificar ni la una ni la otra.

Otros artículos. Cómo se enseña la Geografía, por Juan Dantín, (guardamos su extracto para cuando aparezca el folleto de que forma parte este artículo). De *Puericultura*, por Natividad Domínguez.

Libros. Miguel Herrero: *La Escuela del Trabajo*. 1922. Joaquín Xiráu. *Leibniz. Las condiciones de la verdad eterna* (tesis doctoral) 1921. Lewis Ih. Girau: *Método de inglés*. Rider Haggard: *Las ruinas de Salomón* y Capitán Gilson: *La golondrina, El ojo de Guatemala* (libros infantiles).—M. B.

Boletín de la Institución libre de Enseñanza.

Madrid, 31 enero 1923. El *Congreso de la Haya y la Enseñanza pacifista*, por Domingo Barnés. Expone el sentido de ese congreso—del cual se habló en el número anterior de la REVISTA—las conclusiones sobre educación que en él se aprobaron por unanimidad, y hace el elogio de Buisson, que ha sido indudablemente la principal figura del Congreso, en los siguientes párrafos:

«Pocos podrán representar mejor a la intelectualidad francesa que el venerable Buisson, hombre de acción la más intensa, puesta al servicio de la más noble y elevada espiritualidad. Con Pécaut, en Fontenay aux-Roses; con Guillaume, el ilustre historiador de la Pedagogía de la Revolución francesa y su más asiduo colaborador en su «Diccionario»; Steeg, el primer director del Museo Pedagógico de París; con Marion, el espiritual psicólogo de la pedagogía general, de los problemas de la educación femenina; con Gréard, de tan eficaz influjo desde el municipio de París primero, y desde la Sorbona, después, y por último con el mismo Campayré en un plano más modesto, pero con excelentes condiciones de divulgador, Buisson forma el grupo de hombres que más han influido en el espíritu, en las reformas y en las creaciones escolares de la tercera República. Puede afirmarse que es el creador de la escuela primaria de esa época, tan fecunda en ese respecto. Desde que, en 1871, Julio Simón le nombra inspector pri-

mario en París, y sobre todo desde que en 1879, Julio Ferrý le llama a la Dirección de la enseñanza primaria en el Ministerio, precisamente en los momentos en que la República, victoriosa por el fracaso del mariscal Mac Mahon, de las resistencias de los monárquicos, estaba dispuesta a abordar las reformas fundamentales. Buisson se consagra a la de la enseñanza con ese inagotable y generoso entusiasmo que todavía ha procurado tan resonante eco en el Congreso de la Haya. En sus largos años de permanencia en la Dirección General, Buisson procuró llevar a la enseñanza primaria el espíritu del cristianismo liberal, que en Suiza tuvo su más característica expresión; un cristianismo práctico, libertado de las dogmas y de las fórmulas, que renuncia a imponer un credo metafísico y solo aspira a realizar la unión voluntaria de las almas que comulgan en un mismo ideal y que se consagran igualmente al bien público. Con este espíritu organizó Buisson en Francia la instrucción moral y cívica proporcionada por el maestro laico en la escuela neutra. Y, en el fondo, este mismo espíritu es el que ha llevado Buisson al Congreso de La Haya y el que inspira su «pacifismo burgués».

La vocación a la enseñanza, por José de Bustos, catedrático de la Universidad de Salamanca (Extractos del discurso de apertura de este curso en la Universidad de Salamanca). Hace el elogio de la vocación. Presenta el problema de si se hereda o no, y de las influencias sobre la vocación, concluyendo en que: No hay casi nunca predisposición innata a cierta dirección de la inteligencia y del empleo de las fuerzas del alma. La vocación, si llega a tenerla un sujeto, suele aparecer, por el contrario, en el transcurso de la juventud; esto es lo que pasa, al menos, entre las medianías y las inferioridades intelectuales. Las vocaciones verdaderas, se ha dicho con razón, y casi más debiera decirse innatas, no existen más que para las naturalezas escogidas en circunstancias excepcionales de herencia o de medio en que se hallan...

En general, los niños crecen y llegan a la edad de las ilusiones y de emprender carrera o de comenzar oficio, sin vocación conocida... Un amigo, un libro, un acontecimiento, son los motivos reales de muchas decisiones que parecen nacidas espontáneamente. No influyen en la vocación la calidad y cuantía de los materiales que suministran pábulo a nuestras funciones orgánicas. No influyen tampoco la textura orgánica; ni nada de lo somático obra sobre la vocación. En cambio, para el desarrollo

de la vocación se necesita capacidad intelectual suficiente, sin que lo impida la escasez y aun la carencia de los instrumentos del trabajo—antes bien, estas templan el carácter y despiertan la imaginativa—o la acción de una causa por nimia que sea. O la acción del educador y, principalmente, la de un conjunto de educadores—Escuelas, Seminarios, Colegios, Institutos o Universidades—o el medio ambiente en que se desenvuelve la actividad del joven o la del adulto, que no fijaron aún su vocación. Debe atenderse a los que caminan hacia el profesorado, desde que salen de las aulas y mientras dure el tiempo necesario para prepararse. Hay que favorecer la vocación a la enseñanza si queremos que nuestras Universidades no decaigan y se despueblen, marchando las capacidades por cauces que ofrecen más claro porvenir a la juventud estudiosa.

Otros artículos. Las Escuelas de cuarto grado en Bélgica, por A. G. Chiristiaens. *La Enseñanza en la Novísima Recopilación* (continuación del número 748).—M. B.

Butlleti dels Mestres.—Barcelona, 15 enero 1923.

Artículos.—*Para la enseñanza de la lengua catalana*, por A. Gali. *Vida escolar: La lucha natural contra los insectos parásitos de las plantas cultivadas*, por S. Maluquer.

Libros.—*La difesa della salute a la Scuola*, por Arcangelo Ilvento. Sin ser un libro excepcional tiene gran interés, por tratar cuestiones muy abandonadas en nuestro país. Ed. N. Zanichelli. Florencia. P. 750 liras. *Rapport de la Premiere Assemblée de la «Nouvelle Education»*. Ed. M. T. Gueritte Plaisance, Surilton. Inglaterra. P. 10 fr.

Número de 1 febrero de 1923. La Escuela Unificada en Cataluña, en el cual se expone la labor que en ese sentido ha realizado la Mancomunidad de Cataluña y el Ayuntamiento de Barcelona.

Las Ciencias físicas en la Escuela, por G. Trigriner. Distingue los siguientes aspectos en todo asunto científico experimental, desde el punto de vista educativo:

«Educación de la mano como órgano que forma parte de un sistema enlazado con la inteligencia para un trabajo predispuesto, siguiendo el ritmo del pensamiento. La afinación de los sentidos para que perciban las variaciones cualitativas y cuantitativas de un fenómeno. El crecimiento intelectual que lleva en sí los hechos siguientes: observación de un fenómeno natural próxi-

mo a aquel que va a estudiarse; la formación del dispositivo experimental que ha de conducir a una situación definida y concreta del fenómeno, con lo cual se obtiene una precisión de resultados y una posibilidad de comparación ulterior; la determinación cualitativa de los resultados obtenidos, su medida (siempre que sea posible elementalmente), y por tanto su determinación cuantitativa; la expresión cualitativa y cuantitativa de la experiencia y de sus resultados en lenguaje vulgar; la misma expresión en lenguaje matemático sencillo; la comparación del resultado con el de otros fenómenos, y con ello la generalización con la consiguiente formulación de leyes o de hipótesis.»

