REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

ORGANO DE LA ASOCIACION NACIONAL DEL PROFESORADO NUMERARIO

Epoca III - Año I. *Guadalajara, marzo 1923* *Núm. 3*

LA POLITICA PRIMERO

Estamos en plena efervescencia electoral. Todos los Ministerios arden en inquietudes de política menuda. Comprendemos la situación: en todo gobierno rige como norma de conducta el clásico aforismo *primum vivere, deinde philosophari.* Para un gobierno el vivir consiste en ganar las elecciones; y muchos el filosofar, lo guardan para la hora de la despedida Esperemos que esta vez no ocurra así.

Estamos plenamente convencidos que va a continuar el estado actual económico durante un año más por lo menos. Creer lo contrario sería hacernos ilusiones que la realidad se encargaría de desvanecer. Mientras tanto, el problema de nuestras Normales sigue agravándose en progresión acelerada. No pensemos en el aumento de sueldo de los jóvenes que ingresen en el Magisterio primario, que sería uno de los medios más eficaces para resolver la carencia de buenos maestros, problema fundamental de nuestra enseñanza.

Con dolor hemos de abandonar, por el momento, dicha medida tan urgente, dedicando nuestra actividad a conseguir la otra que debe preceder o simultanearse con el aumento de sueldo: la colocación directa de los alumnos normalistas al salir de nuestras Normales.

Tenemos la completa convicción de que dicha medida es la única que, sin gravar el Tesoro, puede proporcionar *buenos maestros* al Magisterio.

Y conocemos nuestros problemas mucho mejor que otros que, dándoselas de muy enterados, jamás han pisado Escuela alguna.

Nos anima en nuestro propósito, la serie de voces autorizadas que en favor de nuestra demanda se levantan por todas partes. Si el Sr. Ministro le cupiera alguna duda, en próximos números tendremos ocasión de demostrarle que en tan acertada petición los profesores de Escuela Normal no están—ni mucho menos—solos: nos acompañan quienes miran desinteresadamente los problemas de la enseñanza.

Pero lo que pedimos no es política. Después de la racha electoral confiamos ser atendidos.

La Junta Directiva.

© Biblioteca Nacional de España

EDUCACION Y ENSEÑANZA

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

LOS PRESTAMOS DE HONOR

LA HORA DE LAS MINORIAS

Ignoramos la suerte reservada, en las decisiones ministeriales, a la petición elevada por el inspector de primera enseñanza señor Azpeurrutia en favor de los llamados Préstamos de honor.

A honor grande, excepcional, debiera tener el Ministerio la oportunidad de acoger tan generosa iniciativa. Acaso la rigidez del Presupuesto sirva, una vez más, de escudo y de excusa para la resolución deseada. Sin duda el Consejo de Estado, en las peores ocasiones excelente artilugio para sacar los dineros no previstos del arcón desfondado, que es el Tesoro nacional, resulta herrumbrosa máquina cuando se busca su engranaje con las verdaderas necesidades patrias.

Felizmente el ejemplo de fuera y la inevitable evolución propia acabarán por traernos esta realidad esencial y esta justicia evidente: el derecho superior de la inteligencia y la urgencia de atender a las demandas de su noble imperativo.

Un país tan poco dado a romper su admirable y secular organización, ya un poco «demodée»—para decirlo en su mismo idioma—como Francia, se ha visto también arrastrado por la nueva exigencia. La proposición del diputado Eduardo Herriot, que la Comisión de Hacienda de la Cámara aprobó unánimemente, dice así: «Podrán concederse a todo ciudadano francés, sin distinción alguna y que siga los estudios superiores, préstamos de honor, por intermedio de una oficina nacional, a cuya gestión podrá incorporarse toda persona moral o privada y cuyo funcionamiento será determinado mediante un reglamento de la administración pública a tenor de los primeros fondos consignados en el Presupuesto de 1923». Un detalle interesante: antes de la votación de la propuesta informó en la Comisión, con un sentido favorable, el ministro de Instrucción pública M. León Berard.

Francia ha visto al fin—mientras nosotros seguimos ciegos—la trascendencia social de los Préstamos de honor. Porque su institución responde, como fácilmente se comprende, a la necesidad evidenciada por la guerra—que al lado de sus horrores, ha traído, entre otros, el beneficio de romper las absurdas y falsas jerarquías—de ayudar al florecimiento de los mejores, al robustecimiento de las minorías capacitadas.

Refiriéndose a los problemas centrales de España, ha escrito Ortega y Gasset: «Es extraño que de nuestra larga historia no se haya esfumado cien veces el rasgo más característico, que es, a la vez, el más evidente y a la mano: la desproporción casi incesante entre el valor de nuestro vulgo y el de nuestras minorías selectas. La personalidad autónoma, que adopta ante la vida una actitud individual y consciente, ha sido rarísima en nuestro país. Aquí lo ha hecho todo el «pueblo», y lo que el pueblo no ha podido hacer, se ha quedado sin hacer. Ahora bien, el pueblo sólo puede ejercer funciones elementales de vida; no puede hacer ciencia, ni arte superior, ni crear una civilización pertrechada de complejas técnicas, ni organizar un estado de prolongada consistencia, ni desfilar de las emociones mágicas una elevada religión». Y añade: «Mientras la historia de Francia o de Inglaterra es una historia hecha principalmente por minorías, todo lo ha hecho aquí la masa, directamente o por medio de su condensación virtual en el poder público, político o eclesiástico». Y en fin, para nuestro objeto: «Mírese por donde plazca, el hecho español de hoy, de ayer o de anteayer, y siempre sorprenderá la anómala ausencia de una minoría suficiente. Este fenómeno explica toda nuestra historia, inclusive aquellos momentos de fugaz plenitud».

Sin duda las características de nuestra historia nacional, donde el guerrero y el

© Biblioteca Nacional de España

hombre de aventuras son las figuras principales de la actuación colectiva, lo mismo a lo largo de la reconquista que en los siglos de los descubrimientos, las conquistas y de la expansión europea, no podían ayudar a la formación de esas minorías creadoras de la ciencia, del arte superior, de las complejidades técnicas, etc. El ideal español estuvo durante varias centurias en la acción por la acción misma, más que en el ocio fecundo, padre de civilizaciones.

Los raros espíritus superiores nacidos apesar de tal ambiente, y los que con ellos se formaban, necesariamente habrían de permanecer en situación desventajosa, apartada, casi vergonzante, y por ello imposibilitados para influir en los destinos nacionales. Cabe decir que solo ahora comienza a tolerarse la participación de las minorías conscientes que apuntan dentro de las agrupaciones profesionales y gremiales, con el reconocimiento anejo de su valor y eficiencia.

Los Préstamos de honor—cuya consideración tan lejos, aparentemente, nos han llevado en el breve examen del tema—tienen así para nosotros una doble importancia, igualmente esencial: la afirmación justa de la inteligencia, con la posibilidad de ayudar de este modo al robustecimiento de las minorías capacitadas, y también la admisión franca, en la mecánica social, del nuevo elemento con una valoración que permitirá a estas minorías sentirse dueñas de sí mismas y autorizadas para actuar en plenitud.

El interés inmediato que ello envuelve para la debida selección de los mejores en el magisterio y sus diferentes grados, así como para su participación conveniente en la colaboración política, de gobierno difuso, de los núcleos profesionales, aparece tan clara que sería supérfluo insistir con nuevas consideraciones.

LUIS SANTULLANO.

LA NORMAL EN ACCIÓN

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

LA EMOCION EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA

El motor de las actividades humanas de orden especulativo, funciona con variados combustibles. Sin duda que el más común, el más vasto y el más doloroso también, es la necesidad. La necesidad es un aguijón de la voluntad al que se deben la mayor parte de los progresos registrados por la historia de la civilización. Y la sigue, muy probablemente, el amor. Pero estos dos estímulos, que tanto repetía la benemérita Concepción Arenal, reavivando la voz de filósofos de la madre Grecia, son poco específicamente humanos. Por los mismos actúan los seres inferiores del mundo orgánico.

Hay móviles de una categoría superior. Uno, la noción clara del deber social de cada individuo, erigido en norma inflexible de conducta—almas de temple heróico—, de aportar el máximun de trabajo al acerbo común que tienda al mejoramiento de la vida; otro, la sujeción meditada a un doctrinarismo legal, a un dictado externo,—almas buenas, pero a menudo pusilánimes—, y otro, el sentimiento que despierta una visión sintética de la correlación entre múltiples fenómenos, la visión en unidad del complejo de un sector o del total vario del mundo físico-biológico.

Este sentimiento de honda emoción que funde las piedras, el color, las plantas y aun al hombre que se mueve en ellos, en una sola expresión, coloca al espíritu en una tensión de inquietud, de movilidad, como el de algunas figuras del Greco. Es la emoción del caminante capaz, que descubre desde lo alto de una cuesta un horizonte inmenso, y el paisaje infinito en aspectos y matices cábele en su retina porque es susceptible de simplicidad. La emoción, entonces, se traduce en el más bello y placentero—aun

© Biblioteca Nacional de España

cuando arranque sudores de amargura—de los estímulos para la acción especulativa humana.

En la fragua de nuestras clases en la Escuela Normal, lo hemos observado y acotado más de una vez.

Entre los normalistas, como entre los alumnos de otros centros, se manifiestan actitudes diferentes frente al trabajo escolar. Algunos llegan a la Escuela Normal movidos por una sugestión o por una inexplicada vocación y se les ve pasar, serenos, de uno a otro curso, sin grandes esfuerzos; otros hay, modelos de laboriosidad, a quienes les basta conocer el trabajo que les corresponde, para apechugar con él y recitar de cabo a rabo las lecciones, como cepillarían la tabla o las tablas que les señalara el maestro carpintero, o acompañarían con el más discreto gesto de beatitud al sacerdote en el sacrificio de la Misa, y... otros, en fin, que llegan pertrechados de unas nociones de legislación y saben de faltas reglamentarias, de tribunales extraordinarios, de recursos a la superioridad, y se mueven siempre al margen de una probable repetición de curso.

Sin embargo, en el transcurso de un año académico o de las horas hábiles de un año académico, siempre se da algún caso de emoción en *todos* los alumnos, de emoción sin sugestión, sin que por habilidad por un tono patético, el Profesor absorba la personalidad de ellos; de un momento en que brota la emoción del diálogo tranquilo y reposado, en que parece forjarse, como en un yunque el acero, el pensamiento en la inteligencia.

Y es cosa de ver entonces la expresión en la mirada reflejando la inquietud del alma de los estudiantes. Adivinamos pronto todo un cosquilleo interior y observamos la eficacia de un impulso que les lleva al libro, al diccionario, a la discusión y a fijarse en las cosas y en los hombres, para ver con más luz el problema presentado a su conciencia.

En la producción de ese estado sentimental colectivo, intervienen a menudo circunstancias meramente accidentales. Pero parece ser que en la enseñanza de la Geografía hay motivos o cuestiones de máxima emotividad. Podemos citar, como ejemplo, la descripción del sistema Solar, la correlación entre los fenómenos climáticos y el concepto de biogeografía, que suelen hallarse en todos los programas de primer año.

En el primer caso, expuesta la hipótesis de Laplace para explicar el origen de los mundos, y las propiedades y movimientos del sistema Solar, fácilmente se llega a la percepción no sólo de un origen común de los astros que lo componen, sino de cómo obedecen todos a una fuerza común también, que tiene su centro en lo que fué matriz del sistema.

Si a esto sigue la presentación de los resultados analíticos del espectroscopio patentizando una homogeneidad casi completa de composición entre los planetas entre sí y entre éstos y el Sol, a pesar de sus distancias, de su diferente aspecto y otras propiedades, empieza a sorprender en gran manera a los escolares. La sorpresa es mayor todavía si se generaliza el hecho insinuando que análoga unidad de composición y de régimen existe entre los seres llamados orgánicos e inorgánicos y que la vida física de ambos se manifiesta en virtud de la energía calorífica y lumínica que el Sol envía a la Tierra. Un ejemplo concreto cualquiera, aclara el verdadero concepto de la Geografía y produce el estado emotivo a que venimos refiriéndonos.

Entre los casos circunstanciales vamos a referir los dos siguientes anotados en el presente curso:

I. Geografía Universal: Oceanía.—Se hablaba de las divisiones corrientes de esta parte del Mundo enumerando las islas o grupos de islas más importantes de cada una, y fijábanse las condiciones geográficas generales derivadas de sus coordenadas, extensión, gea, relieve, clima y población.

No ofrecieron nada de particular Melanesia, Australasia, Polinesia; pero con motivo de una breve disquisición histórica acerca de Micronea—descubrimiento de Las Carolinas por Alonso de Salazar en 1526, el dominio de España en los archipiélagos occidentales durante siglos, el despojo que nos hizo Alemania en virtud de su mayor fuerza naval y militar, y de cierta incuria por nuestra parte—, uno de los alumnos manifestó su extrañeza de que en el mapa (1) figurara la isla de Yap entre las posesiones japonesas, ya que él había leído que después de Alemania, los Estados Unidos de Norte-América la sumaron a sus colonias.

Esta oportuna, aunque equivocada observación, generalizó el interés de la clase. Corregido el error recordando el acuerdo de la Sociedad de Naciones que otorgó al Japón el mandato de las islas ex-alemanas, se extendieron las indicaciones sobre la importancia actual, tanto para el Japón como para

(1) Atlas portátil Justus Perthes, ed. 1920. Mapa número 20.

© Biblioteca Nacional de España

los Estados Unidos, de la isla de Yap, no física ni económicamente considerada, sino por su excelente situación estratégica, como base para centro de operaciones navales en esa parte del Océano Pacífico, por hallarse entre el Japón la colonia americana de Filipinas y la ruta marítima de Guam a Manila, motivo original de todas las protestas de la República Norte-americana contra la cesión hecha al Japón por la Sociedad de Naciones, y de la amenaza de una nueva guerra evitada por la inseguridad del éxito en ambos Estados. Este ejemplo vivo de la importancia estratégica de algunos lugares, de esta particular relación geográfica, llevó expontáneamente a revisar lo ya estudiado del Japón para ponderar su fuerza económica y militar y a enfocar la atención para cuando llegue el caso de describir los Estados Unidos.

II. Ampliación de la Geografía de España: estudio económico.—Cuando ya se habían dejado atrás las lecciones referentes a la distribución y valoración de los cultivos agrícolas en España y de las riquezas minera e industrial, la Prensa publicó unas declaraciones del Sr. Ministro de Fomento referentes a una comisión de Ingenieros nombrada para informar de las condiciones de la Campiña en el valle del Guadalquivir para el cultivo del algodón.

Comentadas dichas declaraciones, confiando en que la producción algodonera llegara a bastar para las necesidades de la industria nacional, invitamos a los alumnos a discurrir acerca de las derivaciones que podría tener el hecho para la vida del país.

Difícilmente se encontraría en la historia del curso otro asunto, ni otra forma, que les interesara tanto. Y a ese interés atribuímos nosotros las conclusiones formuladas que reflejan una visión sintética de varios fenómenos. He ahí un resumen:

a) Nos libraría de la dependencia de Inglaterra y los Estados Unidos para la obtención de esa primera materia.

b) Permitiría una reducción en los precios de los productos elaborados disminuyendo la competencia extranjera.

c) Podría modificarse el Arancel en forma ventajosa para otros productos.

d) Nos daría una mayor consideración internacional.

e) Aumentaría el trabajo y subsiguientemente la riqueza y el bienestar.

M. SANTALÓ.

Escuela Normal de Maestros de Gerona.

¿UNA LECCION DE LITERATURA?

Fijar la pauta, la norma que deba ajustarse un maestro en la enseñanza de la disciplina que le esté encomendada, me parece cosa difícil y de dudoso valor pedagógico. Una lección es algo de *hacer* más que de *decir como debe hacerse*. En la enseñanza, como en toda obra de arte, hay que contar, como factor inportantísimo, con la inspiración del artista; delinear el patrón con arreglo al cual haya de enseñar un maestro a sus discípulos, equivaldría—yo al menos así lo creo—a anular la iniciativa del que enseña, a matar la inspiración, que es, en realidad, el alma de una lección cualquiera. En la enseñanza—si ésta ha de ser cosa viva—se presentará frecuentemente al maestro lo imprevisto, lo que está fuera de toda metodología, la pregunta inesperada, la observación aguda, la interpretación ingeniosa, casos y problemas que sólo su inspiración y su cultura podrán resolver en un momento determinado, de modo que nada pierda, antes gane con ello, la autoridad del mismo entre sus discípulos. A fuerza de dar a la Metodología una importancia excesiva, se ha llegado por algunos a lo que un amigo mío, J. F. Rodríguez, llamaba, muy donosamente, *la teoría de la práctica*.