Otros artículos.—*Libros catalanes para niños*, por A. Martorell. Para la enseñanza de la Geografía: *Las lluvias en Cataluña durante el verano de 1922*, por J. Febrer. *El método preventivo en la enseñanza de la ortografía*, según los ensayos de la Mancomunidad.

Libros.—*La crisis de la Psicología experimental*, por N. Kostyleff. Trad. de D. Barnés, 1922. *El factor humano en la organización del trabajo*, por J. Mallart. P. 1 pts. Trabajo de espíritu pedagógico, de excelente sentido.—*M. B.*

AMERICA DEL SUR

Educación.—Uruguay, (Montevideo, Noviembre 1922).

El trabajo de los niños.—La Oficina Nacional de Trabajo da la voz de alerta en una interesante estadística sobre el trabajo de los niños menores de 14 años, que suman un conjunto de 28.000, distribuidos así: industria, 10.000; comercio, 6.000; servicio doméstico, 5.000; actividades ambulantes, 4.000; en faenas rurales 3.000. Hace notar el exiguo jornal que perciben los niños y la necesidad de dictar leyes de previsión social que velen por la salud y porvenir de estos pequeños obreros, a quienes la estrechez económica de sus casas les lanza a la lucha por la vida, antes de tiempo.

Con anterioridad a lo dicho, una Inspectora de Trabajo hizo un llamamiento al Consejo N. de Administración, poniendo de manifiesto las largas jornadas que rigen para los niños y las antihigiénicas condiciones de algunas fábricas y talleres donde se especula con la vida de estos pequeños seres.

Como se trata de un país en que la demanda de trabajo es mayor que la de brazos, se dá el triste caso, de que mientras las

mujeres y los niños trabajan, los hombres huelgan. A menudo el jefe de familia es rechazado por «falta de trabajo». De aquí resulta, que la mujer es la rival del hombre, su competidora temible, porque se la remunera miseramente; no su colaboradora, como sucede en otros países donde la ampliación efectiva de la industria juntamente con la carestía de la vida le han dado participación en el mercado de la oferta y demanda de trabajo.

Aboga la Oficina Nacional de Trabajo por la intervención de los niños en aquellas industrias que no ofrezcan peligros para su salud y la moral, y cuyas jornadas no excedan de 6 horas. Establece como condición ineludible la de haber cursado los estudios primarios hasta el 6.º grado en las Escuelas Públicas, y termina diciendo que así se preparará una generación de hombres más sanos, instruidos y por tanto, capacitados para la función social.—*Luz Salazar.*

Revista Pedagógica. (Órgano de la Escuela Normal Central de Institutores dirigida por los Alumnos de las Escuelas Cristianas.) Bogotá (Colombia) septiembre 1922. *La Libertad*, por Eugenio León. La primera parte del artículo titulado «El gran bien de la Libertad» es un canto a ésta, tomada en un sentido netamente cristiano; por lo tanto hace hincapié en la *libertad de albedrío* tan superior a la otra que—dice el articulista—ni el mismo Dios quiere doblegar la voluntad humana a pesar de ella.—Considera la libertad moral como el bien supremo de la vida y el primero que se adquiere al desarrollarse. Al niño todo se lo dan sus padres, menos la libertad.

La segunda parte titulada «La Espada de dos Filos» pone de relieve los peligros que encierra la libertad mal empleada, tanto para la vida temporal como para la eterna.

La tercera parte lleva el epígrafe «Educación de la Libertad». Basa esta educación en la formación de las convicciones, en el desarrollo de una acción interna, racional, activa y sobre todo afectiva, que despierte el amor a la libertad de albedrío, que es el «prerrequisito de la virtud». Especialmente esa acción en el amor, con el que se penetrarán maestro y discípulos.

Con el sentimiento de amor se fomentará el de *dependencia* a Dios en que estriba toda religión; el de *gratitud*, no por necesidad ni con ánimo servil y el de *temor* de sí mismo, de la propia libertad, que puede volverse contra nosotros si la usamos ciegamente. El hombre se hace libre por el continuo esfuerzo: la libertad es la recom-

pensa de los fuertes y de los constantes. El papel del maestro es ofrecer al alumno ocasiones de desarrollar su iniciativa. Hay que huir tanto de una disciplina que no deje determinarse al alumno como del abandono total, so pretexto de respetar su personalidad. Un campo amplio dejado a la iniciativa del alumno, cobijado por la discreta y amorosa vigilancia del maestro, tal parece ser la resolución del problema.—*M.^a V.^a Jiménez.*

FRANCIA

Revue Pédagogique.—París, enero 1923.

La veterana revista francesa se presenta con nuevo formato, de aspecto más atrayente, y que coincide con la presentación que damos a nuestra REVISTA. Se renueva con la colaboración de los alumnos de las Escuelas Normales y primarias superiores. En todo su contenido y en su estructura material, se percibe aquella aspiración de Montaigne, que quería el *camino de la escuela, sembrado de flores.*

A. Darlu: El filósofo y el educador, por Gustavo Belot.—Se describe la personalidad de A. Darlu, inspector general de segunda enseñanza, muerto hace poco. Con este motivo, habla de la influencia que ejerció el creador de la *Revista de Metafísica y moral* sobre sus alumnos, tratando de mantener en el terreno de la especulación filosófica la certidumbre de que «entre el positivismo corriente que se atiene únicamente a los hechos y el misticismo que conduce a la superstición, hay que avivar la luz de la razón más débil y vacilante que nunca.» Con este motivo el articulista se extiende sobre la obra e ideas de Darlu, trabajo muy bien hecho y de gran interés para los que se interesan por las relaciones que la educación debe guardar con la filosofía.

La enseñanza sexual, por Carlos Chabot, Con gran extensión trata de ese problema en todas partes, a la orden del día. Enfoca la cuestión desde un punto higienista y educador.

Los Delegados cantonales y los Consejos de escuela, por J. Gros, inspector primario de Tolosa. De gran interés, como medios de relación entre las distintas esferas de la enseñanza primaria.

Libros de biblioteca—*El dominio colonial de Francia*, por A. Meggle, 1922. Edit. Félix Alcan. De utilidad para los que les interesa la economía de las colonias francesas.

Las principales potencias de hoy, por

H. Busson, 1921. Alcan. París. Este libro se dirige «al hombre culto que quiere, al leer el periódico, tener claras nociones sobre los problemas que plantean la política y la economía.

Duración y simultaneidad, por Enrique Bergson. Alcan (8 fr.) París. Es una admirable crítica del famoso filósofo francés sobre las ideas relativistas de Einstein. Muy apropiado para los que tengan una base científica que les permita seguir los razonamientos de dichas mentalidades.

Libros de clase.—*Resumen de Química* redactado conforme al programa oficial del año 1920, por Mr. y Mme. Pariselle. Librería Delalain. París.

Curso experimental de Química, redactado conforme a los mismos programas, y para las oposiciones de ingreso en las Escuelas Normales, por H. Grandmontagne; librería Larousse. París.

Curso y experimentos de Química, para los tres primeros años de las Escuelas primarias superiores, por R. Lespieau y Ch. Collin; librería Hachette. París.

Resumen de Física, según los programas de 1920, por Mme. Perrin-Marín, librería Delagrave. París.

La educación científica en las clases infantiles, por R. Godefroy; librería Hachette. La crítica de la *Revue Pédagogique* no es muy favorable a dicha obra; es muy difícil hacer cosas bien hechas para los párvulos. B.

L'Education.—París, enero 1923.

Tagore educador.—Es el título de un libro consagrado al poeta indio, por Mme. Sieczynska, y que motiva un artículo de Elisabeth Huguenin. Después de unas notas biográficas entra en materia pedagógica: Tagore fundó su escuela a los 40 años. Conserva un amargo recuerdo de la que frecuentó siendo niño y quiere que la suya sea una «iniciación a la vida» porque entiende —«que estamos en el mundo para aceptarle y no solamente para tener conocimiento de él». Toda la crítica y toda la reforma de la escuela están contenidas en esa frase.

La escuela no debe limitarse a «enseñar la ciencia», sino a armonizar el individuo con el resto de la creación. Estima que la naturaleza es el medio natural del niño, del cual no se le debe separar. Practica este principio dejando a los niños en libertad; trepan a los árboles no solo para estudiar botánica, sino para coger los frutos, para reposar entre sus ramas y para ocultarse en caso de persecución. No hay que conocer

el mundo a través de análisis científicos, sino por el contacto con él. Tagore en su escuela, fiel a su idea, dedica un tiempo limitado a una vida sencilla, primitiva, que luego no han de poder cultivar en sociedad.

Otra idea esencial suya, se refiere al papel de la inconsciencia; dice: «en los niños la mentalidad inconsciente es más activa que el intelecto consciente»; «un gran número de lecciones, las más importantes, se aprenden inconscientemente». «El objeto principal de la enseñanza no consiste en interpretar los términos, sino en llamar a la puerta del espíritu». «He aquí lo que ignoran las gentes que se fían de los exámenes para medir los resultados de una enseñanza». «El camino real es el que conduce al saber sin pasar por el camino del razonamiento».

También Tagore considera fundamental en educación una «*atmósfera de cultura*» y no un *método formalista de enseñanza*.

El maestro no ha de ser un vehículo que se limite a transmitir el contenido de los manuales. Su enseñanza debe consistir en materias vitales, asimilables a la naturaleza humana viviente. No es exagerar el pensamiento de Tagore decir: «Que las escuelas son lo que son los maestros».

Persigue Tagore en educación, *la libertad del espíritu*. Para hacer el aprendizaje de la vida, el niño precisa no solo la escuela para aprender las lecciones, sino un mundo cuyo espíritu director sea el amor. Porque toda la inspiración de Tagore es religiosa. El ser humano no es todo intelecto; es también corazón y voluntad, y estas facultades se atrofian en el niño cuando no se cuidan. Y nos muestra la pobreza de nuestros medios educativos, porque prescribimos los dos más grandes: Dios y la naturaleza.

Actualmente preocupa a Tagore la idea de una compenetración del genio oriental y occidental, en la cual vé los dos polos del pensamiento humano y los dos espíritus directores de civilización. Para ello proyecta la fundación de una universidad adjunta a su escuela de Santiniketan, donde maestros y alumnos venidos de estas dos partes del mundo se pongan en contacto. Obedeciendo a esta idea, ha hecho su reciente viaje por América y Europa.

A través de los libros.—*La actividad espontánea en el niño*, por Ad. Ferrière; Ediciones internacionales. Ginebra. Sin ser ésta una obra de tanta importancia como *L'Ecole active* o *Biogenetik und Arbeitsschule* del mismo autor, es muy preciosa por las indicaciones generales que proporciona.

De los hechos a la idea por J. Gall; Edit. F. Nathan. Trata de la enseñanza de diversas cuestiones, en particular la Aritmética.

En una escuela de aldea: Conversaciones sobre la educación moral, por Boemi Regard; edit. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel. Admirable relato de una vida escolar.

Dirección de la conciencia.—*Psicoterapia de los trastornos nerviosos*, por Abbé Armand D'Angel y Dr. D'Espiney, edit. Tequi, París. Apoyado en los métodos del Dr. Vittos y en la teoría de la concentración; es de gran utilidad su lectura.

Las Humanidades desde el punto de vista católico, por Monseñor Juliano, obispo de Arras; edit. Goubin. 1922; Donaf. Muy recomendable, como orientación del catolicismo francés, sobre la enseñanza de las Humanidades.

La geografía de la historia, Geografía de la paz y de la guerra en la tierra y en el mar, por Jean Brunhes et Camille Vallaus. París, Alcan. En esta obra los autores hacen una síntesis de sus perseverantes estudios para tratar de señalar las bases científicas de una política general, teniendo en cuenta los datos aportados por la Geografía y por la Historia. La obra se divide en dos partes: la primera teórica y la segunda de aplicación.

Histoire de la Lorraine, por R. Parisot.—París, Picard, 1922, tomo II, consagrado al estudio histórico de Lorena en los tiempos modernos. Como el tomo I, está metódicamente expuesto y muy bien ilustrado, con bibliografía abundante y escogida.

Otros artículos: *La educación de la pobreza*, por G. Bertier; *Estado actual de las obras de juventud en Alemania*, por E. Stern. *La educación manual en los liceos de París*, por E. Bocquillon.

ITALIA

Revista pedagógica.—Milán, mayo-junio 1922. *El «Método Montessori» en la escuela primaria*, por R. Resta. *«La libertad infantil en el Método Montessori»*, por A. Scarpa.

No faltan personas—dice uno de los autores—animadas de la más cándida buena fé que se lamentan de la poca fortuna que encuentra en Italia el método montessoriano. Se ha insinuado incluso la existencia de una «conjuración del silencio» ¿Cuál es la causa de que el método, tan apreciado en otros países, singularmente en los anglosajones, camine tan fatigosamente en Italia? Para el autor la causa está en que no consigue en la práctica realizar el fin fundamental del

método; la educación racional de la libertad infantil. Dejando a un lado los detalles puramente didácticos el autor del segundo artículo pasa a examinar en conjunto el sistema pedagógico, puesto que si ésto no satisface prácticamente su fin esencial, resulta inútil toda disensión didáctica. El Método Montessori no corresponde a las ilusiones de su autora. Su fracaso se debe a dos hechos: 1.) Las ideas de la Montessori sobre la libertad infantil no son nuevas. 2.) Estas ideas, que debieran ser absoluta y completamente científicas, no corresponden a la realidad psíquica de los educandos.

El que haya leído las páginas geniales de Rousseau sobre la «liberté bien réglée» y aquellas otras inolvidables de Spencer; el que recuerde las experiencias ideadas en 1860 por León Tolstoy y realizadas al año siguiente; el que conozca el sueño optimista traducido en realidad del poeta bengalí Tagore en su escuela de Bolpur, se sonreirá cuando oiga elogiar la absoluta originalidad del método montessoriano.

Según Ugo Perito, el método «es una concepción empírica en la que se encuentran elementos dispares y aún contradictorios». Rousseau, un soñador sin pretensiones científicas, quería que se utilizasen las consecuencias naturales en lugar de las punitivas. La Montessori desea «la abolición de los premios y castigos externos» sin decirnos con qué han de sustituirse. Dice sólo que hay que vigilar la actividad espontánea del niño.

Su material autocorrector, uno de los más característicos elementos del método, es también objeto de crítica. «Su fetichismo por el material didáctico es un anacronismo. Cada vez se va comprendiendo con más claridad que los medios experimentales y científicos son indispensables en la enseñanza; pero se va comprendiendo también que el material didáctico solo tiene valor en cuanto lo anima el soplo de una enseñanza apropiada y verdadera.»