Aparte los principios de Metodología general, de todos conocidos y por todos practicados, para enseñar bien se precisan y son suficientes—creo yo—dos condiciones: 1.ª, un dominio absoluto de la materia que se trate de enseñar; 2.ª, ser maestro; es decir, saber acomodarse a la capacidad del discípulo, y poseer un gran poder de sugestión, y aquellas dotes—luz en la inteligencia, calor en el corazón—sin las cuales puede afirmarse que es cosa muerta la enseñanza.

De estas condiciones, la primera puede adquirirse por la perseverancia en el estudio; las segundas pueden perfeccionarse y aumentarse a fuerza de voluntad; pero, en gran parte, dependen de la naturaleza. No faltaba razón a Diesterweg cuando afirmaba que se *nace pedagogo como se nace poeta*.

Pero si soy enemigo de decir cómo debe darse una lección, pienso, en cambio, que sería muy conveniente, para cuantos a la enseñanza dedicamos nuestras actividades, escuchar las lecciones de los buenos maestros en el grado de enseñanza que nos esté encomendado. Frecuentar sus clasess vivir algún tiempo la vida docente al lado de estos hombres ya consagrados, sería, induda-

© Biblioteca Nacional de España

blemente, de positivo resultado para nosotros y para nuestros discípulos.

No quiero, por lo dicho—ni me considero con autoridad para ello—exponer mi opinión sobre lo que debe ser una lección de Literatura castellana, como me piden los buenos amigos que dirigen la REVISTA; pero como quiero complacerlos, y hasta me creo obligado a ello, expondré brevemente nuestra labor de clase, no para presentarla como modelo, sino por si en ella pudiera haber algo aprovechable para los demás, que es el máximo a que podemos aspirar en estos trabajos.

En mi clase nos limitamos al estudio de la producción literaria en lengua castellana; la preceptiva queda total y absolutamente excluída de nuestros estudios; cuando, en el curso de alguna lección, surge algún término con ella relacionado, se explica sencillamente, para que los alumnos caminen sobre seguro.

La literatura no puede ser considerada como una manifestación esporádica dentro de la vida de un pueblo en una época determinada; la producción literaria es, en la mayor parte de los casos, consecuencia del carácter, de las costumbres, de los gustos, y hasta del medio en que se desarrolla la vida de los pueblos; por tal razón, al estudiar una época cualquiera de nuestra literatura, relacionamos la manifestación literaria con las demás manifestaciones de la vida española.

En este estudio general o de conjunto, analizamos las tendencias dominantes en la época de referencia, asuntos y géneros preferentemente cultivados, influencias—de nuestra literatura en la de otros pueblos o de otras literaturas en la nuestra—etc., etc.

Del estudio de conjunto pasamos al detallado de los principales autores u obras, dentro de cada época estudiada. Este trabajo comprende: a); una ligera noticia biográfica del autor y una nota bibliográfica de sus obras, señalando las mejores ediciones de las mismas y los comentaristas más autorizados; b); lectura de una obra—la que consideremos más interesante para nosotros—o de parte de ella, y comentarios sobre el lenguaje, estilo, asunto, influencias—procurando hacer éstas patentes mediante la lectura de textos—e imitadores del autor u obra estudiada; c); lectura de algún juicio serio y documentado sobre lo que ya antes hemos juzgado nosotros, haciendo notar las coincidencias o discrepancias existentes entre el juicio que leemos y el formado anteriormente por nosotros mismos.

Siguiendo esta orientación, los alumnos se encargan de trabajos escritos sobre un autor u obra determinada.

Se precisa, para lo dicho, una buena biblioteca clásica, y tiempo suficiente para el desarrollo del programa. Lo primero está resuelto en ciudades como esta, que cuenta con su excelente Biblioteca Universitaria; lo segundo exige una modificación de las disposiciones vigentes relativas a los estudios del Magisterio; no hay posibilidad de realizar una labor medianamente provechosa, dedicando a la enseñanza de esta materia dos horas semanales, que, mermadas con vacaciones, fiestas, huelgas, etc., quedan reducidas casi a la mitad.

Por lo demás, acaso ninguna enseñanza despierte el interés de los muchachos como ésta de la Literatura; es, de mis clases, aquella en que consigo mejores resultados con un esfuerzo menor; y los alumnos asisten a ella con placer, y llevan, sin sentir, el trabajo del curso.

¡Lástima que la falta de tiempo nos impida realizar plenamente el ideal de poner a los futuros maestros en condiciones de apreciar y propagar las grandes bellezas de nuestro tesoro literario!

PEDRO LÓPIZ LLÓPIS.

Escuela Normal de Maestros de Salamanca

LECCIONES PRACTICAS

ALIMENTACION Y RESPIRACION DE LAS PLANTAS. EXPERIENCIAS (1)

Estas experiencias se hacen principalmente en común. No cabe en ellas, en un estudio elemental, la fase cuantitativa, que es la que exije en mayor grado el trabajo individual. Estas experiencias, por otra parte bien sencillas, sólo tienen por objeto *demostrar* hechos, que el alumno conoce ya, a grandes rasgos, cuando llega al tercer curso de la Escuela Normal; sabe que las plantas absorben sus alimentos por las raíces; tiene una idea de que desprenden oxígeno de día; de que, también respiran, etc. Por consiguiente, el alumno no tiene que sacar en ese respecto grandes consecuencias de las experiencias; y por esto, pueden hacer-

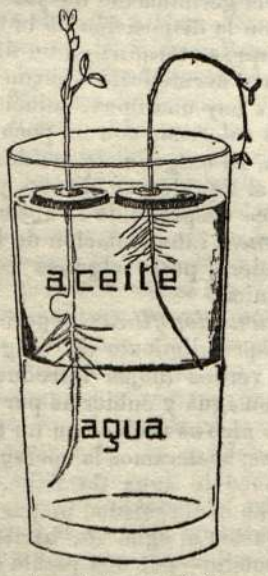
(1) Estas lecciones, con las expuestas sobre germinación y crecimiento en *Boletín de Escuelas Normales*, números 4 y 5 de 1922, forman un ciclo completo, aunque muy elemental, de la fisiología de las plantas.

© Biblioteca Nacional de España

se con carácter *demostrativo* que no es siempre, precisamente, el que debe seguirse en la enseñanza. Las lecciones sobre germinación y crecimiento que anteriormente expusimos (1) eran casi, exclusivamente, personales e inductivas. Sólo al hablar de la función clorofílica, seguimos ese método.

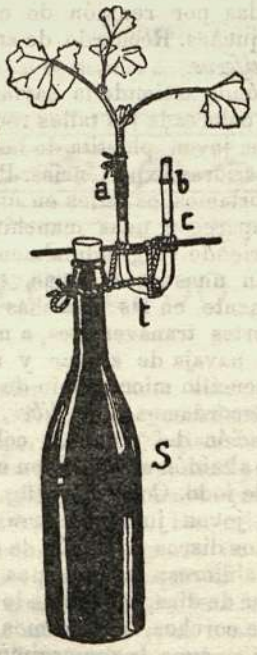
Las plantas absorben el agua por los pelos radicales. Ponemos a germinar en una cápsula con serrin humedecido semillas de guisante; cuando a los dos o tres días empiezan a desarrollarse sus raíces, las colocamos en flotadores de corcho en agua (una rodaja de tapón de corcho con un orificio central, al cual se sujeta la semilla con un poco de algodón en rama), en donde las dejamos crecer un poco más, hasta que tengan un par de pequeñas hojitas. Entonces, escogemos dos de las que más se asemejan, y las colocamos en otro vaso con agua y una capa de aceite, de tal manera que una plantita tenga *sólo su extremo* en el agua, y la otra la parte de la raíz con pelos radicales bien perceptibles (fig. 1.ª). Al cabo de algunos días la primera se mustia, la otra sigue lozana.

Después de esta experiencia se hacen estas o análogas ampliaciones o referencias: Recordemos que las plantitas sembradas en macetas, si no las regábamos, se ponían mustias, y que las crecidas en flotadores, o en arena limpia, acababan por morirse; la planta absorbe, pues, el agua del suelo, y junto con ella el alimento, ya que en el suelo vive



perfectamente. Abonos (sólo unas ligeras ideas, que luego, en *Agricultura* serán ampliadas).

A veces según el estado intelectual de los alumnos, y el tiempo de que disponemos - que no suele ser mucho—profundizamos sobre la acción del agua en la planta,



iniciando al alumno en algunas ideas, que luego, por posteriores estudios de Química física, en el 4.º curso, podrá ampliar: cantidad de agua de las plantas (de 50 % en las partes leñosas; 70-80 % en las jugosas, de 1'85-1'95 % en los frutos carnosos, etc.); osmosis por las membranas; presión osmótica del protoplasma—turgencia—; consideraciones sobre los procedimientos para conocer qué alimentos convendrá dar a una planta determinada—análisis de una planta de su especie,—etc.

Circulación de la savia.— Cortamos un tallo de una plantita de calabacera, por ejemplo, u otras que nazcan bien vigorosas: el girasol, la judía, nos sirven también perfectamente; en primavera aparece una gota en el punto cortado. La savia, asciende, pues. (Fig. 2.ª para demostrar el ascenso del agua por el tallo) A este ascenso contribuye la transpiración (unas hojas de las judías que tenemos ya crecidas colocadas bajo una copa o campana, empaña, a los pocos momentos, si la temperatura es elevada, el cristal: al cabo de algunas horas se precipitan gotas de agua (sobre todo si empleamos otras hojas mayores, adultas, de calabacera o malva, por ejemplo) (2). Recordamos, que en

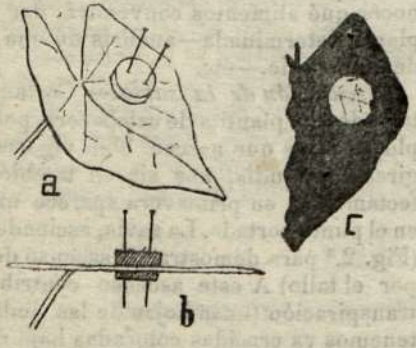
(2) Leclerc du Sablon cree: que la transpiración no es necesaria para la elevación de las sales desde las raíces a las hojas; que no hay relación alguna entre la transpi-

© Biblioteca Nacional de España

las experiencias sobre la germinación y crecimiento de las plantas, nos han llamado la atención unas gotas de agua en los ápices de las hojas y de las vainas blancas; el agua se desprende, pues, también, en gotas producidas por reunión de otras muchas muy pequeñas. Recuerdo de *estomas*. *Estomas acuíferos*.

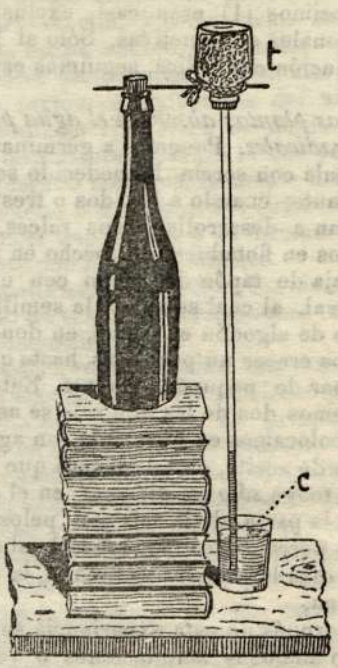
Por dónde asciende la savia: se colocan en agua coloreada los tallos recién cortados de alguna joven plantita de las sembradas para anteriores experiencias. Pasado un día o dos, cortamos los tallos en un punto elevado y aparecen unas manchitas encarnadas. Abriendo longitudinalmente el tallo se presentan unas líneas rojas, que terminan precisamente en las manchas citadas. Se hacen cortes transversales, a mano alzada, con una navaja de afeitar y se observan con un sencillo microscopio de Escuela primaria. Recordamos, *leño, liber,* etc.

Formación del almidón: coloración del polvo de almidón en agua, con unas gotas de tintura de iodo. Colocamos (fig. 3.ª), en una hoja de joven judía sin arrancarla de la planta, dos discos de tapón de corcho, sujetos con alfileres; mantenemos la planta al sol un par de días, regándola lo debido; quitamos los corchos, arrancamos la hoja, la hervimos en agua, la sumergimos unas horas en alcohol hasta que se decolora, y por último la tenemos en tintura de iodo; al cabo de no mucho tiempo aparece la hoja obscura excepto la parte resguardada de la luz. Los alumnos deducen qué substancia hay en la parte obscura. Ampliaciones y referencias: Riego de las plantas; plantas de terrenos húmedos y secos; exudación de la savia; las



semillas y tubérculos productos alimenticios por ser «almacenes de almidón», etc.

Respiración. Hacemos la experiencia del enturbiamiento del agua de cal, por el aire que respiramos. Luego, después de tenidos un día en remojo un puñado de guisantes los echamos en una probeta que cerramos con un cristal con un poco de vaselina. Al



día siguiente abrimos la probeta, y con cuidado la decantamos sobre un vaso con agua de cal; cerramos el vaso y agitamos: el agua se enturbia. Deducciones.

La absorción de oxígeno la demostramos en la germinación de las semillas de trigo, con la disposición de la fig. 4.ª, experiencia que se termina en un día; el frasco *t* se cierra herméticamente con parafina; en el vaso *c* hay una fuerte solución de potasa cáustica coloreada con un poco de tinta encarnada. El oxígeno absorbido obliga a ascender al líquido por el tubo, ya que el gas carbónico desprendido lo absorbe la potasa.

La *exacta* interpretación de la experiencia requiere, pues, algunos conocimientos de Química.

Función clorofílica: experiencias clásicas: desprendimiento de oxígeno por las plantas verdes (hojas introducidas en un bocal con agua y cubiertas por un embudo, en cuyo pico se recibe con un tubo de ensayo el gas; aceleramos la operación, añadiendo un poco de agua de Seltz. Desprendimiento en la obscuridad de gas carbónico—que enturbia el agua de barita mantenida en un pocillo—por una planta (por ejemplo grupo de las sembradas por nosotros en una sola maceta pequeña) bajo una campana de cristal.

---

ración y la formación de materia seca en la planta; que la absorción de las sales por la planta está reglada por el poder osmótico de cada una de las sales en el interior y en el exterior de la planta.

(*Revue Générale de Botanique*, Tomo XXI, pag. 295.

© Biblioteca Nacional de España

Relacionamos la función clorofílica con la luz, y con la formación de almidón; éste es una combinación del carbono que fija la planta con el agua de la savia. La explicación que se da de la génesis del almidón, la dejamos para el curso de Química.

Bibliografía: la que se indicó en los números 4 y 5 del *Boletín de Escuelas Normales*.

(Los clichés son del libro del autor: *La Vida de las Plantas*, 1920).

MODESTO BARGALLÓ.

Escuela Normal de Maestros de Guadalajara.

AL MARGEN DE LO LEGISLADO

Maestros para Africa.—La *Gaceta* del día 10, y bajo los auspicios del Ministerio de Estado, publica un R. D. que tiene cierta importancia, en la frondosa floresta de nuestra legislación.

Nuestra acción en Marruecos tiende a ser transformada en un verdadero protectorado. Si continúan los propósitos del Sr. Alba, y si lo llevado a la *Gaceta* tiene realidad, pudiera darse el caso de que las escuelas españolas de Africa estuvieran mejor organizadas que las de la Península. No se nos podrá tachar de egoistas: siempre los españoles hemos sido generosos con los demás y tacaños con nosotros mismos. De seguir el estado actual de nuestras escuelas primarias, no dudamos de que será acertado mandar nuestros alumnos a Marruecos. Hágase el bien, así sea en la misma Panonia. Por ese lado no tenemos más remedio que felicitar al Sr. Ministro de Estado.

De todo el articulado que se dedica al futuro grupo escolar de Larache, dos hechos se destacan: el establecimiento de distintas categorías entre los mismos Maestros de sección, y la forma de su provisión.

Comprendemos la distinción que se hace al Director; pero diferenciar los Maestros en primeros, segundos y terceros, como no se aclaren las funciones que llevan consigo estas denominaciones, no las comprendemos. De seguirse el régimen graduado en dicho grupo, se puede caer en el absurdo de que los Maestros de los grados primeros sean considerados como de menor categoría. Hace falta que un Reglamento aclare estas confusiones. Los sueldos, comprendidas las gratificaciones, son mayores que los de la Península, pero dudamos de que constituyan un aliciente para seleccionar buen personal.

Una Comisión--que no se determina--será encargada de relacionar los aspirantes. Estos pueden reclutarse entre Maestros nacionales, Normales procedentes de la Escuela Superior del Magisterio, y licenciados con certificado de aptitud pedagógica. En el fondo no tenemos nada que objetar a esa amplitud de criterio. De todo el Real Decreto comentado, aparte de la buena intención del principio que lo inspira, se desprende una vaguedad y una falta de precisión en su articulado que hace dudar de su eficacia. Tememos que todo ello caiga en manos de personas ajenas a la enseñanza y que se tome un laudable ensayo docente, como medio para crear unos cuantos empleados en el Ministerio de Estado. Claro que no aseguramos que se hicieran mejor si fueran nuestros vitalicios tribunales de oposición los encargados de proponerlos. Es posible que en los primeros para Africa y en los segundos para España, pudieran sintetizarse sus resultados en aquella sangrienta expresión de los franceses—injusta a todas luces—cuando confeccionan compañías de teatro, con visos a la exportación, bajo el título de *pour l' Espagne et le Maroc*.

¡Ojalá pecáramos de exagerados!

La Dirección de Las Palmas.—La *Gaceta* del día 8 trae el cese del Director de la Normal de maestros de Las Palmas.

Ampliamente informados de lo que ocurre en la Normal Canaria, nada tenemos que objetar a la enérgica actitud del Sr. Ministro.

Sin embargo, un hecho íntimamente ligado con el anterior, nos mueve al comentario. Conocedores de lo que ocurre en aquella Normal y sabedores de que dignos compañeros integran la inmensa mayoría del Claustro, nos extraña y nos duele que para hallar sucesor al Director destituído, tenga

© Biblioteca Nacional de España

que acudirse a personas ajenas a la profesión. Comprendemos que en casos muy especiales, en momentos en que el profesorado se halle dividido en partes iguales en favor de uno o de otro, se recurra a la busca de *elementos extraños*; pero cuando un Claustro en donde casi la totalidad de profesores está de acuerdo, creemos que lo más justo, antes que recurrir al Sr. Director del Instituto, hubiera sido poner en manos del Claustro el nombramiento de Director. Esto es lo que pedimos y lo que debiera ser.

Suponemos que el Sr. Salvatella, que en este caso ha obrado con prontitud y con justicia, no echará a perder su acertada medida, consolidando un nombramiento que solo en el extremo de no hallar personas capaces en la Normal de Las Palmas, hubiera sido explicable.

Confiados esperamos la rectificación del error.

Anormalidades de la enseñanza Normal.—Con ocasión de la R. O. de 24 de Febrero último, publicada en la *Gaceta* de 7 del actual concediendo a los Catedráticos de Francés y Dibujo de los Institutos que se encarguen de estas enseñanzas en las Escuelas Normales la gratificación de 1.500 pesetas, cuando hayan de explicarlas en uno solo de estos Centros y 200 pesetas si fuese en los dos, se nos ocurre pasear nuestra imaginación por el campo de la enseñanza Normal y encontramos una porción de irregularidades, casos inauditos, que carecen en absoluto de una razón lógica y que por no encontrar explicación razonable para que existan, nos producen amargura y desaliento.

La concesión de estas gratificaciones está fundamentada en una base legal, la Ley de amortizaciones del año 1917, por virtud de la cual, y por otras disposiciones posteriores aclaratorias, cuando se amortice una plaza de las enseñanzas especiales de Francés o Dibujo en los Institutos se acumularán a los profesores de las Escuelas Normales gratificándoles con la mitad del sueldo de aquella cátedra—hoy 3.000 pesetas y a la recíproca si se hiciese la amortización en las Normales se encargarán de ellas los profesores especiales de Instituto, percibiendo como gratificación la mitad del sueldo que corresponde a los de nuestras Escuelas—3.000 pesetas si dan clase en un solo Centro, y 4.000 pesetas si dan en los dos.

Los profesores de Religión y Caligrafía de los Institutos tienen también la obligación de dar esta enseñanza en las Escuelas Normales; a los primeros se les ha concedido recientemente una gratificación de 500 pesetas, a los segundos nada. Resulta de esto que profesores con las mismas obligaciones percibirán unos 5.500 pesetas de haber anual, otros 3.500, otros 3.000; ¿qué razón hay para estas desigualdades? Y no se olvide que las clases de Religión y Caligrafía son alternas en tanto que las de Francés y Dibujo son bisemanales; de donde vendrá como consecuencia que los que tengan más clases cobrarán menos y a la inversa.

Si relacionamos la enseñanza especial con la que pudiéramos llamar fundamental, la encomendada al profesorado numerario, nos encontramos con que un Profesor de Francés, Dibujo o Música que esté encargado de estas enseñanzas en las dos Escuelas Normales percibirá un sueldo igual al asignado al Profesor numerario, nos referimos al sueldo de entrada en ambos casos; pero el profesor especial explicará dos clases bisemanales en cada Centro—ocho en la semana—en tanto que el numerario dará cuatro clases alternas en el suyo—doce a la semana.—Y así se deduce que el trabajo de este profesor está menos remunerado que el de aquél en las condiciones ordinarias; no digamos nada si el profesor especial tiene la acumulación a que antes hicimos referencia.

Nos duele pensar que la enseñanza fundamental está oficialmente menos considerada que la especial, siendo aquélla básica para la carrera y profesión del Magisterio y ésta complementaria de la cultura que el Maestro debe poseer. Debe tenerse en cuenta, además, que al profesor especial de hoy no se le ha exigido carrera ni título alguno.

Otras anomalías existen a más de las apuntadas, pero por hoy no nos extendemos en nuevas consideraciones que, como decimos al principio, nos amargan y desalientan.

Una R. O. injusta.—A título de denuncias recibidas en el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, se ha dictado por éste una R. O. (*Gaceta* de 3 del actual), que afecta directamente al Profesorado de Escuelas Normales.

Se manda a los directores de nuestros centros dar cuenta de los Profesores que tengan su residencia en poblaciones distintas de aquellas en que deban prestar sus servicios, y de otras cosas, como partes de asistencia y faltas cometidas en ella por el Profesorado, un tanto molestas para éste.

Asímismo se dispone que los Rectores vigilen sobre estos mismos aspectos de la Enseñanza.

No está mal que la primera autoridad del Ramo se ocupe de que todos cumplamos

© Biblioteca Nacional de España

estrictamente nuestros deberes; pero el señor Salvatella habrá de permitirnos que le digamos que no comprendemos en parte el sentido de esa R. O. ¿Es que se puede ser Profesor de la Escuela Normal de C y residir en X? Y si se pudiera, ¿creen de buena fe en el Ministerio que sólo los Profesores de Escuela Normal se aprovecharían de tal ventaja?

¡Que se han recibido denuncias contra éstas! Pues procédase en justicia y con rigor contra los denunciados y no se haga responsable a todo el Cuerpo de las faltas de unos cuantos.

Entérese bien el Sr. Ministro: el Profesorado de Escuelas Normales no cumple peor que el de otros centros de Enseñanza, y por esto no merece la R. O. que contra él se ha dictado.

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 tomas 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.

SOBRE VACACIONES

ADAPTEMOSLAS A LAS CONDICIONES GEOGRAFICAS

No es nuevo el asunto. Pero es lo suficientemente importante para insistir en él. Bien es verdad que nuestra psicología no se presta fácilmente a las innovaciones un poco radicales—asustan—aunque encierren positivas ventajas.

Un ejemplo: nuestra Normal (Soria) está a más de mil cincuenta y cinco metros de altura sobre el nivel del mar. El estío es verdaderamente delicioso, brisa de montaña, e incita al trabajo mental. Por el contrario el invierno es cruel, entorpece de un modo extraordinario la actuación didáctica y constituye un peligro grande para la salud de alumnos y profesores; añádase el gasto enorme que requiere la calefacción de las clases como otro inconveniente digno de tenerse en cuenta.

Yo me imagino lo bien, lo contentos que trabajaríamos todos aquí, si las grande vacaciones estivales se trasladasen al centro del invierno; lo que ganaría también en eficacia la labor escolar. Y en cambio trabajásemos durante los meses de julio y agosto en los cuales ahora como es sabido no hay clase. Y esto podría hacerse en León, Burgos, Segovia, Avila, Guadalajara, Huesca, y en las capitales de condiciones geográficas análogas.

En cambio el litoral mediterráneo y una buena parte del Valle del Guadalquivir, pongo por ejemplo, tendrían vacaciones estivales, ya que en efecto, en aquellas regiones los veranos impiden toda labor mental útil.

Y esto podría ensayarse también en la enseñanza primaria.

Otra ventaja. Durante las grandes vacaciones—que en nuestras Escuelas serían invernales y en otras estivales—siempre habría Escuelas *en actuación*. Esto permitiría a los Profesores de la Alta Meseta presenciar *la vida* de las Escuelas meridionales y mediterráneas, sin abandonar sus clases, aprovechando las vacaciones del invierno.

Los profesores del sur y del este vendrían en intercambio a nuestras Escuelas durante el verano para vernos trabajar. ¿No creeis que esto reportaría grandes ventajas, al conocernos todos mejor, al visitarnos, al recorrer nuestras Escuelas?

Así yo salí de Soria este verano pasado y fuí a Oviedo. Visité el espléndido palacio de las Escuelas Normales en la calle de Uría; pero si viérais la honda sensación de pena, de tristeza, al ver solo *las cosas quietas*, el cuerpo *sin alma*: ni profesores ni alumnos; las Escuelas Normales sin vida... Faltaba precisamente lo que yo buscaba con mayor afán.

Hay en el Ministerio un ministro renovador y joven. Esta obra sería precisamente de renovación y de juventud; bellamente revolucionaria.

Yo me atrevo a rogarle que reflexione un poco sobre esta cuestión que pide una adap-

© Biblioteca Nacional de España

tación juiciosa a las condiciones geográficas tan varias, tan complejas, del país español.

Yo quisiera que ni el Sr. Ministro de Instrucción Pública ni los queridos compañeros desechasen esta idea sin antes haber meditado bien todas sus grandes ventajas. Cabría incluso hacer el ensayo durante un curso y después solicitar en una encuesta seria la opinión de todos los profesores. No seamos vencidos por la rutina con todos sus males. Estudiemos la realidad, adaptemos nuestra actuaciones a la realidad de un modo consciente.

P. CH.

PARA EL SEÑOR MINISTRO

La clase de dibujo de las Escuelas Normales de Barcelona.—En el año 1917 fué nombrada profesora de dibujo de las Escuelas Normales de Barcelona, D.ª Isidra Morollón, llevando, como está estipulado, ella sola las clases en ambas Normales, hasta que en 22 de septiembre de 1922, sin otra noticia oficial, tomó posesión en la Escuela Normal de Maestros, por orden del Rector y comunicación de la Dirección General, del cargo de profesor de dibujo don Francisco Rafael Segura, Auxiliar de dibujo del Instituto. ¿Cómo ha podido realizarse eso? ¿Dos profesores de dibujo a la par? ¿En virtud de qué se ha hecho ese nombramiento y con qué carácter? ¿Se tratará de uno de los tantos casos en que en este país se pone la ley por montera?; porque no olvidemos que la Comisión de presupuestos proponía la creación de una nueva plaza de profesor de Dibujo en Barcelona, pero la echó abajo la Comisión del Senado.

J. L. B.

El nombramiento a que se refiere nuestro comunicante es, a todos luces, ilegal, y esperamos de la justicia del Sr. Salvatella obre en consecuencia; porque a ese paso la inamovilidad del profesorado sería una ilusión, ya que caprichosamente podría todo profesor ser reemplazado en sus funciones por otro.

PRENSA Y NOTICIAS

La enseñanza de la moral en Bélgica.—El gobierno belga ha abierto un concurso, con 25.000 francos de premio, a los mejores manuales del maestro, para la interpretación del curso de Moral en los cuatro grados primarios. Sólo han llegado 16 volúmenes, 8 en lengua francesa y 8 en lengua alemana, y el concurso ha aportado tantas desilusiones que el jurado le ha declarado desierto y no adjudicó el premio. Se ha retenido solo el trabajo de Mr. Pierlot, inspector cantonal honorario. Una de las tareas de la Conferencia de 1.ª enseñanza de 1923 será consagrada, a lo que parece, a recolectar hechos de orden moral en los episodios de la gran guerra.

Viajes de instrucción.—Se ha concedido subvenciones para viajes de estudio a las Normales de Maestras de Gerona, 2.000 pesetas; de Maestros de Oviedo, 3.940 pesetas; de Maestras de Granada, 2.000 pesetas.

Nuevas publicaciones. - La *Revista de Pedagogía* inicia el ciclo de sus publicaciones con una serie de folletos destinados a la metodología de las materias de enseñanza en la Escuela primaria. Aparecerán en abril los primeros, escritos por J. Dantín Cereceda (Cómo se enseña la Geografía); Modesto Bargalló (Cómo se enseña las Ciencias físicas); Margarita Comas (Cómo se enseña la Aritmética y la Geometría); y Enrique Rioja (Cómo se enseña las Ciencias Naturales).

Palabras del Dr. Lafora.—(De *El Sol*, 21 de febrero), que podemos hacer extensivas a todos los organismos nacionales:

«En los países culturales europeos los bacteriólogos jóvenes son contratados por los Institutos por un sueldo determinado, con la condición de estar un cierto número de horas trabajando y de producir una cierta labor que se les encarga. Sabe este joven científico que si no trabaja se le expulsará, por no convenir al Instituto, y que, en cambio, si investiga, no sólo se prolongará el contrato, sino que su sueldo irá subiendo cuando produzca obra original, y

© Biblioteca Nacional de España

que la continuación de esta obra le llevará por sí sola a puestos más altos, a las cátedras de Higiene y Bacteriología, a la nombradía. Es decir, que su trabajo tendrá con el tiempo una «valoración material», y además una «valoración espiritual» (honores, etcétera)...

»¿Cómo explicar de otra manera que hombres de la capacidad de Levaditi, de Bedreshka y de otros ilustres investigadores del Instituto Pasteur trabajan día y noche por sueldos de 10 a 15.000 francos? Es la esperanza de una gloria y de posiciones científicas elevadas, que ha de venir algún día como premio a sus investigaciones; es una esperanza que en España no puede tener el investigador.

»¿Cuál es la perspectiva del bacteriólogo joven español? Para conseguir una mejor preparación procura ir a un Instituto extranjero, donde aprende la técnica moderna y generalmente publica trabajos meritorios en las revistas médicas extranjeras. Vuelve a España con un nombre de los círculos médicos mejores, y al querer trabajar aquí, se encuentra que en todos los laboratorios están «cubiertas las plazas», muchas veces por gentes que no van, o que si van, no hacen ni saben hacer nada. Son parientes próximos de médicos influyentes. Unos han entrado por favoritismo, otros por una oposición verbalista en la que se esfuma toda competencia...

»El más afortunado puede entrar por oposición más o menos racional (sin que se le valore nada su vocación anterior, ni su obra previa) en un Instituto o Laboratorio. Al llegar allí encuentra que la mayoría de los compañeros han tomado aquéllo como una oficina a la que hay que ir unas horas y trabajar lo menos posible. ¡Para qué trabajar, si están ya dentro de un escalafón que corre automáticamente, sin apreciación de la labor personal y del que no se les puede expulsar a no ser por causas gravísimas!

Si nuestro joven científico desprecia a sus compañeros y quiere trabajar todo el día, tropieza pronto con rozamientos infinitos: unos, de sus propios compañeros y hasta de sus superiores que temen ver el nombre de los subalternos crecer más que el propio; otros, del personal subalterno, que pone trabas al trabajo auxiliar, que se les aumenta por la afición a estudiar de nuestro joven científico. Los nuevos descubrimientos y hallazgos de nuestro hombre no tendrán nunca «por sí solos» una valoración material y espiritual que le eleve sobre la mediocridad sanchopancesca de sus colegas. Ninguna Universidad le llamará a sus cátedras, ningún Instituto le confiará su dirección por sus luminosos trabajos, sino que tendrá que pasar por la estúpida oposición corrupta, donde se verá postergado por el joven influyente o por el habilidoso verbalista sin vocación para la bacteriología y para la investigación.

»He aquí nuestra triste realidad: hombres capaces, material modesto pero suficiente, y resultados nulos.