El niño, aún a los tres o cuatro años, tiene tendencias morales que conviene o no favorecer mediante una acción compleja y delicada para la que no basta el material didáctico.

Está bien patente el equívoco de la Montessori; ha confundido la libertad física con la moral.

El niño tendrá que vivir en sociedad. Tendrá que saber conversar, convencer, conmover, consolar, ayudar y hacerse ayudar; todo un complejo de deberes y necesidades sociales que la Montessori, en su individualismo unilateral, ha desconocido.

El autor critica agudamente al final la dificultad de que el método se adapte a las condiciones de carácter del pueblo italiano.

El primer artículo relata el experimento hecho en dos escuelas primarias de Roma, que ha provocado dos inspecciones: una gubernativa y la otra municipal, favorable la una a la continuación del experimento, del método y radicalmente contraria la otra. R. Resta, formaba parte de esta última comisión inspectora. En las 8 clases de las dos escuelas había 123 alumnos y 9 maestros. En las escuelas ordinarias 9 maestros tienen un minimum de 400 alumnos. El autor va examinando los ejercicios de redacción, la intuición y el razonamiento, la información adquirida y las distintas asignaturas, la disciplina y el ambiente de la escuela; y lo compara con los resultados que se obtienen en las Escuelas ordinarias.

Los resultados son «en una limitada parte, buenos; en parte mediocres, y en parte negativos», en vista de lo cual la Comisión propone la cesación del ensayo en las escuelas públicas elementales.

Libros. Eduardo Tagliabata. *Lecture di Pedagogia e Morale ad uso delle Scuole Normali*, Catania, 1922; 606 páginas. P. Stoppani, *La Fantasia e il Sentimento dello Spazio nei ciechi nati*.—Milano; Scuola Tipografica 1922; 115 páginas. A. Valgoy Olmi, *La riforma della Scuola magistrale*.—Bobbio, Tip. Cella, 1922; 19 páginas.—*P. M. de Salinas*.

BELGICA

L'Éducation nationale.—Bruselas, 15 enero 1923.

El problema de la reforma integral de la enseñanza pública. V. Mirguet, (continuación).

Cultura general y formación técnica del personal de enseñanza.—No hay duda que la cultura general y profesional de los maestros es deficiente. Aun la parte profesional, más atendida en ellos que en los otros grados de la enseñanza, queda siempre, en las reformas que se intentan, detenida y empequeñecida en menudos detalles técnicos, como si el defecto de amplitud de la cultura de los maestros detuviese el vuelo de sus pensamientos hacia las cumbres, hacia las ideas generales y las vistas de conjunto. Se remediará esto, como queda dicho en números anteriores, dando a los maestros más intensa cultura general en los Ateneos y Universidades. Conocimientos científicos y literarios más profundos facilitaría en ellos

la asimilación de los elementos esenciales teóricos y prácticos de la educación.

En cuanto a la Enseñanza secundaria, no es la cultura general la que falta, sino la profesional. Detenidos en su didáctica arcaica, los profesores de Segunda Enseñanza, ignoran completamente los descubrimientos que en los últimos 30 años ha hecho la psicología infantil y las ciencias de la educación, y esto engendra un desconocimiento pernicioso de las capacidades, facultades y aptitudes del niño y del adolescente. ¿Qué remedio proponer al mal? Ante todo, cambiar radicalmente la marcha de las clases; el profesor es él sólo, dentro de ella, a pensar, hablar, obrar, el día escolar transcurre casi sin que el alumno sea solicitado a salir de su pasividad. La enseñanza verdaderamente educadora, aquélla que nos permite conocer a fondo las tendencias y aptitudes de los discípulos y por tanto adaptarnos a ellos, es aquélla en que el maestro se limita a ser el *impulso* bienhechor que obrando por catálisis, estimule incansablemente la actividad productiva de todo el organismo. Sólo así se podrán formar alumnos que posean, con la capacidad de estudiar y aprender por sí mismos, el arte de saber dirigirse personalmente.

Este defecto señalado en la segunda enseñanza, (y que también ha venido siendo el defecto principal de la escuela toda hasta que las corrientes modernas han transformado los antiguos métodos), puede corregirse prácticamente reorganizando nuestras clases al modo anglo-sajón.

Otros artículos: La enseñanza media en las Escuelas Normales o High Schools, por Mlle. Jassogne; *Factores del crecimiento*, por el Dr. Millet, (continuación); «¿Es necesario medir a los escolares?», Jh. Simón; «El dibujo libre y espontáneo en los pequeños», por Mlle. Prys y V. Mirquet, (continuación).—R. Lago.

INGLATERRA

The Child.—Londres, octubre de 1922.

La producción de un ciudadano sano, por Sir Bruce Bruce-Porter. Describe el funcionamiento de la institución denominada «Fairlight Hall» de Tooting (arrabal de Londres) y dedicada a la educación integral del niño desde el período de gestación.

Tras algunas consideraciones preliminares sobre la necesidad de criar niños sanos para obtener ciudadanos útiles y acerca de las excesivas defunciones infantiles, achacables frecuentemente a descuido o ignorancia de las madres, expone el autor la nece-

sidad de coordinar los esfuerzos de las numerosas organizaciones particulares existentes para el ciudadano y bienestar de los niños, patentizando las ventajas de la iniciativa privada, ya que frecuentemente la intervención burocrática esteriliza los más generosos esfuerzos.

Entre aquellas organizaciones particulares destaca la «Fairlight Hall» susomentada, donde la puericultura empieza enseñando a la madre a cuidar su salud durante el embarazo para producir un feto sano, equivalente a tener después un niño satisfecho y feliz, a quien podrá amamantar, evitando los peligros de la lactancia artificial, que el autor repugna.

Más adelante, los niños pasan a las secciones de párvulos o las propiamente escolares, donde se les enseña la importancia del altruismo, la disciplina, el orden, la limpieza, el amor al trabajo; se desenvuelve su habilidad manual para hacer las pequeñas cosas del hogar, y se les enseña a preparar alimentos en las mejores condiciones económicas.

Para las niñas hay clases de labores y confección, tendiendo a enseñarles a hacer los más bonitos y prácticos vestidos con el menos dinero posible. Igualmente existen clases para niños con defectos físicos.

Sir Bruce termina ponderando la necesidad de personal voluntario para las instituciones de esta clase, y hace un llamamiento a la abnegación de las mujeres que durante la guerra cuidaron a los soldados y marineros y a los jóvenes y adultos enamorados de su Patria, ya que no puede haber ocupación mejor que la de asistir a los miembros pobres de la Comunidad nacional.—E. G. Serrano.

SUIZA

L'Éducateur.—Lausanne, 13 enero 1923.

Artículos principales: R. Henry: *La Escuela al sol*. La nueva revista románica y el cuerpo de enseñanza primaria, Paul Mottar: El gobierno de sí mismo en la Escuela Reformatorio (continuación). Los hechos y las ideas. Parte práctica: Ed Vittoz: La lengua de mañana. Cuatro casos estenográficos.—L. S.