Véase cómo nuestro régimen y nuestra organización de laboratorios, cátedras e Institutos, dispuestos en escalafones cerrados en los que se entra por métodos absurdos, suprimidos ya de todo el orbe científico, en los que «no se valora material ni espiritualmente la vocación» demostrada, ni la capacidad productiva, es la causa de la esterilidad científica de nuestros laboratorios, de la anulación del entusiasmo de nuestros jóvenes científicos y de esta mediocridad de oficina ministerial que se respira en nuestros Institutos bacteriológicos.»

De la Constitución irlandesa.—«Todos los ciudadanos del Estado libre de Irlanda tienen derecho a la enseñanza primaria gratuíta. Ninguna ley podrá privar directa o indirectamente de la asistencia de un niño a una Escuela subvencionada por el Estado aunque no siga la enseñanza religiosa que se dé en ella; así como el Estado no hará distinción alguna entre las confesiones religiosas en la distribución de subvenciones.»

Asociación española J. J. Rousseau.—Bajo la presidencia de D. Domingo Barnés, se ha reunido en Madrid.

Después de un cambio de opiniones respecto de la mejor manera de contribuir al estudio de algunos de los principales problemas que plantea la realidad pedagógica española, se acordó que en la próxima sesión de trabajo uno de los socios presente al examen de los concurrentes unas consideraciones sobre las sugestiones y derivaciones de orden práctico que para España puede tener la actuación del Instituto J. J. Rousseau, de Ginebra.

Además se trazó el plan para que por mediación de la Asociación sea un hecho la visita a Madrid de las figuras más salientes de la Pedagogía moderna. Por de pronto, se acordó iniciar las gestiones para que en la próxima primavera venga a España el fundador del Instituto J. J. Rousseau, el eminente psicólogo ginebrino Sr. Edouard Claparede.

© Biblioteca Nacional de España

El Señor Nacher en Guadalajara.—El señor Director General ha visitado las Normales de esta población con objeto de ver si procede a las reformas que sobre el edificio de la Normal de Maestros tiene pedidas el Claustro de dicho Centro. Fué recibido en la Normal por el profesorado. Conversó afablemente con los profesores sobre asuntos de la enseñanza, y tuvo bondadosos elogios para los que en este Centro procuran cumplir con su deber. Visitó tambien la Escuela Normal de Maestras, el Grupo Escolar y el Instituto.

La Junta aprovechó esta visita para influir nuevamente en el ánimo del Sr. Nacher respecto de los asuntos de la Asociación.

Einstein.—El sabio profesor de física teórica de la Universidad de Berlín, está entre nosotros. No tenemos que descubrirlo desde estas columnas; ni tampoco debemos hablar de sus teorías, lo suficiente extendidas por otra parte en España por el número relativamente grande de obras traducidas. Pero, para el profesor, para el educador, toda la Relatividad tiene un esencial sentido: no podemos separar nuestro mundo espiritual del mundo físico; ni estudiar «objetivamente» la Física, como si fuese algo fuera de nosotros.

Nuestro pensamiento está íntimamente unido a la Naturaleza, usando una comparación de un distinguido profesor: «como a un pasajero en la barquilla de un globo que navega entre la niebla, le está vedado apercibirse de que se mueve».

Mr. Bérard y la enseñanza secundaria.—«Veinte años de experiencia han demostrado que hay que devolver a nuestra enseñanza secundaria la misión que le es propia: formar a los jóvenes sin ninguna preocupación inmediata utilitaria, porque cualquiera que sea el sentido de su especialización, tendrán más tarde que distinguirse por el don de interesarse y adaptarse fácilmente y con provecho a las diversas creaciones del espíritu o de la industria de los hombres. Es necesario que estos jóvenes puedan ser reclutados tanto entre los ricos como entre las masas de niños de la escuela primaria; y por otra parte, todos los que por sus aptitudes pasen a la enseñanza secundaria, han de poder beneficiarse de la cultura más perfeccionada. Esta doble preocupación está de acuerdo con las más vivas tradiciones democráticas.»

Museo Pedagógico Nacional.—En la Biblioteca del Museo, una de las más eficaces y la segunda por lo concurrida de España, se ha servido durante el año pasado las obras siguientes: Salón de lectura, 55.297. Biblioteca circulante, 15.412. Total, 70.709 obras.

El tema de nuestro tiempo.—Con este título viene publicando Ortega y Gasset, en *El Sol*, una serie de artículos sobre temas del espíritu y de la cultura, sumamente interesantes y orientadores como todas las producciones del insigne profesor.

© Biblioteca Nacional de España

LIBROS Y REVISTAS

LIBROS

Abrégé de Géographie physique, por Emm. de Martonne. París, Armand Colin. 1922. 1 vol. 8.°, II 355 págs. 15 frs.

La obra cuyo título encabeza estas líneas, es un resumen del «Traité de Géographie physique», del mismo autor, publicada en 1909, que tuvo un gran éxito y resonancia y que ha alcanzado en poco tiempo una tercera edición; y éxito debido, según nuestra opinión, a ser el primer trabajo publicado en Francia, en que aparecen, bajo una forma científica y metódica, los resultados obtenidos acerca de la climatología, hidrografía, morfología y biogeografía, y que venía a completar la obra clásica de Lapparent «Géographie physique», dedicada casi exclusivamente al estudio del relieve terrestre.

Pero esta obra es muy extensa y para su estudio se precisa una sólida preparación científica. Y comprendiéndolo así el autor, acaba de publicar este *Compendio* dedicado a un público más numeroso y principalmente a los alumnos de los Liceos y de la Escuelas Normales.

El plan de este Compendio es el mismo que el de la obra extensa, pero el método de exposición es, en general, diferente; como dice el autor «se ha esforzado en basarse en hechos concretos para alcanzar leyes generales... ha elegido los asuntos más fáciles de comprender y los más importantes y los ha expuesto de una manera tan completa como lo permitía el espacio de que disponía».

He aquí los títulos de los capítulos más interesantes del Indice.

Introducción.—Objeto de la geografía.—El globo terrestre.—Los tres elementos.—Apéndice.

Primera parte: El Clima.—I. La temperatura.—II. Los vientos.—III. Las lluvias.—IV. Principales tipos de climas.—V. Climas de Montaña.—Apéndice.

Segunda parte: Hidrografía.—I. Los Océanos.—II. Los mares.—III. Los lagos.—IV. Los ríos.—Apéndice.

Tercera parte: El relieve del suelo.—I. Las leyes generales del modelado.—II. La erosión fluvial y la evolución de los valles.—III. Influencia de las rocas sobre el modelado.—IV. Relieves volcánicos.—V. Influencias tectónicas.—VI. La topografía glacial.—VII. Relieves desérticos.—VIII. Topografía litoral.—Apéndice.

Cuarta parte: Biogeografía.—I. La vegetación y el medio físico.—II. La repartición de las plantas.—III. La repartición de los animales: fauna acuática y faunas terrestres.—IV. El hombre y la naturaleza.—Apéndice.

En esta última parte ha introducido el autor un capítulo nuevo dedicado a las relaciones que existen entre la Geografía humana y la Geografía física.

El autor introduce en su compendio una innovación de carácter pedagógico y de gran utilidad para los profesores de Geografía de nuestras Normales, que consiste en los Apéndices que acompañan a cada una de las partes de que consta la obra y dedicados a bibliografía de Lecturas más recomendables y a Ejercicios prácticos.—*R.*

El Padre Girard y la educación por la lengua materna, por Gabriel Compayré, traducido por D. Pedro Blanco. Ed. «La Lectura», Madrid.

El libro está dividido en tres capítulos. En el primero hace la biografía del P. Girard: en su infancia, nos le muestra rodeado de un ambiente familiar que influyó en la formación de su carácter y que más tarde será una comprobación de sus ideas pedagógicas. Educado principalmente por su madre con un cierto espíritu de libertad, por el que mostró siempre gran predilección, pronto tuvo ocasión de ejercitarse como educador colaborando en la instrucción de sus 14 hermanos.

Admira en Girard su vida compleja, la amplitud de un espíritu tan dispuesto para conocimientos tan heterogéneos como los teológicos, de ingeniería, literarios, musicales y, por fin, pedagógicos. Hace observar

© Biblioteca Nacional de España

el autor un alma profundamente religiosa que consagró a Dios su vida en un claustro, contrastanto con un espíritu.

El segundo capítulo estudia la obra práctica del P. Girard. Considera su labor como pedagogo en la escuela de Friburgo, en la que consiguió su propósito de transformar una sociedad por la instrucción.

Analiza el Informe redactado por Girard para juzgar la obra de Pestalozzi en Iverdón, en el que además de mostrar lo esencial del método pestalozziano, expone sus ideas sobre educación. Estas giran en torno de dos puntos fijos que fueron su firme: «la educación moral y religiosa del niño, fundada en el desenvolvimiento de todas sus facultades, y la del medio principal que debía emplearse: el estudio de la lengua materna».

El tercer capítulo del libro prescribe la obra teórica del P. Girard. Sus últimos años los dedicó a escribir; analiza sus principales obras «De la enseñanza regular de la lengua materna», «Curso educativo», «Gramática de los campos» y alguna otra. Termina el libro con una bibliografía de las obras de Girard y de las que se han escrito para juzgarlas.

Es un libro cuya lectura resulta interesante porque el autor, en todo el transcurso de su obra, ha procurado hacer resaltar la figura altamente simpática del franciscano friburgués, vida ennoblecida por los sentimientos más puros y varios, pero sancionados por una profunda reflexión; más bien dirigidos por una inteligencia cultivada, decía: «Obro según amo y amo según pienso», ideas y sentimientos realizados por una voluntad firmísima que no pudieron amedrantar ni las más acerbas críticas de sus adversarios ni las persuasiones de sus compañeros.

Por vocación, fué monje, como fué pedagogo, y su amor a Dios le llevó a amar también todas sus manifestaciones.

Su obra contiene ideas pedagógicas importantes hoy; tiene también sus defectos, ¿qué producción humana no los tendrá? Pero aprendamos, a imitación suya, a tomar lo que hay de bueno en todas las cosas, pues de lo contrario tendríamos que tomar muy pocas; y a propósito de esto, cito una frase que entre otras dirigía a los que le reprochaban leer a los profanos: «Guardaos hasta de respirar el aire, porque seguramente antes de llegar a vosotros, ha pasado por pagodas y mezquitas».—*Soledad del Vado.*

Erziehungs-und Bildungswesen in der Ukrainischen Sozialistt; Räte Republik, por Miguel Astermann, con un prólogo de G. Grinko, comisario del pueblo para la Educación en dicha república. Berlín, 1922.

Hemos recibido esta muy interesante publicación en que trata de la Educación y Enseñanza en la naciente república de Ukrania. Comprende tan interesante obra cuatro capítulos:

I. Organización, en el cual se cita a todos los miembros que la constituyen—comisarios, comités científicos, etc.,—a los centros en sus variadas clases, desde el *Kindergarten* hasta los establecimientos superiores técnicos, artísticos y principalmente los profesionales de la enseñanza.

II. Actividad. Trata del desenvolvimiento de la educación en Ukrania; influencia de la guerra, de la nueva política económica, etcétera.

III. Números, referidos a los organismos anteriores.

IV. Doctrinas. En la cual se expone la organización de la educación, la influencia del Estado y la Escuela. La política social, las condiciones de la *Nueva Escuela,* etc.

Se trata, pues, de un detenido y amplio estudio real y teórico de los organismos y del espíritu de la educación en Ukrania. Todo con muchos detalles y en perfecto orden y hasta en ciertos momentos, con ciertos vuelos doctrinales de gran interés. Es un esfuerzo que demuestra el decidido apoyo que las nacientes nacionalidades prestan a la Educación. Apoyo que se caracteriza por ciertas audacias matizadas de democrática emoción, que no en balde nos atestiguan que los hombres directores de la política, en estas novísimas repúblicas, pertenecen a partidos sustentados por la savia popular.—*B.*

La obra de la Escuela, por J. Font y Fargas, profesor de la Escuela Normal de Maestros. Gerona, 1922.

Hemos recibido con este título un muy interesante folleto, trabajo leído en la sesión inaugural del curso académico de 1922 a 1923, en la Escuela Normal de Maestros de Gerona.

Aunque pequeño en extensión el trabajo del compañero Font, con frase cálida e inspirada, hace resaltar la enorme ventaja que para la enseñanza nacional significaría el tener una escuela primaria adecuada. En este sentido, el folleto tiene el positivo valor de las cosas sentidas.

Felicitamos a los profesores todos de la simpática Normal catalana, de la cual con orgullo puede decirse lo que escribe el autor del magisterio español: «el gerundense es de los que llevan la delantera en la tarea

© Biblioteca Nacional de España

escolar». Deseamos que así continúe para gloria de la enseñanza y de la Escuela Normal.

El amigo Font, reciba nuestra enhorabuena.—*B.*

Sobre la influencia del fluor en las oxidaciones electrolíticas. Los radicales y la clasificación periódica de los elementos, por A. Rius y Miró.

Dos folletos extractos de los *Anales de la Sociedad española de Física y Química*, que ha tenido la delicadeza de enviarnos su autor, cultísimo catedrático de Química de la Escuela Industrial de Zaragoza. De estos dos trabajos, concienzudos, como labor de especialista, tiene, para nosotros, especial interés el segundo sobre la clasificación periódica de los radicales: no es el Sr. Rius de los sumergidos en el detalle: su espíritu filosófico le lleva en el trabajo que nos ocupa a generalizaciones de gran valor. Agrupa los radicales que poseen propiedades comparables a alguno de los elementos conocidos, (por ejemplo, el amonio, el cianógeno) a cuyos radicales llama el Autor *elementales*, para distinguirlos de los que forman la segunda clase (por ejemplo, el amidógeno, el oxhidrilo) cuyas propiedades no permiten compararlas a un determinado elemento. Y explica la analogía de los radicales elementales con elementos que ni siquiera forman parte de los mismo (explicación que nadie hasta ahora había dado) y determina la familia de los elementos a que ha de ser comparable un radical, conociendo la naturaleza de los enlaces o valencias que en él intervienen y los números atómicos de los elementos que lo forman.

Presenta la posibilidad de hallar para los radicales un número equivalente al atómico. Recuerda que en los núcleos de los elementos de peso atómico superior al del hidrógeno tiene lugar el enlace de los protones por intermedio de los electrones, y que el número atómico es la suma algebraica de las cargas positivas y negativas que forman el número atómico, es decir, el número de protones menos el de electrones que los enlazan; que la unión entre los átomos que forman un radical tiene lugar mediante electrones y si en el radical existe un núcleo comparable al de los átomos, su número atómico será una función de los números atómicos de los elementos que constituyen el radical y de los electrones que queden en su interior por el hecho de las valencia activas; que el esquema de Bohr de la molécula del hidrógeno (en él los electrones de cada átomo de hidrógeno giran en una misma órbita circular, a la distancia de 180°, situándose los dos núcleos positivos simétricamente sobre la perpendicular al centro de la órbita en que se mueven los electrones; que las propiedades químicas de los elementos están determinadas por los electrones situados en los pisos superficiales y con ello los electrones que sirven de enlace entre las cargas positivas nucleares, que están forzosamente en una zona interior, quedan anulados para los efectos químicos; que los electrones que se acoplan en una órbita común, constituyendo una valencia en actividad, no solo desaparecen de la zona cortical, sino que al quedar en el interior del sistema, neutralízase para el exterior tantas cargas positivas como sea el número de los mismos que intervienen en la unión o valencia. Basándose en todos esos hechos llega a la conclusión de que el número atómico de un radical viene dado por la suma de los números atómicos de los elementos que lo forman disminuído del doble del número de valencias que intervienen en su formación. Hipótesis que permite clasificar los radicales cuyas propiedades se parecen mejor a las de un elemento determinado, es decir, a aquellos que pueden disponerse con mayor lógica en alguna columna de la clasificación periódica de los elementos.

Ejemplo: el amonio $N H_4$ debe colocarse entre los alcalinos. Cálculo de su número atómico: suma de los números atómicos de sus elementos, $7 + (1 \times 4) = 11$, restando el doble del número de valencias que intervienen en el amonio, $2 \times 4 = 8$, nos queda 3 para el número atómico del amonio; precisamente el número del lítio, elemento alcalino.

El Autor añade otros ejemplos, que conducen a la *demostración* de la semejanza entre los radicales y ciertos grupos de elementos.

Por la fina penetración que encierra ese trabajo, por el gran valor que posee todo lo que, basándose en hechos admitidos con mayor o menor unanimidad, se eleva a concepciones de alta generalidad, que nos pueden conducir a caminos desconocidos, reciba el Autor, uno de nuestros jóvenes investigadores más escrupulosos, poseído a la par de un profundo espíritu filosófico, nuestra muy sincera felicitación.—*M. B.*

Anals de l' Institut d' Orientació professional. (Año III, número 5). Ese nuevo tomo escrito y editado con el esmero a que nos tiene acostumbrados el Instituto, contiene los siguientes trabajos: Eficacia de la Orientación profesional, R. Castella; The effi-

© Biblioteca Nacional de España

ciency engineer and the industrial psychologist, Ch. S. Myers; La Escuela y la elección de oficio, Martí Alpera; Laboratorio psicotécnico, E. Mira; Actuación del médico orientador frente a la fisiopatología circulatoria, Trías de Bes; Valor de los cuestionarios introspectivos en la psicotecnia profesional; Exposición y estudio de algunos datos toracométricos, T. de Bes; Evaluación del factor «Interés» en el tiempo de ejecución y en la cualidad del producto. Secciones de información y bibliográfica.

Recomendamos esas publicaciones, cuyo envío agradecemos, a los profesores de Pedagogía de las Normales, ya que el problema de la orientación profesional que preocupa hoy día a todos los países debe constituir uno de los temas más interesantes de la Escuela.—*M. B.*

El Pequeño Ciudadano. (El Derecho en la Escuela), por P. Sanz Boronat y V. Feliu Egidio. Constituye el primer libro de lectura destinado a la enseñanza del Derecho y a la educación cívica, en la Escuela primaria. En forma de amenas descripciones de la vida cotidiana, los autores introducen al niño en los conocimientos vulgares del Derecho positivo. Constituye un laudable esfuerzo, que hay que agradecer a los autores, mayormente por preocuparse de la Escuela primaria, siendo profesores de Centros que en términos generales están muy separados de ella. Muy agradecidos al envío de dos ejemplares.—*B.*

Anuario de Bibliografía Pedagógica. (1920-1922). Segunda edición, por D. Rufino Blanco. En este trabajo el Sr. Blanco recoge las notas bibliográficas de más de 3.000 libros de la Pedagogía actual. Constituye una fuente inapreciable, facilitando enormemente la labor de las que emprendan cualquier trabajo especial. Abarca, principalmente, la información bibliográfica de Europa y América, de 1920 y 1921; aunque posee muchos datos referentes al primer semestre de 1922, con algunas adiciones del bienio anterior. Para años posteriores promete el autor nuevas notas bibliográficas con notas, críticas sobre su contenido.

Muy agradecidos a la atención del envío de un ejemplar.—*M. B.*

REVISTAS

ESPAÑA

Revista de Pedagogía.—Madrid, marzo 1923.

Un nuevo sistema de educación y organización escolar: el «Dalton Laboratory Plan», por Fernando Sainz. Se trata de una nueva producción de la Pedagogía americana, debida a miss Parkhurst, que desde una escuela rural hace quince años, y hoy, al frente de una vasta organización, trata de interpretar las ideas de los pedagogos contemporáneos, principalmente de Dewey.

Una de las ideas rectoras del Dalton Plan es el mantenimiento del principio de libertad, que no pueda confundirse con la licencia, ni la disciplina, sino en el sentido de que pueda manifestarse la energía individual y trabajar en su adecuado camino. El *Plan* permite a los alumnos *presupuestar* tiempo y gastarle conforme a sus necesidades. Otra idea central es la de cooperación o *vida de grupo*, como prefiere llamarla miss Parkhurst. La cultura se adquiere por el personal esfuerzo: siendo la Escuela un laboratorio en el cual los niños son experimentadores y los maestros observadores, dispuestos a servir a la comunidad por la *circunstancia* de su superior talento y conocimiento. El Dalton Plan intenta que cada niño que frecuente el «laboratorio», sea libre de escoger la ocupación que más le acomode entre las que allí se le ofrecen. El muchacho puede trabajar, no solo en lo que le interese, sino cuando le apetezca, ya que el Plan permite guardar cualquier orden en las ocupaciones y comenzarlas y suspenderlas cuando cada uno se sienta inclinado a ello, y trabajar con variable intensidad y rapidez, sin molestarse mutuamente, aunque prestándose recíproco auxilio. El Plan trata solo de ofrecer un camino racional, una dirección, en la que puede marcharse de modos diversos, y a modo de ejemplo, presenta una organización práctica de la escuela susceptible de cambio o adaptación.

El Plan Dalton no es aplicable a Escuelas de cualquier tipo, ni a niños de cualquier edad y cultura. Está concebido para niños que se hallen en el tercer grado de escolaridad.

El mayor contraste de las Escuelas Dalton lo ofrece la idea de transformar los grados o clases, en *laboratorios*, departamentos de la Escuela en los que solo se trabaja en una rama de conocimientos, Historia, Matemáticas, etc., al frente de los cuales hay maestros especializados.

© Biblioteca Nacional de España

Revisión española de los «tests» Claparéde (Primera Serie). Escala popular de Madrid, por Mercedes Rodrigo y Pedro Rosselló. Conclusiones: 1.ª Sólo después de la aplicación de un gran número de pruebas correspondientes a las distintas funciones psíquicas, hechas según procedimientos idénticos, podrá hacerse alguna luz en el problema que nos ocupa. 2.ª Los *tests* o pruebas psicológicas solo podrán ser universales en cuanto al procedimiento o técnica de aplicación. Cada medio geográfico y a veces social distinto, requiere una escala apropiada a su realidad. 3.ª Los *tests,* además de su valor como diagnóstico tan imprescindible a la obra educativa, tienen un insospechado alcance social. Todo el mundo se da cuenta de la penuria material a que están sometidas nuestras clases modestas. Pero se pretende ignorar, como si así se aminorase la injusticia, la penuria espiritual, consecuencia forzada de la anterior.

Otros artículos: La Investigación de los sentimientos, por Manuel Cardenal; Cómo se enseñan las Ciencias Naturales, por Enrique Rioja, (guardamos la reseña de ese trabajo para cuando aparezca el folleto, del cual es extracto).

Libros: Amélie Hamaide: *La Méthode Decroly*, prefacio de Ed. Claparéde. Ediciones Delachaux Niestlé. París, Neufchatel, 1922, 6 fr.

La Senda (Consejos a un Maestro nacional), por J. Salvador Artiga. Dalmau Carles, ed. 1922.—*M. B.*

Boletín de la Institución libre de Enseñanza. Madrid, 28 de febrero de 1923.

La formación profesional del Maestro y la finalidad de la Enseñanza, por D. Rafael Altamira. Conferencia dada en el Museo Pedagógico Nacional ante el grupo de Maestros expedicionarios de la provincia de Albacete, publicada en el reciente libro del autor *Ideario Pedagógico.* En esta conferencia nos habla el ilustre ex-Director general de todos los factores que influyen en la formación de los Maestros a base de un *entusiasmo*, que debe contínuamente renovar el Maestro ante las contrariedades de la profesión; correspondiendo esa renovación, una parte a la Inspección de primera enseñanza, otra parte, a la contínua acción de la Escuela Normal sobre el maestro en ejercicio, hasta el extremo que será inútil toda reforma de esta última, si no la concebimos para estos fines; esto es, de tal manera que la Escuela Normal (a la cual habrá de ligarse íntimamente la Inspección) asista espiritualmente al personal docente que de ella salió.

Al lado de ese entusiasmo coloca el señor Altamira otro factor: la *finalidad.* «Ordinariamente se piensa que lo que hay que enseñar en la Escuela es Gramática, Geografía, Historia, Aritmética..., con una indiferencia absoluta en cuanto a la utilización de esos conocimientos en la vida». Si esa labor no se hace, el niño, cuando será hombre, se encontrará muchas veces sin saber qué posición ha de tomar que sea la mejor para él y para la generalidad. «La Escuela debe educar según exigen las necesidades de la vida actual, teniendo presente el medio social en que han de vivir» y con la orientación necesaria para la utilización de los conocimientos adquiridos en la adopción de aquellas actitudes y resoluciones que requieren las relaciones múltiples con los demás hombres. Me direis que esto significa dar un sentido de doctrina a la enseñanza. Así es. ¿Y por qué no? Si perjudicial es hacer sectaria la enseñanza, no lo es menos la enseñanza indiferente; tanto daña la partidista sin respeto a la conciencia del alumno o educando, como dejarle completamente indefenso ante los problemas que desde niño se le plantean constantemente en la sociedad. En cambio, mediante un elevado sentimiento doctrinal, se formarán hombres conscientes, advertidos de los grandes valores e intereses humanos, prestos a intervenir libremente en las cuestiones que la realidad planteará ante ellos, pidiéndoles resolución, y se evitará la formación de esas masas abúlicas, que ni aún pueden llamarse neutras, porque se encuentran a disposición de todas las excitantes extremas en uno u otro sentido. Y, «esa orientación de la enseñanza tiene que derivarse de una cosa en que todavía no se ha pensado en España: tiene que venir del programa de la Escuela. Hay que dar un programa a la Escuela española; pero no de tal o cual número de asignaturas, que ese ya existe, sino un programa de contenido de ellas y de finalidades en su enseñanza».

Otros artículos: La enseñanza «especial» para niños débilmente dotados, o retrasados y anormales, por Gérard Boon; Una internacional de la Enseñanza; Para la historia de la Enseñanza en España: la Enseñanza en la Novísima Recopilación.—*M. B.*

Butlletí dels Maestres.—Barcelona, 15 de febrero de 1923.

Artículos: La necesidad de autores, por A. Galí; Gimnasia educativa, por J. A. Tra-

© Biblioteca Nacional de España

bal; Cultivo de plantas ornamentales, por C. Rodón.

Libros: Historia de la Pedagogía moderna y contemporánea, por P. Monroe, trad. de María de Maeztu. Ed. La Lectura, 7 pts.

L'Education rationelle de la volonté, por el Dr. Paul E. Levy. París. *Historia de l'Art.* Egipte-Mesopotámia, por J. Folch y Torres.

Puericultura. Reus, noviembre 1922.

Las Gotas de leche: resumen histórico de su desenvolvimiento, por G. Sanchéz Guisande. Son hijas legítimas de los «Consultorios de niños de pecho». Fué un español quien primeramente estableció consulta para niños de pecho y repartió leche esterilizada para su alimentación y prodigó consejos a las madres: el Dr. Vidal Solares, en el Hospital de niños pobres de Barcelona, el año 1890. Rechazamos, pues, las afirmaciones de Ausset en la «Revue philanthropique (1909) de que esta obra meritísima no ha tenido imitadores.

Budín, aunque no sabemos si conocía la obra del Dr. Solares, estableció en 1892 en París su consultorio, en el cual introdujo luego la leche esterilizada. El Dr. Variot, del dispensario de Velleville, organiza en grande la distribución de la leche esterilizada, en julio del mismo año; y el Dr. Dufour, de Fecamp, funda en 1894, una obra que bautizó con el nombre de «Gota de leche». Desde entonces surgieron por todas partes instituciones análogas. Desde 1900 vemos aparecer en Inglaterra la «Milk depot», en Alemania la «Municipal milchkuhe», en Italia el «Dispensario perlattanti» y en España la «Gota de leche». En París, gracias a las gestiones de M. Poussinea, han quedado anejas a las «Mutualidades maternales».

M. Variot, M. Dufour y M. Brunon, de Rouen, organizan en 1905 el I Congreso internacional de Gotas de leche que se celebró en París, en el Instituto Pasteur. En 1907 se reune en Bruselas el II Congreso. El III Congreso, con el título de «Congreso de protección a la infancia del primer año, se celebró en Berlín. En 1913, Variot, Dufour y Brunon organizan en Fecamp una «Conferencia nacional de Gotas de leche» donde se discute los nuevos métodos de alimentación infantil.

Gracias a la infatigable labor del Dr. Ulecia y Cardona se crea en Madrid el año 1904 el «Primer consultorio de niños de pecho y Gota de leche». El Ayuntamiento de Madrid había subvencionado dicho consultorio con 10.000 pesetas anuales, cifra que ha rebajado a 1500, en 1911.

Casi al mismo tiempo comienzan a funcionar en S. Sebastian, Barcelona, Bilbao, Tortosa y Valencia, Consultorios y Gotas de leche; a cuyas poblaciones han seguido todas aquellas que se preocupan por la vida y la salud de los niños. Y por todas las naciones se multiplican.

Nos place desde estas columnas elogiar la labor de la Revista *Puericultura*, portavoz del Instituto de Puericultura de Reus, fundado generosamente por D. Evaristo Fábregas, secundado en su labor por personas amantes de los niños y dirigido por el doctor Frías, entusiasta defensor de la infancia.

Puericultura es la única Revista de esa naturaleza que tenemos en España y debiera estar en todas las Bibliotecas, especialmente de las Normales de Maestras.—*M. B.*

ALEMANIA

Pharus. Augsburg, enero 1922.

Jeremías Gotthelf como educador del pueblo, por Joseph Weigert Pfarrer.

Jeremías Gotthelf (1794 a 1854), poeta eminente, fué sacerdote 22 años en Lützelflüh y vivió muy relacionado con el pueblo, ejerciendo sobre él su bienhechora influencia y tratando siempre de educarle y moralizarle. Su gran talento y fina observación produjeron obras literarias de las que Pfarrer ofrece hermosísimos trozos agrupados, según el fin que en ellos se propone el autor, del siguiente modo:

1.° La educación por sí mismo. 2.° La educación por la familia. 3.° La educación por las grandes comunidades (escuela, iglesia, etc).

Según Gotthelf, «Para la verdadera educación es preciso tener siempre presente un fin, pero un fin cautivador, firme, inquebrantable, luchar por él y ser este fin nuestro principal objeto: *el trabajo y la vocación constituyen la vida*».

¿Cómo llegar a esto? De ningún modo, dice Gotthelf, por la reunión de inestables sistemas pedagógicos sino por una práctica cien y mil veces probada de la Ciencia y el Arte de la vida. Termina su artículo Pfarrer indicando que se puede considerar a Gotthelf como una inversión de Pestalozzi insigne teórico y pésimo práctico.

Otros artículos.—La Voluntad como arte, por Dr. Martín Honecker. *La Enseñanza alemana,* por Vikar.—*G. Fernández Ortega.*

© Biblioteca Nacional de España

Die Deutsche Schule.—Leipzig (números 11 y 12) Diciembre (y noviembre) de 1922.

Artículos. Poesía y educación, ensayo para demostrar su íntima conexión, por Rüttgers. Necesidad de la Educación literaria, por E. K. El problema de los libros de lectura, por E. G. Rodolfo Eucken y el problema religioso del presente, por E. Wilke, (conclusión).

Libros de prácticas y atlas. W. Stempell: Die Praxis des zoologischen Unterrichts am Unterrichtsseminar und auf Exkursionen. *A. Koch* y *C. Lowartz*: Leitfaden für zóologische Bestimmungsübungen. Leipzig Quelle & Saugetiere Europas. Leipzig, Voigtlander.—*M. B.*

BELGICA

L'Education Nationale. Bruselas, 1 febrero de 1923.

El Problema de la Reforma integral de la Enseñanza pública. Siguiendo el estudio de ese problema, Mr. Mirguet analiza las instituciones que los educadores americanos y alemanes utilizan en sus escuelas como organismos especiales. En ellos, los alumnos, abandonados a su propia iniciativa se ingenian en adquirir el conocimiento por el solo esfuerzo personal. La inmovilidad y la pasividad, que son en la mayor parte de las naciones de Europa las plagas de la escuela, desaparecen aquí donde se favorece el gusto de la juventud por el movimiento y el trabajo. Son estas intituciones principalmente, los *seminarios, laboratorios* y *talleres escolares.* Los *seminarios*, llamados también por algunos *clase-estudio*, son más bien relativos a la enseñanza práctica de las lenguas, moral, educación cívica, sociología, matemáticas, etc. El *laboratorio* se orienta principalmente a la clase de estudios de las ciencias naturales, químicas, fisicas, etc.—Y por último, en los talleres se trabaja en el dibujo, en arte y habilidad manual.—Las lecciones de auditorio, solo llegan en todos ellos cuando se trate de *inducir* a la colectividad, por medio de una inteligente socratización, a hallar un principio, una ley, una regla o una fórmula.

Los útiles por excelencia empleados en estas clases son los *syllabus* y el *tex-book.*

El *syllabus* es como una especie de *guía* en cada trabajo, redactado por el maestro y entregado a cada niño para orientarle en su camino. No puede confundírsele con los programas o resúmenes sintéticos, algunas veces mal designados con el mismo vocablo y que son generalmente secos resúmenes de lecciones, cursos o conferencias. El *syllabus* escolar bien comprendido ha de tener solo por objeto, como queda dicho, orientar en el estudio aislado del elemento del programa que se trate, sin la intervención preliminar del profesor. Son difíciles y arduos de componer; en general han de constar de direcciones sumarias redactadas en cortas proposiciones, opiniones o consejos expresados en sobrias fórmulas y se acompañarán de documentación, referencias y fuentes a las que los alumnos puedan recurrir. En fin, cuestiones de juicio bien escogidas más que abundantes, y adaptadas a la edad de los escolares.