ALEMANIA

Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, número 11 (noviembre) Leipzig. Todos los artículos originales se ocupan, firmados por los Dres. Gastpar, Irendenburg, Behm, Stephani, de las colonias o ciudad de niños,

de Heuberg. Esta colonia ha sido fundada por Badea y Wurtemberg, con objeto de contrarrestar con una vida sana las influencias degeneradoras, físicamente, de la guerra y la revolución. Se han establecido en el antiguo campo de maniobras de Heuberg, en 1920 y cuenta con más de tres mil niños de ambos sexos.

Los niños viven reunidos en familias de quince; ocho familias constituyen una casa dirigida por una «tante», la cual debe poseer gran cariño a los niños, la paciencia de Job, suma discreción, espíritu de sacrificio, agilidad, experiencia, tacto; son las madres, maestras y compañeras, y al mismo tiempo las jefes o superiores de los niños. Todas estas casas, de acuerdo con el espíritu alegre e irónico de los niños tienen su número y nombre: Casa de la luciérnaga, Rincón de flores, Castillo señorial, Casa del Sol, Nido de Reyezuelos, Rosal-Florida encantadora (dos casas juntas); Enjambre (tienda ambulante, Palomar (enfermería); Pitirrojo (para los sospechosos de escarlatina); y a los dos edificios destinados a curaciones, situados en los altos, Atalaya y Observatorio. En conjunto posee mas de 150 edificios.

La vida de los niños se reparte entre comidas, reposo, juego y trabajo. Por la mañana salen los niños por familias o en pequeños grupos ordenados, en filas, guiados por las celadoras, hacia el bosque o mirador vecino, contentos y alegres.

Los niños, antes de los comidas, permanecen en reposo en la cama un cuarto de hora, y después de la comida del medio día, por lo menos reposan una hora. El trabajo se reduce a ayudar a las «tantes» en algunos quehaceres domésticos, sin preocupaciones de ninguna clase.

Cada niño gastaba en 1920 ocho marcos diarios, pero ahora, hasta 70 marcos. Permanecen en la colonia la mayoría menos de un mes, tiempo obligado por la enorme cantidad de niños.

Estos artículos detallan toda la marcha de la ciudad de los niños, principalmente desde el punto de vista médico.—M. B.

ESTADOS UNIDOS

Educational Review.—New-York, Diciembre 1922.

Los niños Extranjeros y su Retraso en el Idioma, por Sarah T. Barrows. Muy interesante para nuestros compañeros los profesores de Lengua y Literatura de muchas provincias que en su clase de Metodología se encontrarán con el problema de la coexistencia de lenguas en la región.

Después de estudiar la génesis y desarrollo del lenguaje en el niño, plantea el problema de los hijos de padres que no hablan el inglés, y desconocen el idioma oficial al entrar en el *Kindergarten*. Si éste se halla en una población donde se habla inglés, el niño se soltará pronto porque tendrá que hablarlo también en la calle, en las tiendas, en el campo de juego, etc. Pero, si la escuela radica en puntos donde no se habla inglés o se habla mal o, si asisten muchos niños que lo desconocen, el aprendizaje es difícil; el niño no puede expresarse en inglés y opta por callar: las ideas son nebulosas porque entiende a medias, el esfuerzo de comprensión le fatiga, obligándole frecuentemente a desatender y creando en su atención un hábito vicioso. Si a esto se agrega el que a veces estos niños son hijos de emigrantes analfabetos y sin ninguna herencia cultural, se comprenderá que a menudo se hallen tres o cuatro grados retrasados en la escuela. Por todo ello abandonan pronto una escuela que les cansa, dando un contingente de futuros ciudadanos iletrados, que son un peligro en una democracia.

Enseñar a hablar a estos niños es la labor principal del *Kindergarten*, hasta conseguir que sientan el inglés como su lengua propia. Se emplearán para las experiencias familiares, primero el nombre inglés, luego el nombre en su lengua materna. Como el niño lleva ya varios años hablando su lengua materna y la continúa hablando en casa, hay que suplir el retraso y menor tiempo que consagra al inglés con la intensidad de las representaciones, para que al mismo tiempo venza con ello la timidez de expresarse en otra lengua. La impresión de la nueva palabra en el niño depende: de la intensidad de su interés emocional, de la frecuencia con que la oye y de la solidez de la asociación entre la experiencia y la palabra que la expresa: si le interesa mucho deseará hablar de ello. Hay que elegir las palabras al principio, según su facilidad de pronunciación, su valor práctico y la posibilidad de enterar al pequeño de su exacta significación. Debe asociarse el hecho a la mímica y a la representación. Pueden relatarse cuentos que los niños representarán luego haciendo diálogos; escogiendo bien las palabras y explicando el significado, para evitar que se entienda a medias. Hacen falta ejercicios de pronunciación para que la adquieran correcta; por ésto la maestra necesita cierta preparación para distinguir qué defectos se deben a la charla infantil, cuáles a vicios de conformación de los órganos y cuáles a extranjerismo. Con esto se consi-

que que el niño no se sienta extranjero por su acento y que se incorpore totalmente al país, cuyo porvenir descansa en la base de un encendido patriotismo.

¿Están los Reactivos Mentales bien encaminados?, por William R. Comings. Reconoce la importancia de los reactivos mentales, pero afirma que, quizá por deficiente preparación de los encargados de hacerlos, se juzga a veces subnormal a un niño con demasiada ligereza, desconociendo determinadas actividades en que puede sobresalir. Cita una porción de ellas, que teniéndolas en cuenta en el examen, harán éste más amplio y completo. Indica la necesidad de revisar los datos con frecuencia para rectificarlos si es preciso, y de que los encargados de emplear los reactivos tengan una

sólida preparación para conocer comprensivamente al alumno, llevándole al máximo de destreza, ya que la cuestión vital es saber lo que cada individuo puede hacer, y hacer bien.

Otros artículos: *Cooperación en la enseñanza de los maestros*, por F. C. Landsttiel. *¿Qué molesta a los colegiales ingleses?*, por Ch. E. Whitmore. *Crédito para estudios médicos*, por Orland O. Norris. *La añeja cultura literaria en nuestras escuelas*, por G. P. Dilla. *Sobre el estudio del Español en los Estados Unidos*, por L. A. Wilkins. *Estructura de las asignaturas en la Educación secundaria*, por J. A. Clement. *Una oportunidad real para nuestros colegios*, por Philip R. U. Curoe.—M.^a V.^a J.



PAGINAS PEDAGOGICAS

En esta sección se incluirá páginas escogidas de los pedagogos, literatos, científicos, etc., que encierren 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.

LA PEDAGOGIA EXPERIMENTAL SEGUN MEUMANN (1)

La Pedagogía experimental, olvidada durante muchos siglos, es actualmente un estudio científico. Su historia nos muestra el estado miserable en que permanecía: sus grandes representantes o eran *dilletanti*, o eran un Locke, un Leibniz, un Kant o un Fichte que limitaron su trabajo a algunas cuestiones de educación. A últimos del siglo XVIII y a principio del XIX, se observa cierta tendencia a mejorar: ya en Salzmann y Trapp; luego en Pestalozzi y Froebel hay una lucha para superar la mera Pedagogía de las ideas, de los proyectos, de los planes y afirmaciones dogmáticas. La Pedagogía de Pestalozzi descansa ya en una psicología subjetiva de la «fuerza moral» y conoce la imprescindible necesidad de tratar científicamente la fundamentación de su metódica; y toda la vida de Pestalozzi es un

ensayo empírico continuo para encontrar los mejores métodos de enseñanza y una investigación de sus teorías en los cimientos intuitivos de nuestro pensar.