Tex-book. Cuando el syllabus escolar es reemplazado por una recopilación impresa de la serie de *syllabus* relativos a toda una rama o materia de enseñanza, este conjunto toma el nombre de tex-book. que pudiera ser como el libro escolar por excelencia y el más útil, de ser hecho con cuidado y excrupulosidad.

La transfomación de la escuela y de la segunda enseñanza en este sentido de dar más importancia a la actividad personal, al desarrollo de tendencias prácticas, traería como consecuencia una más perfecta educación intelectual y cultura más honda, así como obligaría a retener de manera más clara y duradera, la forma, el espíritu y el uso de las cosas.

Otros artículos.—«La moral didáctica» Mme. Vermeyen-Lefrancq, (continuación). «La enseñanza media en los Estados Unidos o *High Schools*», por Mlle. Jassogne, (conclusión). «Una lección de ciencias naturales», por F. Van Euken.—*R. Lago.*

INGLATERRA

The Child, Londres, diciembre 1922.

La Marquesa de Aberdeen, Presidenta del Consejo Internacional deMujeres, escribe sobre «El bienestar de los niños como problema internacional», transcribiendo el Código del Niño que el Congreso quinquenal del Consejo que la autora preside, celebrado en Cristianía en 1920, bosquejó, recibiendo forma definitiva en una reunión posterior. Dicho Código contiene el mínimo de derechos que el Consejo Internacional puede reclamar para los niños en todos los países, basándose en el principio fundamental de reconocer el derecho inalienable que asiste a todo niño en cuanto nace a que se le procure su pleno desenvolvimiento físico, mental y espiritual, siendo de los padres el deber y el privile-

© Biblioteca Nacional de España

gio de educar a sus hijos, y sólo en su defecto, de la comunidad.

El Código infantil divídese en los capítulos siguientes:

Cuidados anteriores al nacimiento. Educación sexual de muchachos y muchachas, dada por profesores especializados, en convivencia con los padres. Exposición al público de las responsabilidades que se contraen en el matrimonio en orden a la salud y a la moral. Instrucción de las madres durante el embarazo. Provisión de adecuados servicios de medicina, obstetricia, lactancia, etc.

Cuidados a las madres e hijos hasta la edad escolar. Registro intervenido de nacimientos. Prevención de la ceguera infantil. Establecimiento de centros puericolas y maternológicos, clínicas oftalmológicas, otorrinolaringológicas, dentales, venéreas, tuberculosas y otras, así como hospitales y sanatorios para los niños que lo requieran; colonias de vacaciones, campos y salones de juego con profesores especiales, etc.

Niños en edad escolar. Implantación de un sistema único de educación para todos los ciudadanos desde las escuelas-jardín hasta la Universidad, con pensiones y becas para los alumnos pobres aventajados. Escuelas especiales para deficientes mentales y físicos. Edificios-escuelas sanos, higiénicos y alegres. Salarios adecuados para el personal. Campos de juego, centros de recreo y bibliotecas. Edad escolar hasta los 14 años, y para las clases complementarias hasta los 18.

Trabajo de los niños.—Prohibición de que trabajen los menores de 14 años, o, si se trata de trabajos nocturnos o peligrosos, los menores de 18. Cómputo de las horas invertidas por éstos en las clases complementarias como parte de la jornada de trabajo.

Niños delincuentes.—Establecimiento de reformatorios, completamente separados de las penitenciarias y correccionales. Aceptación por el Estado de la guarda y cuidado de los niños cuando se demuestre el descuido, incuria o crueldad de los padres, cargando a éstos la manutención de sus hijos cuando sea posible.

Ministerio de la Infancia.—Indicación a todos los países de que creen un Ministerio de la Infancia que se encargue de cuidar y fomentar los intereses de los niños en sus múltiples aspectos, citando el ejemplo de haberse creado ya en Canadá, Nueva Zelanda y Yugoslavia.

Finalmente, se recomienda la celebración periódica de conferencias entre los representantes de estos Ministerios y los de las organizaciones privadas que se dedican al cuidado y bienestar de los niños.—*E. Gómez Serrano.*

The Journal of Education.—Londres, enero de 1923.

Con el título general de «Movimiento Educativo y Métodos» empieza la publicación de una serie de artículos escritos por gente experimentada, encaminados—dice en la introducción el Profesor John Adams—a informar a los maestros de las nuevas direcciones que surgen en el campo pedagógico.

El título, afirma Mr. Adams, expresa ya el orden natural en la educación. Un nuevo movimiento educativo produce métodos nuevos para asegurar el objeto final del mismo.

La mayoría serán de asuntos que interesan a todos los maestros. Aspiran a contestar por anticipado a la serie de cuestiones que se le ocurren a los maestros inteligentes al acabar una lectura dirigida a ellos por un escritor experimentado en sus propios asuntos.

El primero de estos artículos lleva por título «Coeducación y Escuelas Dualistas» y está escrito por B. S. Golt, Secretario de Middlesex Education Commitee.

El público en general cree que coeducación es cosa de nuestros días. Da varias citas históricas para demostrar que no es así.

Las escuelas en que hay coeducación toman varias formas que nos son familiares, dice Mr. Golt. La pequeña escuela rural mixta, la escuela que cobija muchachos y muchachas bajo el mismo techo y dirección, pero en distinta clase; otras con distinta clase y dirección, pero en el mismo edificio y en uso común de laboratorios, clases para arte, etc. Una de las razones que se alega en pro es la de mayor economía en la coeducación, especialmente en las escuelas secundarias y cuando cada sexo no da por separado matrícula bastante.

Sin embargo, el articulista prueba con cifras que las escuelas mixtas no son baratas, de donde deduce que no pueden alegarse razones de economía.

Se argumenta que las escuelas donde hay coeducación se acercan más a la realidad. Esto no puede aplicarse a la escuela mixta donde hay separación de sexos, (Escuela dualista) que tiene los inconvenientes de la unisexual, sin sus ventajas. La educación del individuo es obra de tres factores: la sociedad, la escuela y el hogar. El hogar es la base de la sociedad; sobre él se han calcado

© Biblioteca Nacional de España

muchas instituciones y la aspiración de los coeducacionistas es que la escuela se base en el mismo modelo. En este caso como el jefe de familia *de hecho*, es la madre, habría que admitir la dirección femenina en las escuelas mixtas, lo que es contrario a la tradición del país. Y los muchachos necesitan influencia masculina, especialmente en la pubertad.

Los coeducacionistas de los Estados Unidos dicen que la coeducación da a ambos sexos la misma ocasión para adquirir cultura. Aunque la mujer no haya ejercido hasta ahora ciertas profesiones no hay razón que demuestre que no sea capaz de ejercerlas, pero les imprimiría su peculiar carácter, como sucede en otras. Luego si cada sexo tiene su punto de vista especial, ese punto faltará en cuanto un sexo sea educado por el otro.

El Comité de las Escuelas Mixtas sostiene que la coeducación prepara plenamente para la vida ciudadana en lo que tiene de común a ambos sexos. Cada uno lleva sus peculiares dotes; si hay en ellas diferencia, el único medio de repartir esas dotes es darles una ocasión para ello durante el tiempo escolar, en que la inteligencia y el corazón responden más a impresiones e ideales.

Otros, basándose en prejuicios heredados, o en conclusiones bien razonadas, se oponen a la coeducación, porque muchas teorías, al pasar a la práctica, tropiezan con factores que no siempre pueden tenerse en cuenta al desarrollar aquéllas. Afirman que el nivel escolar sufriría especialmente para los muchachos. Ello podría evitarse con clases comunes y clases separadas, a fin de no eliminar del horario cuestiones que interesen a un solo sexo.

La experiencia del Comité de Middlesex y de la Universidad de Londres demuestran que en las escuelas mixtas los resultados son mejores para las niñas y tan buenos y a menudo mejores para niños que en las escuelas unisexuales.

Se argumenta en contra de la coeducación en la adolescencia por motivos de orden moral. El Comité Principal de Maestros de las Escuelas Mixtas dice que los peligros son más imaginarios que reales. Los muchachos educados en las escuelas mixtas han resistido mejor en la última guerra los peligros del campamento.

Se alega también que la disciplina es más dura en una escuela mixta, pero los maestros que conocen ambos sistemas opinan lo contrario. Asímismo se acusa a la coeducación de afeminar a los hombres y masculinizar a las mujeres. Se observa en efecto un cierto afeminamiento en los muchachos norteamericanos; tal vez no por la coeducación, sino por ser mujeres casi todas las que educan.

De la Escuela dualista dice solo que donde asistan muchachos y muchachas debe haber coeducación. Tiene todos los inconvenientes que a ésta se atribuyen. La coeducación está en momento de ensayo; el ambiente se presta a hacerlo y es de notar que los maestros que tienen la experiencia de las escuelas mixtas son casi todos partidarios de ellas.

Otros artículos, *Enseñanza e Investigación Universitaria*, por Hy. Baker. *Los empleos de los Niños*, por G. E. Fawcett. *Música para los Niños Defectuosos*, por F. H. Shera.—*M.ª V.ª Jiménez.*

SUIZA

L'Educateur —Lausanne, 10 febrero 1923.

Sumario: Jon Ligthart (1859-1914), por Elida R. Lindeijer. A propósito de los niños mimados, por Dr. W. Boven. Lo que los niños españoles piensan de la guerra, por M. Rodrigo y P. Roselló. La lucha contra el bocio, una experiencia de colaboración de la escuela y del médico.

Número de 25 febrero 1923. En la parte práctica, con el nombre de Lecciones de cosas, Mr. Sichler, maestro de Ginebra, da una interesantísima sobre *el abeso*, del cual hace un completo estudio, empezando por utilizar la colaboración de los alumnos que se presten a ayudarle (que en este caso son todos). Elige las tardes de invierno y, después de varios días de reunir los datos y material suministrados por los niños, deciden maestro y alumnos dividir la clase en grupos, encomendando a cada uno ordenar, clasificar y estudiar los datos recogidos en relación con la parte de lección que le ha sido encomendada.

Esto motiva trabajos manuales, ejercicios de vocabulario y después de una labor de varias semanas que termina en un ejercicio oral de rectificación, se da la lección por terminada. Acaba su excelente trabajo con unas observaciones pedagógicas muy atinadas (de esta lección daremos en otro número su traducción íntegra).

Otros artículos. Rabelais y la escuela activa, por M. Chantreus.—*Luz Salazar.*

FRANCIA

L'Ecole et la Vie. París, 27 enero y 3 febrero 1923.

Innovaciones y renovadores. Partiendo del hecho del cambio de programas escola-

© Biblioteca Nacional de España

res en la enseñanza primaria, acordado últimamente por el Consejo superior de Instrucción pública de Francia, hace Maurice Demens unos comentarios bajo el título que encabeza estas líneas.

La Escuela—dice—por medio de sus innovaciones constituye un maravilloso vehículo de cultura. Una nueva idea en pocos meses recorre toda la gran masa escolar y dejando en ella su fermento, es presagio de una reforma.

Los trabajos manuales, las ciencias, la mutualidad escolar, tuvieron respectivamente su origen en modestos entretenimientos y adornos, colecciones de minerales e insectos, y en los sellos de correo, con los cuales se fundó la caja postal escolar que fué la base de la mutualidad escolar.

Como medios superiores de instrucción y educación, se han recomendado los mapas iluminados, los carnets de moral, la escritura vertical, el método fonomímico, etc. La enseñanza agrícola despierta amor al campo, el cálculo mental nos defiende de los especuladores,—rápidos en el cálculo—la historia y la geografía local que nos hacen querer más ardientemente el país natal, etc. Pero la pedagogía, como el comercio, tiene su reclamo.

En cuanto a los innovadores, de cada diez, nueve son de buena fe. El décimo, es un intrigante, al cual no le importa tener ideas y sí hacer su camino y beneficiarse de su iniciativa, sin que nadie le pida cuenta de la ruina que ha dejado tras de sí. Los otros nueve, son dignos de nuestra simpatía por los progresos que tienen el afán de realizar, con su actividad y entusiasmo. La falta de espíritu crítico les hace creer demasiado en la bondad de su obra, idea que la corte de aduladores aumenta por otra parte, creando así glorias y nombres fáciles.

Y de todo esto, ¿qué queda al fin de cuentas? Poca cosa. Si pasamos revista a todas las reformas llevadas a cabo de 50 años acá, no veremos relación entre su número y sus resultados. No estamos más instruídos, no razonamos mejor. Así lo confirman los examinadores.

En el fondo, aprender a leer, a escribir, a contar, a pensar, a sentir y a obrar: éste es todo el papel de la escuela.

El mejor, es el más ejercitado, el más entrenado espiritualmente. Es cosa de oficio, de arte, de ciencia, no de reclamo.

Otros trabajos: La enseñanza *ménager* en la escuela primaria. La moralidad y la educación de los maestros públicos en el segundo Imperio. La igualdad ante la Instrucción. Psicología aplicada a la educación. *J. Ferré Gebellt.*

L'Education.—París, febrero, 1923.

La Pedagogía moderna y la libertad en la disciplina, por R. Cousinet. Aborda el autor el problema de la disciplina escolar; la necesidad de sustituir el régimen tradicional, en el cual el maestro, por serlo, impone su autoridad a los discípulos, por el *self-government.* Considera la escuela ordinaria como monarquía absoluta, por lo cual es difícil y aún imposible gobernar a un núcleo de niños revoltosos o rebeldes al poder del maestro.

La experiencia enseña los peligros del poder absoluto. Tanto si el maestro tiene demasiada autoridad como si le falta, la educación está comprometida: puede llegar a la anarquía o al servilismo, con los peligros consiguientes para los ciudadanos de mañana. El *self-government* aleja todo esto, al dejar a los alumnos el cuidado de someterse por *sí mismos* a las leyes establecidas por el maestro, y más tarde, a las dictadas por ellos. Es el paso de la monarquía absoluta a la constitucional y después, a la república. Es una preparación para la ciudadanía en un país democrático.

Hace historia del origen y aparición de esta forma de disciplina; refiere casos prácticos de total transformación de una escuela indisciplinada mediante la aplicación de estos principios.

Indica la manera de establecer el *self-government* en las escuelas y lo considera indispensable en los tribunales de niños y reformatorios de menores.

Las ventajas de este sistema son la sustitución del poder absoluto y caprichoso del maestro, por una verdadera constitución que decide lo que está permitido o prohibido en clase, en el estudio y en el recreo... Los alumnos conocen claramente sus derechos y obligaciones; saben que las sanciones de su conducta no dependen ni de la autoridad del maestro, ni de sus cambios de humor y que pueden proponer y conseguir modificaciones en el reglamento a que están sometidos. Todos están conformes en que la práctica del *self-government* fortifica la voluntad del niño, desenvuelve el sentimiento de la responsabilidad y le prepara para ser un ser libre y dueño de sí. Hay también algunas críticas: hay quien atribuye la eficiencia del sistema a los que lo dirigen, lo cual considera exagerado el articulista.

Termina con una interesante bibliografía.

Otros artículos: La Escuela Activa, por

© Biblioteca Nacional de España

Ad. Ferriere; El Método Decroly, por E. Huguenin; Hacia la Educación Nueva, por Lamouche.—*L. S.*

Revue pedagogique. París, febrero 1923. *Del dogmatismo al espíritu crítico en el estudio del lenguaje*, por Andrés Fontaine. El clásico método de enseñanza de las lenguas era el de un respeto exagerado a la ley, su vicio irremisible el dogmatismo, el verbalismo, la impotencia absoluta a formar el espíritu crítico, el gusto de la investigación personal y la necesidad de desprender de los hechos del lenguaje las verdades profundas que ellos ocultan. En una cuarentena de años, ¿qué progresos hemos realizado? Aunque los sabios gramáticos hayan extendido el campo de sus conocimientos, aunque hayan creado con todas sus piezas la Fonética y la Semántica, aunque hayan renovado la Filología y la Estilística, y aún suponiendo haya llegado a la enseñanza superior un espíritu verdaderamente científico, nadie discutirá que los alumnos, los pobres pequeños alumnos de primaria, de secundaria y hasta de las Escuelas Normales no han avanzado un paso por los progresos alcanzados.