Pero solamente Herbart da una exposición de las cuestiones de la educación y de la enseñanza que satisface las exigencias de una fundamentación científica, en relación con el estado en aquellos tiempos, de las ciencias auxiliares de la Pedagogía, principalmente la Psicología y la Ética. En muchos aspectos fundamentales la Pedagogía se ha mostrado más viva en las ideas de Pestalozzi y Froebel que en las de Herbart, porque aquellos dos grandes hombres han sacado más que Herbart de la *vida del niño* y de la *práctica* de la educación y de la enseñanza.

La Pedagogía, para no estacionarse, tiene que apoyarse en las bases científicas de las disciplinas histórico-naturales, filosóficas y médicas. Y en lo que respecta a la relación entre la educación y la comunidad humana, tiene que auxiliarse de las ciencias sociales

(1) Meumann, fallecido en 1915, muestra la crisis de la filosofía alemana: por una parte experimentador positivista; por otra influido por Kant, se muestra metafísico. Es el caso de su gran maestro Wundt; pero su personalidad no alcanza, ni en mucho, la altura del Maestro.

de nuestros días. Y considerada como pedagogía individual, tiene que procurar antes que todo servirse de los métodos de investigación y auxiliares de la pedagogía experimental, de los resultados de esta ciencia y del estudio del niño (psicología, anatomía y fisiología, antropometría, patología y psicopatología del niño). Tiene que servirse también de los resultados de todas las demás disciplinas relacionadas con la Pedagogía, como la lógica y teoría del método, la ética, la estética y la psicología de la vida religiosa.

El papel que puede desempeñar la ciencia pedagógica, según esta tendencia experimental, es el que me he propuesto desarrollar en el texto: en éste se expone el conjunto de *todo lo que hasta hoy* se ha considerado como *estudio pedagógico empírico*; nombre que por las discusiones ocasionadas en los últimos años, es mejor cambiarlo por el de *pedagogía como estudio empírico*. Actualmente, redúcese ésta a una aplicación del método experimental y de otros análogos a los problemas pedagógicos. Desde el punto de vista metódico, la psicología experimental es, por consiguiente, la madre de la pedagogía estudiada empíricamente: ésta no puede existir sin aquélla. Desde el punto de vista material, nuestra investigación pedagógica debe resultados científicos a todas las ciencias antes citadas. Pero, aunque nosotros trabajemos en la *nueva fundamentación* de la Pedagogía en ciencias que no pertenecen a su campo, no fuera exacto considerar la Pedagogía simplemente como una aplicación de alguna de estas disciplinas. La Pedagogía no es ni psicología aplicada, ni ética aplicada, ni lógica, ni nada que a esto se parezca: *es una ciencia sólida, de naturaleza propia: la ciencia de los hechos de la educación*. No emplea solamente los resultados de la psicología general, de la patología, paidología, lógica, ética, estética, sino que considera a estos resultados por su aspecto de aplicación a la obra educadora.

La Pedagogía experimental pretende obtener, en primer lugar, una nueva fundamentación de la Pedagogía científica.

Considero la Pedagogía experimental como una innovación teórica y científica; y las consecuencias prácticas que se deducen de las investigaciones las presento de tal manera que en último término, solo los éxitos de los prácticos pueden sentenciar.

La Pedagogía experimental, lo mismo que su progenitora la psicología experimental, se ha formado gradualmente por desenvolvimiento de ciertas ideas primeras. Históricamente

considerada, la Pedagogía experimental nace, en parte, como una postformación de los ensayos hechos para fundamentar científicamente la Pedagogía por los grandes pedagogos del pasado, principalmente Pestalozzi, Froebel y algunos del Filantropinum; en parte, como una influencia sobre la investigación pedagógica de las otras ciencias empíricas que guardan íntima relación con la Pedagogía.

El impulso más importante de una nueva investigación pedagógica, data de la admisión de los métodos de investigación de la psicología experimental.

La Pedagogía experimental tiene su primitivo origen en la aplicación de los métodos de la Psicología experimental a la vida espiritual del niño. Los grandes pedagogos del pasado, jamás consideraron al niño como objeto de precisa investigación: los métodos que cultivaron aquellos grandes pedagogos para conocer la naturaleza del niño o eran realmente la observación ocasional, o como se observa de manera especial en Rousseau, una concepción fantástica, exaltada de la vida del niño. Principalmente en Pestalozzi y también en Froebel, Trapp, Schwarz, Niemeyer y Waitz y en algunos herbartianos, encontramos ciertos ensayos en los cuales no solo se observa al niño durante su trabajo escolar, sino que tratan también de hallar en la práctica de la enseñanza mediante *pruebas directas*, las normas metodológicas más convenientes. Pestalozzi, especialmente, por sus procedimientos, por sus métodos pedagógicos, por sus experiencias en la práctica continúa no influida por la preocupación de establecer una teoría pedagógica, ha sido un precursor de la actual Pedagogía experimental.

Otro punto básico de la Pedagogía científica moderna, es la investigación particular del niño débil de espíritu, del enfermo y del anormal. En este campo tenemos un precursor en Strümpell, de la Escuela de Herbart. En contacto íntimo con el estudio del niño anormal, está la tendencia a establecer una *higiene espiritual del alumno*.

La Pedagogía tradicional tiene en parte carácter conceptual y en parte de ciencia normal: cada uno de sus representantes científicos sienta primero los conceptos y los fines de la educación y de la enseñanza, las diversas clases de actividad educadora y docente para desenvolver después las normas o reglas de la práctica de la enseñanza y de la educación. La Pedagogía, según el aspecto tradicional, tiene casi siempre carácter de *introducción* a la educación

y a la enseñanza, ya que las normas pedagógicas sólo pueden ser un guía para los prácticos. Para que estas normas sean sólidas, les falta únicamente una *fundamentación científica* y completa.

Las normas pedagógicas pueden ser consideradas según tres direcciones: como modelo para conducir al niño, como guía de la actividad del maestro o como norma de la Pedagogía práctica, o sea del trabajo escolar y organización de la escuela. En todos estos casos, para alcanzar una fundamentación científica de las normas, tenemos que poseer un profundo conocimiento de las *relaciones entre los hechos* a los cuales se ha aplicado dichas normas. Mientras no poseamos estas relaciones, las normas pedagógicas serán meras construcciones lógicas sin contacto, o en muy poco contacto, con la práctica pedagógica, o serán arbitrarias o de carácter autoritario; y por consiguiente, no tendremos garantía alguna sobre su realidad y utilidad. Así, por ejemplo, para obtener la norma de enseñanza de la lectura, tenemos que investigar primero, experimentalmente, cómo el niño adquiere la capacidad de leer; por qué estados o procesos pasa la adquisición de dicho poder; cuáles son las condiciones naturales y de qué manera están relacionadas éstas con las etapas del desarrollo del niño. Sólo cuando sepamos todo esto, tendremos la certeza de que se ha calculado bien la norma de la enseñanza de la lectura, porque entonces podremos decir que dicha norma, por estar basada en el proceso espiritual del niño, es científica. También tenemos que tener en cuenta, tanto como la concordancia entre la didáctica y los períodos de la vida del niño, la conformidad entre la escuela, la ciudad y las comunidades humanas, y deducir de estas relaciones conclusiones científicas que

serán normas en ese aspecto de la Pedagogía.