Y sin embargo todo el mundo siente la necesidad de buscar en el estudio del lenguaje una disciplina del espíritu. Aún los menos advertidos tienen la impresión de que penetrar las leyes, seriar los fenómenos, clasificar las formas es el medio de poseer los matices más delicados de la idea objetivada en la expresión. La Gramática no es impopular por sí misma; ha llegado a serlo por el modo como la han orientado sus mismos cultivadores. ¿No sería posible encontrar una forma más metódica y fecunda a ese laberinto, a la vez repulsivo y atrayente, de la Gramática? Ante todo hay que dejarla infiltrarse del espíritu crítico; si se quiere la verdad, el mejor medio de ayudar a producirla no es, sin duda, proclamar una doctrina intangible, sino llevar argumentos a ella y afrontar los argumentos opuestos.

Esto es difícil hacerlo en los niños de los cursos elementales, es verdad, pero es que el autor juzga que hasta los diez años no tiene el niño necesidad de ocuparse de las dificultades y teoría de la Gramática. La lectura es suficiente para iniciarles en la fonética, hacerles conocer luego las especies y las formas de las palabras, habituarles a observar las reglas que se imponen a todos los gramáticos de uno y otro bando; esto es suficiente.

En el curso medio, en cambio, ya se les podría poner al corriente de las varias teorías sobre una cuestión, de las discursiones y disconformidades de los gramáticos; así se les acostumbraría a reflexionar y a no juzgar sin conocimiento de causa.

Es verdad que todo esto supone un manual que facilite la enseñanza del maestro tal como la hemos descrito. Y hay ya algunos recientemente publicados que se orientan por esta nueva vía, como los de Mr. Radouant y M. M. Lanusse et Ivon. Observando los hechos, buscando la realidad revelada por la forma, los autores testimonian en ellos que el dogmatismo infecundo y todavía demasiado extendido por desgracia, puede sustituirse en esta enseñanza por el espíritu del libre examen, la sencilla y lógica discursión con los alumnos sobre la materia.

Muchos desesperan de la Gramática, pero quizá la crisis por que atraviesa la aproxime más pronto a un desenlace en beneficio de la misma, y ya renovada, la haga tomar definitivamente un lugar al lado de las disciplinas reputadas más útiles para la formación del espíritu.

Conciencia profesional, por Mr. Ambielle, inspector primario. Analiza los medios de llegar a adquirir una perfecta conciencia profesional, tratando muy acertadamente los casos de «debilitación de la conciencia profesional» por sucesivas capitulaciones que parecen insignificantes en sí, pero cuya pendiente es resbaladiza. Aconseja para fortalecerla, el examen de conciencia profesional. «Hacerse cada uno su regla» y aplicarse a ella, ser activo; y de la actividad misma resultará, casi biológicamente, mayor compenetración con la función.

Además, otro artículo sobre *La enseñanza del trabajo manual*, por Leterrier, inspector primario.

Libros de biblioteca. Principes de Geographie humaine, por Vidal de la Blache. VII, 327 págs. 25 francos, A. Colin, París.

Libros de clase. La lecture expliqué du brevet elementaire, por E. Jolivet, Hachette, París.

Cours de Moral, (escuelas primarias superiores) por Ch. Ab der Halden, 5 francos, A. Colin, París.—*R. L.*

© Biblioteca Nacional de España

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 CIENCIA PEDAGOGICA SEGUN CELLERIER (1)

La educación, como el derecho, se crea mediante la experiencia. Se funda en la costumbre. Observa, recoge los usos, los reglamentos, y propone sus leyes. Pero su inferioridad con respecto al derecho es visible; la costumbre jurídica, resultante del choque de intereses opuestos, encierra en sí sus propias rectificaciones; provee al derecho de un elemento definitivo. La costumbre pedagógica, por el contrario, se desprende de una acción unilateral; las faltas del educador no se corrigen; se las contrasta en sus efectos. Donde el legislador ratifica, la ciencia pedagógica debe analizar y reconstruir.

Si todo ha sido afirmado en Pedagogía, todo también ha sido negado. Se ha alcanzado, pues, la verdad una vez al menos en cada punto. Pero, ¡qué de contradicciones para llegar ahí! Si nada nuevo puede quizá decirse sobre este asunto, queda un progreso que realizar: discernir lo bueno y lo malo en las experiencias y en las doctrinas que nos son propuestas, y, sobre todo, reunirlas, interrogarlas, descubrir la unidad donde no encontramos hoy más que una multitud confusa de preceptos y de contradicciones.

¿Existen estos principios, esta unidad? Sin duda. En todos los tiempos, en todos los climas, los padres han educado a sus hijos. Su procedimiento ha variado de generación en generación, de latitud en latitud, y, sin embargo, nosotros le llamamos siempre *educación*. ¿Por qué? si no es porque permanece constantemente semejante a sí mismo, en virtud de un principio común. Se impone, pues, una distinción entre el proceso renovado sin cesar y el principio inmutable, entre el arte y la ciencia. El arte es el conjunto de los esfuerzos que tienden a un fin único; estos esfuerzos son regulados por *preceptos*. La ciencia de un arte es el conjunto de las leyes que se desprenden de los preceptos de este arte. Finalmente, las leyes que constituyen una ciencia encierran principios comunes que forman la filosofía de esta ciencia.

Hemos propuesto, en el prefacio de este volumen, el nombre ya antiguo de *Pedagógica* para la ciencia de la educación. Hemos comprobado a la vez cómo, en materia de Pedagogía, este trabajo de abstracción se halla poco adelantado. Los autores, más ocupados de arte que de ciencia o de filosofía, cuando han intentado generalizaciones, han partido de principios *a priori* que los han llevado lejos de la realidad de las cosas. Han fundado preceptos sobre teorías, mientras que la teoría debe ser sacada de los preceptos, y éstos, de la Naturaleza.

Los preceptos son *la realidad*. Son la función del tiempo, del espacio, del maestro, del alumno. Son buenos o malos, duraderos o efímeros..... poco importa: ellos forman el arte educativo. Los principios no son función de ninguno de estos factores, no varían; constituyen el elemento permanente que se encuentra en cada operación pedagógica y la caracteriza como tal. Deben ser verdaderos respecto de todos los preceptos, de todas las educaciones, de la de los príncipes y de la de los pobres, del alumno de Bossuet y del de Pestalozzi. Para sacarlos a la luz, la primera condición es, indudablemente, distinguir entre las

(1) *Cellérier*, uno de los pedagogos de la corriente moderna idealista, aunque basada en métodos de observación, no quiere dar a la Pedagogía gran amplitud; pero la considera como ciencia independiente deducida de los mismos *hechos* educativos que a través de los tiempos se ha *realizado*; entre su trama trata de ver los principios motores y los eleva a principios de la Pedagogía. Esta modesta obra, bien distinta en muchos aspectos de otras, une a una gran naturalidad, un profundo espíritu de estudio e independencia..—*M. B.*

© Biblioteca Nacional de España

exigencias de una educación especial y los principios de toda educación. Se ha desconocido con demasiada frecuencia esta necesidad.

La educación no es una hipótesis, sino una tangible realidad, un conjunto de hechos. A estos hechos es a los que pediremos el secreto de sus caracteres generales. Consultémosles; busquemos los atributos que los identifican bajo este concepto común de educación, el principio general de que todos derivan. De la observación de lo real induciremos la definición pedida. Si es justa, lo serán sus consecuencias. Si falsa, nos conducirá forzosamente, tarde o temprano, a la contradicción.

La educación es un hecho universal. ¿En qué han consistido siempre sus operaciones? El hombre de los bosques de los tiempos primitivos educa a sus hijos en el arte de la guerra y de la caza; el pescador les enseña su penoso oficio. ¿A qué tiende cada uno de ellos, sino a preparar a sus hijos para la vida que le pareció mejor para sí mismo, y la mejor también para ellos? El labrador trasmite día por día a los suyos las tradiciones del cultivo, el conocimiento del tiempo, el sueldo, etcétera, o, destrozado por el trabajo y cansado del campo, trata de dirigir su porvenir hacia la ciudad: ¿cuál es su fin, sino prepararles también a la vida que juzga mejor? El comerciante, el ingeniero, el profesor, el magistrado, que inician a su hijo en su profesión o le desvían de ella, todos dicen: ¡Esta vida ha sido o habría sido mejor que aquélla! ¡Elige una, rechaza la otra! ¡Lo que uno desea, lo teme el otro! ¿Dónde encontrar la concepción directora entre tantas divergencias?

Existe, sin embargo. En todos estos corazones de padres, en la base de todas estas educaciones, encontramos un juicio y un deseo. Primero, un juicio de valor, una elección, una preferencia. ¿En qué se funda esta elección? En un ideal de vida, el ideal de la mejor vida posible que el padre concibe. Todos desean para sus hijos la realización de este destino. Finalmente, último rasgo común, en todas las educaciones, todos obran para preparar al niño para el destino elegido. Esta *preparación* es un hecho común. Sus procedimientos, sus efectos, por el contrario, varían a tenor del ideal concebido, del destino perseguido.

Así, restableciéndolas en el orden de su realización, las fases de la educación presentan invariablemente: la concepción por el educador de una vida mejor que las otras, la elección de esta vida, la preparación del niño para esta vida. En cuanto a este destino, concebido como siendo el mejor, preferido, preparado por el padre, es el accidente, el carácter individual de cada educación, no el carácter general de la educación. Mientras ésta variará, los principios pedagógicos permanecerán inmutables; que yo multiplique 2 por 3, o que divida 27 por 9, los principios de la Aritmética permanecen los mismos. Según el destino para el cual se prepare a un niño, se le educará con arreglo a principios morales diferentes; mas, para alcanzar el fin, se precisará *educarle*, y esta operación será sometida a los principios universales de la educación.

En una palabra, concepción de un destino, elección de este destino, preparación para este destino, tales son los tres actos que caracterizan la educación.

La noción de los tres actos característicos debe figurar en nuestra definición. La educación es *la intervención inteligente y voluntaria de los padres en la evolución de las tendencias psicológicas del niño, en vista de la adaptación al medio ambiente que juzgan mejor.* O dicho de otra manera: *la educación es la preparación del niño al destino que sus padres estiman mejor para él.*

En un tiempo en que las teorías evolucionistas no estaban en boga, Kant decía: «Quizá la educación devenga cada vez mejor, y cada una de las generaciones que se sucedan dé un paso hacia el perfeccionamiento de la humanidad; porque en el problema de la educación es donde descansa el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana».

Este optimismo es legítimo. Por definición, la educación lleva a cada generación por el camino que la generación precedente ha juzgado mejor. Ahora cada generación posee toda la herencia de aquéllas que la han precedido, todas sus experiencias, y agrega a ellas las suyas propias. Cada época contribuye así a acrecentar este depósito. La apreciación del bien, de la vida mejor, ¿no parece, según este dato, que debe perfeccionarse de edad en edad? ¿No parecen llamadas las nuevas generaciones a dirigirse por un camino cada vez mejor, hacia un ideal cada vez más elevado? Cualesquiera que sean nuestras debilidades, cualesquiera que sean nuestros errores, si los progresos son lentos, no se realizarán menos a la larga. La selección entre las tendencias existentes y entre los hábitos educativos se operará fatalmente en el sentido de lo mejor. El pedagogo, no nos cansemos de repetirlo,

© Biblioteca Nacional de España

tiene en sus manos el porvenir de la raza humana.

Pero no puede seguirse hasta el fin al filósofo de Koenisberg cuando exige que se eduque a los niños, no según el estado presente de la humanidad, sino según un estado mejor, posible en el porvenir. ¡Concepción sublime, pero inaplicable! Ella viola los principios esenciales de la Pedagógica; primero, el de la adaptación; después, el de los derechos del niño; el padre no tiene base para sacrificar de antemano la carrera de su hijo a los intereses de la comunidad.

Se ha tratado la ciencia de la educación generalmente como una ciencia sintética. Puesto *a priori* el fin del ideal de la vida del hombre, se deducen de él los actos por los cuales se conducirá al niño. Pero, apenas se va al fondo de las cosas, se percibe que este fin de la vida recobra, bajo su unidad de fachada, una multitud de nociones con frecuencia muy diferentes unas de otras. Los medios para realizarlas no son menos numerosos: entran a veces en contradicción, constituyen una pluralidad de preceptos, excelentes por sí mismos, pero sin enlace lógico. Basándose en un fin ideal, se es llevado siempre el arte.

El objetivo de la Pedagógica es completamente distinto. Busca las leyes de los fenómenos, pero no las deduce más que de premisas determinadas, no de una noción ideal. Ahora, ¿cuál es el dato de la educación? Desde luego, un fin, que hemos definido, que conocemos; después, estos tres factores: el educador, el sujeto, el medio. Poseemos así los elementos del problema. Dada la acción de estos tres factores, ¿por qué leyes se rigen las operaciones que tienden a la realización de este fin? Estas leyes dependen de los cuatro datos, y solamente de estos datos. Nuestro primer paso, por consiguiente, será estudiar los factores de la educación, investigar cómo obran en las operaciones pedagógicas, cómo reobran entre sí. Estas observaciones nos suministrarán por inducción nuevas nociones, más precisas, más distintas del dato de la Pedagógica. Finalmente, de estas nociones nuevas será posible deducir las leyes y los principios de esta ciencia.

No se trata de decidir si debe enseñarse a los niños la moral, el griego, el alemán, el dibujo, etc., ni de fijar el tiempo, el método que debe aplicarse a estos estudios, sino, más bien, de determinar en nombre de qué principios se plantean estas cuestiones y se resuelven.

Así, la Pedagógica se funda sobre datos primeros como todas las ciencias sintéticas. Pero estas ciencias parten, lo más frecuentemente, de datos *a priori*, de los cuales son completamente deducidas; el dato de la Pedagógica, por el contrario, se saca de la experiencia.

La ciencia considera las *relaciones de causalidad* que existen entre los hechos. Por definición, *no conoce*, pues, más que lo determinado; la libertad escapa a su observación. Ciencia y libertad, es decir, determinismo e indeterminismo no podrían reunirse en un mismo concepto. Nuestro espíritu se niega a acoger reunidos estos dos invitados, que se respetan tal vez, pero que no están conformes. Como ciencia, la Pedagógica no puede dirigirse más que al determinismo. Sólo él le mostrará leyes causales, inmutables, bajo los preceptos variables del arte pedagógico. Estas leyes no niegan la libertad moral; la ignoran, porque no tienen con ella ninguna relación; no son aptas ni para obedecerla, ni para mandarla. Así, la obra entera de la educación, que consiste en rodear de móviles la voluntad del futuro hombre, no es para nuestra ciencia más que la acumulación de *determinaciones* alrededor de los actos de este hombre.

Avancemos un paso más; el horizonte se ensancha; por cima de las ciencias particulares, la Filosofía nos designa un principio más elevado, que domina a todas. La ciencia pedagógica, obligada hace un instante a recurrir al determinismo psicológico y moral, aparece ahora apoyada en el postulado de la libertad. Para tratar, en efecto, de modificar por mi intervención el curso de la evolución, es preciso que yo me sienta yo mismo, hasta un cierto punto, exterior a esta evolución; que yo conciba en mí un poder que permita imponerle otra dirección que la suya. Sin este postulado, la educación nunca habría podido intentarse. No sería más que una palabra. Se puede, pues, afirmar: mientras la Pedagógica se apoya en el determinismo en tanto que fenómeno, ella tiene por punto de partida y por fundamento el postulado de la libertad. Tal solución es opuesta a la de Herbart: éste pretendía excluir de la Pedagogía toda idea de libertad transcendental o de determinismo absoluto, para aplicarle una especie de determinismo psicológico mal definido, que no es, de hecho, más que una libertad limitada. Su error estuvo en confundir las necesidades de la ciencia pedagógica y los principios morales que inspiran el arte edu-

© Biblioteca Nacional de España

cativo. La Pedagógica es la ciencia estrictamente determinista de un arte que no puede ejercerse sin la idea de la libertad.

Extractos de la obra *Bosquejo de una Ciencia Pedagógica; los hechos y las leyes de la educación,* 1918, (el original data de 1910) traducido por D. Pedro Blanco.