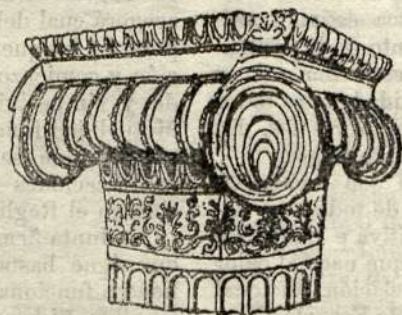
Podemos sintetizar diciendo que *a la Pedagogía tradicional le falta junto a los conocimientos empíricos, las puras relaciones de los hechos sobre las cuales tienen que fundamentarse todas las normas pedagógicas.*

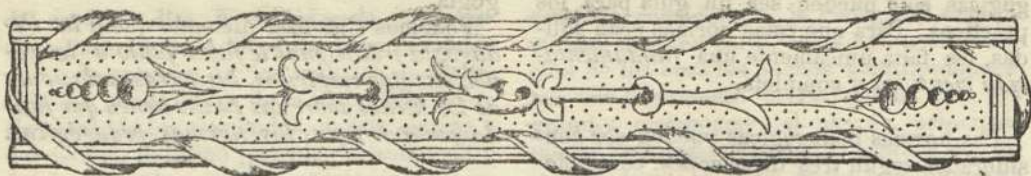
La importancia de la Pedagogía experimental, no consiste en dar a la práctica resultados positivos y normas detalladas, sino en *capacitar al educador aislado, para ver claramente en cada momento los resultados de su pericia y recursos pedagógicos; lo cual no consigue la Pedagogía autoritaria.*

Una de nuestras consideraciones principales contra la Pedagogía de Herbart se funda en la esclava dependencia de la práctica a la teoría norma; entre la Pedagogía práctica y expresiones tales como «concentración y reflexión», «multiplicidad de interés equitativamente repartida» y otras.

La pedagogía experimental quiere evitar este defecto de la Pedagogía tradicional: no quiere dictar normas hasta después de haber investigado las relaciones entre los hechos, que son las que posibilitan su formación. Por consiguiente, la Pedagogía experimental es *investigación pedagógica*; y como trata del estudio fundamental sobre los hechos, es *investigación pedagógica empírica*. De donde sería más adecuado para la nueva Pedagogía el nombre de *Pedagogía como investigación empírica*, que el de *Pedagogía experimental*.

Extracto de *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen*, 1913. t. I. Nota y trad. por Modesto Bargalló.





SOCIETARIAS

LA MUTUALIDAD

La Asamblea del Profesorado numerario de Escuelas Normales, en el pasado diciembre, otorgó un voto de confianza a los profesores de las de Huesca, a fin de que fueran estos compañeros los encargados de dar concreción real y efectiva, en un Estatuto, a las diferentes tendencias, aunándolas y que de relieve quedaron al discutirse las «Bases de Mutualidad» presentadas a la referida Asamblea por los expresados Claustros.

Los Profesores de Huesca han cumplido con el encargo y, en el folleto de la Asamblea, próximo a publicarse, tienen el honor de presentar a la consideración y examen de todo el Profesorado normalista el Estatuto que para el régimen, implantación y funcionamiento de la Mutualidad han hecho.

A él han procurado llevar el espíritu y la letra de cuantas ideas se lanzaron, con relación a este asunto de tan capital importancia para los intereses del Profesorado de Escuelas Normales, en la Asamblea última. No creen haber realizado una obra perfecta; más bien dan jalones para que en un mañana próximo de este ensayo mutualista, con el esfuerzo y la colaboración de todos, pueda salir triunfante una Institución vigorosa que dé solución a necesidades imperiosas, de distinto orden, en la actualidad completamente olvidadas y cuyo abandono trae trastornos harto fatales.

Los Profesores de Huesca estiman, asimismo, que el establecimiento de la Mutualidad ha de contribuir a estrechar más y más los lazos de confraternidad entre todos los compañeros de Escuelas Normales. En este deseo viven y a él aspiran llegar.

Pero lo que sí quieren con vehemencia, contando con la ayuda de todos, es llegar a la implantación definitiva e inmediata de esta nueva Institución, que nace al calor y con el apoyo de la Asociación Nacional del Profesorado numerario de Escuelas Normales, con objeto de evitar casos tan tristes como los ocurridos no ha mucho tiempo.

Esto es lo que hay que evitar; a ello de-

ben ir encaminados los pasos de todos, por dignidad, por compañerismo, ya que no por humanidad y perfecta compenetración social.

El subsidio que proponemos no es para resolver necesidades permanentes, pero sí los agobios inmediatos y las obligaciones más perentorias, derivado todo de la desaparición de la llave de la despesa.

El Profesorado normalista es, a fuer de imparciales, el más modesto económicamente considerado; por tanto, seamos previsores y busquemos mayores medios de defensa. Una de gran efectividad puede ser y será la implantación, en plazo breve, de la Mutualidad. Si todos queremos y dejamos egoismos a un lado y la mirada, noble y desinteresadamente, la fijamos en el compañero, lo que ahora será un subsidio modesto, con el tiempo podrá convertirse en algo de mayor trascendencia: Una asociación mutua, benéfica, de verdadera cooperación, cual la nuestra, hay que mirarla no sólo como negocio, sino como obra de altezas de miras, de altruismo.

En la confección del articulado hemos tenido en cuenta las modificaciones introducidas en las «Bases» aprobadas a la par que preceptos contenidos en otros reglamentos de sociedades similares.

Quienes este Reglamento han formado saben que no es obra maestra y acabada. Mas los lunares que, sin duda, hallaréis, perdonarlos. Las observaciones que el articulado os sugiera transmitírnoslas. La Junta las acogerá cual debe: las estudiará y las incorporará a las que, en estos tiempos de formación y comienzo, la práctica vaya presentando; y sin perjuicio de que, cuanto antes, la Mutualidad funcione, en la primera reunión general que se celebre se formularán las modificaciones pertinentes, para su inclusión en el Reglamento.

La Junta firmante cree que el articulado que sigue basta para que empiece la Mutualidad a funcionar, pues no lo proclama intangible. Sí hace constar que la adhesión a este organismo puede y debe ser hecha sin demora. Los tiempos son de previsión y de mutuo auxilio.

A vosotros, pues, estimados compañeros de todas las Normales de España, dedicamos nuestro modesto trabajo; a vosotros hemos de decir también que con la mayor voluntad y entusiasmo hemos trabajado y trabajaremos por el porvenir de nuestra nueva Institución, contando, como esperamos contar, con vuestra absoluta confianza. Ahora bien y repitiendo conceptos, solo os pedimos, en aras de los intereses de todos, que os aprestéis a ingresar en la Mutualidad, saliendo ahora y siempre de esa indiferencia suicida que nos aniquila. Obrar así será la mejor prueba de aceptación de nuestro Reglamento; en caso contrario, lamentándolo mucho, nos veremos fracasados y relevados de trabajar por la colectividad, dejando el paso franco a otros compañeros que puedan ser más afortunados.

Para las inscripciones como socios mutualistas se da un plazo de veinte días, a contar desde que todos los profesores de Escuelas Normales reciban el folleto de la última Asamblea de la Asociación, en la que se incluye el Estatuto de la Mutualidad. Las adhesiones han de revestir en firme el carácter de compromiso legal. *Los profesores de Huesca, y en su nombre, M. Angel Ferrer, delegado.*

El Folleto de la Asamblea. En posesión ya la Junta de todos los datos que eran necesarios para su confección, llevará a cabo, rápidamente, la impresión de ese folleto, en que se resumirá la labor de la Asamblea y se expondrá detalladamente sus acuerdos.

Auxilio.—La muerte de nuestra compañera María de las Mercedes Ronderos ha dejado en el mayor desamparo a su viejecita madre. Sus compañeras de Valladolid piensan iniciar una suscripción entre todos los que deseen y puedan aliviarla. Rogamos que las cantidades que con tal fin se destinen se envíen directamente a nuestra compañera en Valladolid, doña Eloísa O. Felipe.

Deseamos aclararlo.—El distinguido catedrático del Instituto del Cardenal Cisneros, don José Rogerio Sánchez, nos comunica atentamente el cese de la publicación de la revista «La segunda enseñanza», en espera de la publicación de otra que se propone editar la Asociación de catedráticos de Instituto.

Celebramos los buenos propósitos que significa tan loable iniciativa, y esperamos que será un éxito de dicha Asociación. Hora era de que los profesorado todos fuéramos

sacudiendo el letargo en que nos hallábamos, causa evidente de nuestra poca eficacia colectiva.

Homenaje. Firmada por los Sres. Altamira, Buyla, Elorrieta, Marqués de Retortillo, D.^a Carmen Rojo y otras ilustres personalidades dedicadas a la Enseñanza, recibirán nuestros compañeros una circular relacionada con el homenaje proyectado por la Normal de Maestras de Toledo en memoria de Magdalena S. Fuentes. De él tienen ya noticia los lectores de esta REVISTA.

Como el documento, que es claro y expresivo, ha de llegar en breve a manos de todos, nos abstenemos de dar aquí más explicaciones sobre el asunto.

Para la viuda de Vidal y Perera. Suscripción: Con cinco pesetas cada uno:

D.^a Carmen Cuesta, Madrid; D.^a Margarita Cutanda, D.^a Leonor Díez, D.^a Emilia Merino, D.^a Africa León y D.^a Carmen de la Vega Montenegro, de Santander; D. Isidoro Reverte, de Albacete; D.^a Dolores Pastor, de Girona; D. Pedro G. Lafuente, de Zaragoza; Sr. Arnáez, de Murcia. Con diez pesetas, D. Hugón Valle, de Salamanca y doña Enriqueta Fairen, de Lérida.

Los envíos a D. M. Angel Ferrer, profesor de la Normal, Huesca.

Tesorería.—Desde REVISTA de enero.

Asociación

Ingresos por cuotas.—Huesca, 45 pesetas. Diez cuotas primer trimestre.

Gastos.—Consignación a la REVISTA de febrero, 275 pts. Sobres y papel, 22'50. Frasco de goma 1'60. Encuadernación BOLETINES de 1922, 3 pts. Correspondencia y envío de recibos, 15 pts. Préstamo a la REVISTA, 275'55 pts. Envío a Huesca, para la Mutualidad, 150 pts.

Resumen.—Existencias en enero, 3417'25. Ingresado, 45 pts. Total ingresos, 3462'25. Total, salidas, 742'65 pts. Saldo favorable, 2719'60 ptas.

Revista

Ingresos.—Consignación de la Asociación para el número de febrero, 275 pesetas. De D. Felipe Andrés, de Soria, 10 pesetas. Préstamo de la Asociación, 275'55 pesetas. Total ingresos, 560'55 pts.

Gastos.—Impresión de mil ejemplares del número de enero, 375 pts. Por 19 clichés, (cubiertas, viñetas y demás, con sus gastos de portes y envíos), 65,95. Al redactor especial, mensualidad de enero, 75. Confección de fajas y de 600 paquetes de Re-

VISTA de enero, para el correo, 20. Ovillo bramante, 1'25. Sellos para envíos (48 paquetes certificados, a los delegados; unos 30 números a Europa y Estados Unidos, 150 a América del Sur, y 375, sueltos, a provincias españolas), 37,35, y para correspondencia 6. Total gastos, 580'55 pts.

Resumen.—Existencias en enero, 20 pesetas. Ingresado, 560'55 pesetas. Total ingresos, 580'55 ptas. Gastos totales, 580'55 pesetas. Saldo con *débito* a la Asociación, de 275'55 pesetas.

ECONOMICAS

TODO ESTA IGUAL

Las declaraciones en el sentido de imprimir gran severidad en el presupuesto de gastos que acaba de hacer el Sr. Pedregal, Ministro de Hacienda, no son ciertamente un aliento para la redención económica del profesorado en general. Comprendemos que se trate de aliviar a la ubre pródiga del Estado español, de la cual han chupado hasta ahora los elementos que ninguna eficacia debían reportar a la prosperidad del país, pero querer medir a todos con un mismo rasero, como apunta el Sr. Pedregal en sus declaraciones, nos parece una manifiesta injusticia. Bien está que se trate de enmendar yerros económicos y que se procure evitar *despilfarros*, pero tratar de extender la regla a todos los organismos del Estado, incluso a los que siguen sumidos en irritante desigualdad económica, se nos antoja una medida impropia de un espíritu justiciero como el Sr. Ministro de Hacienda.

El Sr. Pedregal no ignora, y menos sus correligionarios, que el presupuesto de Instrucción es el más raquítico y el más inadecuado a las necesidades nacionales. No argumentemos con casos excepcionales de mejoras económicas, casos que se hallan lo mismo en el profesorado primario que en los demás; argumentemos con el término medio, con los sueldos de ingreso que, co-

mo hemos dicho repetidas veces, son los que regulan las ventajas económicas de la juventud, y veremos que los elementos docentes, todos, se hallan en condiciones tan lamentables que, de no ponerse pronto remedio, columbramos la bancarrota de la enseñanza.

Seremos los primeros en aplaudir los rigores hacendísticos que traten de evitar corruptelas y mal empleo del dinero; por nuestra parte encontrarán las autoridades nuestro modesto apoyo en hacer cumplir las leyes y en obligar a que cada uno cumpla con su deber, pero antes de que esta era de sano rigor comience, es preciso que los que tan ardorosamente la deseamos, veamos en los poderes constituidos un sincero y *desinteresado* afán por mejorar la educación nacional.

Si el Sr. Pedregal no prescindiera en ese caso de ser un Ministro exageradamente celoso de impedir los gastos imprescindibles, consideraríamos que el día de la regeneración de nuestra enseñanza, no se ha vislumbrado todavía en nuestro horizonte político. En honor de la tradición cultural de las personas que influyen en el ánimo del Sr. Pedregal, no queremos creer en tan amargas posibilidades.

Sumario. Error deplorable.—Educación y Enseñanza: Thomas O'Hagan, por *Pedro Chico*.—La Normal en Acción: Formación del laboratorio de Física, por *Luz Salazar*; Notas de Clase, por *P. Ch*; Lo profesional en las Normales, por *Visitación Puertas*; Al margen de lo legislado.—De todos: Electorales, por *B.*; Los libros de texto, por *Garevar*.—Prensa y Noticias.—Libros y Revistas, por *M.^a V.^a Jiménez*, *Luz Salazar*, *Regina Lago*, *P. Martínez de Salinas*, *E. Gómez Serrano*, *B. y M. B.*—Páginas Pedagógicas: La Pedagogía experimental según *Neumann*, trad. de *Modesto Bargalló*.—Societarias.—Económicas.

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

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