SOCIETARIAS

A LA UNION DE JÓVENES MAESTROS

Si las obras de juventud merecen ser consideradas con simpatía, ninguna, como la que vamos a comentar, puede merecer la benevolencia de los que nos dedicamos a la enseñanza. Un numeroso grupo de Maestros nacionales—deseamos fervientemente que cada vez sea mayor—se ha polarizado alrededor de lo que únicamente debe mover a los maestros: el enaltecimiento de la escuela y su dignificación profesional. Como todo aliento que no tiene demasiadas raíces en el pasado, pretende ser ajeno a todo interés creado sin razón, y se preocupa tanto o más de la *función* que del *funcionario.* Normas que por desgracia no suelen seguir muchos de los que se consideran como servidores estrictos del Estado, olvidando que éste es una abstracción y que a abstracciones es muy fácil servir, cuando no se tiene la conciencia profesional muy severa.

En el manifiesto que hemos leído en la Prensa diaria, palpita una emoción por la enseñanza que con harto dolor solemos ver alejada de la mayoría de los periódicos profesionales y de las organizaciones societarias que, de cumplir con su deber, debieran preocuparse un poco de lo que el país ha encomendado a su capacidad. En dicho manifiesto se plantean una serie de problemas, algunos de los cuales nos interesa recoger. Si son expresión sincera de lo que la naciente Asociación se propone cumplir, nuestra enhorabuena.

Todos los maestros jóvenes de espíritu, aún los atravesados por el filo de la senectud—nunca es tarde cuando el corazón es joven— caben en tan simpática entidad. Nosotros, en lo poco que podamos, estamos dispuestos a colaborar en esa obra de redención profesional que debe ser forzosamente simultánea con toda mejora de los intereses puramente personales.

Recogemos del manifiesto:

«*Cuando los cargos se hayan de proveer con maestros recién titulados, serán* **asesorados** *por la Escuela Normal*». De modo que ya no son únicamente los estudiantes de todos los matices quienes piden que la Escuela Normal intervenga en la colocación de los Maestros, son los propios *Maestros jóvenes*, los ingresados por oposición, quienes piden nuestra intervención en los nombramientos de los recién titulados. Si esta actitud tan decidida de los elementos desinteresados del Magisterio coincide con nuestras pretensiones, ¿con qué autoridad puede la Directiva de la Nacional afirmar que lo anterior significaría un retroceso al certificado de aptitud? Si no recordamos mal, la Federación de Maestros catalanes pidió lo propio en la Asamblea de Tarragona, el acto de mayor prestigio que ha celebrado el Magisterio español. ¿Cómo los elementos que se dicen intérpretes del sentir del elemento docente primario, lanzan afirmaciones tan gratuítas, cuando saben que no es la opinión de gran parte del Magisterio y mucho menos del Magisterio que mira sin prejuicios estos importantes problemas? Nosotros, los profesores de Escuelas Normales, no pedimos dicha medida para *salvarnos a nosotros*,—lo que puede suceder en este país es que algún día nos hundamos todos los funcionarios—no, la pedimos para salvar la enseñanza, porque creemos conocer el problema que nos afecta tan bien, como quienes alardean de conocedores del niño y de la enseñanza, sin haber pisado jamás la escuela. Nos consuela y nos anima el que con nosotros estén todos los que, desinteresadamente y con alteza de miras, enfocan las cuestiones de educación.

«*La escuela graduada ha fracasado en*

© Biblioteca Nacional de España

España. Es una realidad evidente y dolorosa». De acuerdo en todo, sólo que tenemos que advertir a nuestros jóvenes compañeros una cosa: en España ha fracasado una institución que le han llamado *Escuela graduada*, que no es precisamente lo que ese nombre significa en otras partes. En los contados casos en que la Escuela graduada ha sido organizada como debe ser, *no ha fracasado*. Dicha escuela es resultado de una íntima compenetración entre el Director y los demás Profesores. En España, por quererlo subordinar todo a reglas rígidas y absorbentes, se ha puesto como Director al más viejo, al más antiguo en el escalafón, precisamente no al más competente.

Dichas direcciones han venido a ser una especie de retiro donde—es doloroso confesarlo—muchas veces el afán de no *bregar* directamente con los chicos es el móvil esencial. No confundamos, amigos y compañeros, los términos del problema. En el escaso éxito de la Escuela graduada han intervenido extrictamente factores de índole *personal*: imcompetencia de los Directores unas veces, falta de disciplina de los Profesores, en otras. Por demás, no es una cuestión únicamente de escuelas primarias: el mal es más extenso, podríamos asegurar que abarca nuestra enseñanza toda. Por hoy no queremos prolongar más estas notas, llegaríamos a la conocida conclusión de que la entraña del problema radica en las *personas*. Por eso haceis muy bien, jóvenes Maestros nacionales, en pedir que nuestros futuros compañeros no sean producto del azar de la oposición, sino resultante de un conocimiento más duradero y más competente, cual es los años de la Escuela Normal.

Si alguno de estos Centros—cosa que no creemos—se hiciera indigno de esta facultad, nosotros seríamos los primeros en pedir el máximo castigo. A mayores medios de cumplir, mayor responsabilidad.

Don Francisco Giner de los Ríos.—Ocho años hace que murió don Francisco Giner. Dominados por el ambiente actual los valores morales e intelectuales, vencidos por brutales concepciones de una sociedad materializada, admiramos cada día más al sabio Maestro que con su inteligencia iluminó a los que a él acudían, e hizo realidad con su vida pura, la austeridad más alta y la más sublime vocación para la enseñanza.

Que su sabiduría y su bondad guíe la inteligencia de todos los que en la profesión ponemos el alma.

Altas en la Asociación. D. Federico Landrove, profesor de Valladolid y D. Alberto Blanco, profesor en Guadalajara. Bienvenidos.

Visita al señor Director general.—La Junta directiva ha visitado al señor Nácher, para exponerle algunas peticiones del momento. En primer lugar, le hicimos constar nuestra extrañeza por la R. O. sobre residencias, circunscrita únicamente al profesorado normalista. El señor Director contestó que no implicaba la menor molestia hacia nosotros, pues somos de los profesorados que mejor cumplen en su generalidad. Dijo que obedecía la medida a ciertas denuncias de provincias lejanas a la capital y que como él no tiene autorización más que en primera enseñanza, por este motivo la medida únicamente nos ha comprendido a nosotros.

También le expusimos el engorroso caso de Las Palmas, donde el señor Director, sin motivo alguno para ello, se *lió la manta* a la cabeza, suspendiendo de sueldo a varios compañeros. Ya podrán apreciar en otro lugar de esta REVISTA el resultado de la gestión.

Nos indicó que se está preparando la reforma de la provisión de Escuelas Nacionales. Por el momento, variando la contextura de los tribunales. Para más tarde, teniendo en cuenta nuestras peticiones. Salimos muy satisfechos de la cordial acogida que nos dispensó el señor Nácher.

También tuvimos el gusto de saludar a don Joaquín Aguilera. Con toda extensión nos dió cuenta de la labor que tiene preparada. Por ruego del propio señor Jefe de nuestro negociado, no podemos hacerla públicar. Sí hemos de hacer constar que dichos proyectos nos fatisfacen plenamente.

Nota dolorosa.—Nuestro compañero en Burgos, Fernando Hernando Manrique, ha perdido para siempre a su señor padre. Reciba tan querido compañero el testimonio de nuestro dolor.

Colaboración.—La inicia en este número nuestro distinguido amigo el culto inspector don Luis Santullano, quien siempre con gran desinterés se ha preocupado de la labor de la Asociación. Desde las columnas de *Boletín Escolar* fué uno de los más entusiastas defensores de la obra de afirmación de profesorado normalista. Muy agradecidos.

Cambios.—Nos satisface expresar desde

© Biblioteca Nacional de España

estas columnas nuestro agradecimiento a las veteranas y tan importantes revistas *The Journal of Education* y *Manuel Général de l'Instruction primaire*, que han sido las primeras en establecer el cambio con nuestra joven REVISTA.

También lo ha establecido la *Revista Escolar* de Elvas (Portugal). Agradecidos.

Artículos sobre ciencias físicas.—Desde el próximo número empezaremos a publicar una serie de artículos sobre la enseñanza de la física (principalmente descripción de aparatos construídos por el autor) debidos al culto profesor del Liceo francés de Madrid, Mr. Achallé. El profesorado de Normales está muy agradecido a la sentida cooperación de su colega.

Para la futura Mutualidad.—La Junta, creyendo interpretar el general sentir de la Asociación y atendiendo al segundo artículo adicional del Estatuto de la Mutualidad.—que se está imprimiendo—ha entregado, por una sola vez, para los trabajos preliminares de la Mutualidad ciento cincuenta pesetas, a los compañeros asociados de Huesca, cuyo recibo acusan en los siguientes términos: «He recibido del señor Tesorero de la Junta de la Asociación Nacional del Profesorado Numerario de Escuelas Normales, la cantidad de *ciento cincuenta pesetas*, destinadas para los trabajos de organización de la «Mutualidad» de tal Profesorado. Y para que así conste y en nombre de los demás profesores de Huesca encargados de los referidos trabajos de organización, extiendo y firmo el presente recibo en Huesca, a doce de marzo de mil novecientos veintitrés.—*Manuel A. Ferrer*».

Auxilios.—*Para la viuda de Vidal Perera:* M. Pérez, 10 pesetas; M. Nebreda, 10; Aloguin, 5; Aguirre, 5; G. Andoin, 5; Tuduri, 5; Latorre, 5; Romero (Felipe), 5; J. de la Cruz, 5; R. Laguna, 5; J. Lizondo, 4; J. Alegría, 3; L. Chave; 3; M. Polo, 3; A. Izquierdo, 3. Total recaudado, 361 ptas.

Los envíos, a don Manuel Angel Ferrer profesor de la Escuela Normal de Maestros de Huesca.

Para la madre de Mercedes Ronderos: D. Carretero, V. Puertas, C. Oña, M. Bargalló, y M. Bargalló, Albors, J. de la Cruz, C. Cuesta, V. Aragón, N. Poblete, P. Areal, R. Medrano, C. Aparicio, cinco pesetas cada uno. Total, 65 pesetas.

Los envíos, a doña Eloisa O. Felipe, profesora de la Escuela Normal de Maestras de Valladolid.

Agradecidos. A todos los compañeros que nos han escrito manifestándonos su agrado por la edición de la REVISTA, nuestro reconocimiento. Con el apoyo de todos, nos será muy fácil lograr siempre lo que procura la Junta: que la REVISTA sea el portavoz del Profesorado y la expresión sincera y honrada de su labor.

Tesorería.—Desde REVISTA de febrero. Cerrada el 19 de marzo.

Ingresado por cuotas (*Asociación* y REVISTA) *del primer trimestre.* Cuenca, maestros, seis, 26'75 pesetas; Castellón, dos, 9; Coruña, dos, 9; Bilbao, (1.º y 2.º trimestres 1923) seis, 54; señorita Vicario, Palencia, 4'50; Soria, diez, 40'55; Santander, cinco, 22; Cáceres, siete, 31; Córdoba, once, 49'50; San Sebastián, tres, 13'50; Valladolid, maestros, tres, 13'10; Valladolid, maestras, 31'50; Alava, seis, 26'75; Valencia, cinco, 22; Zaragoza, maestros, seis, 27; Málaga, diez, 44'50; Albacete, once, 49'15; Guadalajara, nueve, 40'50; Segovia, once, 49'50; Burgos, ocho, 35; Pontevedra, 33; Santiago, cuatro, 18; Murcia, once, 49'50; Oviedo, dos, 9; Huelva, cinco, 22'50; señorita Jiménez, Madrid, 4'50; señorita Salazar, Madrid, 4'50; doña Dolores Gómez, Madrid, 4'50; doña María de Maeztu, Madrid, (año 1923) 18; señorita Barberan, Madrid, 4'50; señorita Cuesta, 4'50; Pamplona, doce, 54; Teruel, diez, 45; Lugo, seis, 27; Logroño, siete, 31; Avila, doce; 53'50; Badajoz, cuatro, 18. Total ingresado por cuotas: 999'80 pesetas.

Asociación

Ingresos.—Le corresponde por cuotas 681'80 pesetas. Devuelto por la REVISTA, por débito: 68. Total de ingresos, 749'80 pesetas.

Gastos.—Mecanografías y confección de recibos, 13'00 pesetas. Telegrama a Las Palmas, 2'30; Quinientas circulares, 7'50; Correspondencia y envío de giro, 5 pesetas. Consignación a la REVISTA de marzo, 275 pesetas. Devuelto a la REVISTA, en concepto de cuotas de Huesca cobradas equivocadamente, (número anterior) 15 pesetas. Total de gastos: 311'80 pesetas.

Resumen.—Existencias en febrero, 2.719'60 pesetas. Ingresado desde febrero 749'80 pesetas. Total de ingresos: 3.469'40. Total gastos, 311'80 pesetas. Saldo favorable 3.157'60 pesetas.

Revista

Ingresos.—Por las 212 cuotas trimestrales a 1'50 pesetas incluídas en los ingresos al principio citados, 318 pesetas. Biblioteca Normal de Maestros de Palma, 10; Biblio-

© Biblioteca Nacional de España

teca Normal de Maestros de Soria, 10; Biblioteca de Residencia de Señoritas de Madrid, 10; Biblioteca del Instituto Escuela de Madrid, 10. Consignación de la Asociación, 275 pesetas. Devuelto por la Asociación, 15 pesetas de las cuotas de Huesca ingresadas todas, por equivocación, en la Asociación. Total ingresos: 648 pesetas.

Gastos.—Impresión de mil ejemplares de la REVISTA de febrero, 375 ptas.; impresión de 4.000 fajas, 52. Clichés de febrero, 12'85; confección de fajas y de 600 paquetes de la REVISTA de febrero, para el correo, 20. Ovillo de bramante, 1,25. Frasco de goma, 2'50. Al redactor especial, mensualidad de febrero, 75 pesetas. Sellos para envío de la REVISTA de febrero (48 paquetes certificados a los delegados; unos 30 números a Europa y E. E. U. U., unos 150 a América del Sur, y unos 375 sueltos a provincias españolas), 37 pesetas; y para correspondencia, 5. Devuelto a la Asociación a cuenta del débito, 68 pesetas. Total salidas: 648 pesetas. Total entradas: 648.

Saldo, con débito a la Asociación, de 207 pesetas.—El Tesorero, *Modesto Bargalló.*

ECONOMICAS

DISPERSION

Llegan hasta nosotros nuevas poco halagüeñas para nuestra mejora económica. Se prorrogarán los presupuestos con las mismas plantillas que en la actualidad; y... esperemos otro año. Ya decía el poeta, que «La esperanza es un don de los cielos». Pero al paso que vamos, y con la poca coordinación que pone el profesorado todo en su labor de reivindicación económica, mucho nos tememos que la presente situación dure demasiado tiempo.

Siempre hemos creído que para deshacer el justo equilibrio que en la actualidad existe en las escalas de los diversos profesorados, es necesario que tenga alguno de ellos una fuerza de impulso tal, que pueda adelantarse a los demás en el camino económico. Esto que pudiera ser una base de petición, dada por los mismos favorecidos, cada vez lo vemos más difícil.

Consideramos de imprescindible necesidad un acuerdo entre los profesores de escuelas especiales y similares, para pedir conjuntamente a los Poderes públicos las mejoras que justamente merecen. Es irritante que mientras en *todos* los organismos civiles los sueldos de entrada se han duplicado o triplicado, en el profesorado casi no han sufrido variación.

La Asociación nuestra opina que debe cesar este estado de dispersión, y que es necesario intentar una labor conjunta de todos los profesorados que se consideren afines en situación económica.

Sabiendo pedir es posible que nada nos concedan; pero, no pidiéndolo es seguro que nada obtendremos.

Tienen la palabra todos los profesores que se consideren afectos a nuestro llamamiento.

Sumario. La política primero.—Educación y Enseñanza: Los préstamos de honor, por *Luis Santullano.*—La Normal en acción: La emoción en la enseñanza de la Geografía, por *M. Santaló;* ¿Una lección de literatura?, por *Pedro López;* Lecciones prácticas, por *Modesto Bargalló.*—Al margen de lo legislado.—De todos: Adaptemos las vacaciones a las condiciones geográficas, por *P. Ch.;* Para el Sr. Ministro, por *J. L. B.*—Prensa y Noticias.—Libros y Revistas, por *R. Soledad del Vado, R. Lago, Luz Salazar, M.ª V.ª Jimenez, E. Fernández Ortega, E. G. Serrano. J. Ferré Gebelli, B.* y *M. B.*—Páginas pedagógicas: La ciencia pedagógica según *Cellérier.*—Societarias.—Económicas.

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

Anuncios.—Por inserción: una página, 50 pesetas; media página, 30 pesetas, y un cuarto de página, 20 pesetas.

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

© Biblioteca Nacional de España