

3712 (46)

4
12

Ministerio de Instrucción
Pública y Bellas Artes ::
Dirección general de 1.ª En-
señanza. Inspección Central



BOLETÍN DE EDUCACIÓN

Año II.

Madrid
Julio - Septiembre 1934

Núm. 7.

SUMARIO

	<u>Págs.</u>
La educación bajo el comunismo.....	3
Oficina Internacional de Educación.....	13
Las primeras experiencias de la Normal re- formada	23
Del cursillo de información metodológica (conferencia de D. Pedro Salinas).....	45
Los "Boletines de Educación" de las pro- vincias	57
La labor en provincias.....	65

8 NOV. 1934

Ministerio de Instrucción
Pública y Bellas Artes : :
Dirección General de 1.ª En-
señanza. Inspección Central

BOLETIN DE EDUCACION

Año II.

MADRID
Julio - Septiembre 1934

Núm. 7.

Oficina Internacional de Educación

LA TERCERA CONFERENCIA INTERNACIONAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA

EL Departamento político federal suizo transmitió a los Gobiernos la invitación a la Tercera Conferencia Internacional de Instrucción Pública que había de celebrarse en Ginebra el 11 de julio de 1934. El orden del día de la Conferencia comprendía los cuatro puntos siguientes:

- 1) Informes de los Ministerios de Instrucción Pública sobre el movimiento educativo en 1933-1934.
- 2) La escolaridad obligatoria y su prolongación.
- 3) Las condiciones de admisión en las escuelas de segunda enseñanza.
- 4) Las economías en el terreno de la instrucción pública (1).

Aun cuando en cada país presentan ciertos aspectos propios, los problemas escolares que se plantean hoy día ofrecen demasiados caracteres comunes para que los experimentos realizados en un país puedan dejar indiferentes a los demás Ministerios de Instrucción Pública.

Por esto, la Oficina Internacional de Educación se complace en ofrecer a los Ministerios de Instrucción Pública y a las autoridades escolares la ocasión de reunirse anualmente en Ginebra y de establecer un contacto personal entre los delegados, los cuales pueden, gracias a esta reunión, comunicarse sus preocupaciones pedagógicas y proceder en común a un intercambio de ideas sobre las cuestiones escolares que más les preocupan.

Esta revista de las cuestiones concretas de la pedagogía mundial no pretende en ningún modo unificar los sistemas nacionales de edu-

(1) En este número publica BOLETIN DE EDUCACION los Informes 2, 3 y 4. En los sucesivos insertará los Informes de los Ministerios forma la Sección que viene dedicando a la situación de la enseñanza en de Instrucción pública sobre el movimiento educativo, completando de esta el extranjero.

cación. Su única finalidad es la de intensificar la obra de información y de comprensión, y de subrayar las riquezas nacionales dispersas y a menudo desconocidas.

Si esta Conferencia anual de representantes de los Ministerios de Instrucción Pública tiene que ser fructífera, es preciso que disponga como base de sus trabajos de una documentación autorizada, y lo más homogénea posible, sobre la actividad escolar de cada país durante el ejercicio que acaba de terminar. A este efecto, la Oficina Internacional de Educación invita a los Ministerios no sólo a que se hagan representar en la reunión anual de la Oficina, sino a enviar un informe somero sobre los hechos pedagógicos más salientes acaecidos durante el año escolar. La oficina se complace en ofrecer a cada Ministerio de Instrucción Pública una tribuna desde la cual pueden dar a conocer los progresos escolares realizados en su país.

Estos informes deberán reproducirse luego en el *Annuaire international de l'Education et de l'Enseignement*, especie de balance general de la marcha y del desarrollo de la educación y de la instrucción.

El Comité ejecutivo de la Oficina Internacional de Educación ha estimado que la Conferencia podría examinar, además de los informes anuales, algunas de las cuestiones que han dado lugar a una encuesta y a un informe de la Oficina.

A petición de la Oficina Internacional del Trabajo, la Oficina Internacional de Educación realizó en 1927 una encuesta sobre el trabajo de los niños menores de catorce años que no se hallaban sujetos a la obligación escolar. La Oficina Internacional de Educación emprendió más tarde una nueva encuesta sobre la *enseñanza obligatoria y su prolongación*. Cincuenta países han contestado al cuestionario enviado por la Oficina.

La crisis económica y sus repercusiones sobre el trabajo de la juventud han contribuido a dar a esta cuestión un carácter de gran actualidad. Además, el Consejo de la Oficina Internacional del Trabajo ha inscrito en el orden del día de la Conferencia Internacional del Trabajo de 1935 la cuestión del paro forzoso de la juventud.

El Comité ejecutivo de la Oficina Internacional de Educación ha opinado que sería muy interesante que el problema pudiese ser estudiado de antemano por los Ministerios de Instrucción Pública, ya que es indudable que la cuestión del paro forzoso de la juventud interesa a la vez a las administraciones escolares y a las administraciones sociales de cada país.

El número excesivo de alumnos en las Universidades y en las es-

cuelas superiores ha planteado la grave cuestión de las *condiciones de admisión en las escuelas de segunda enseñanza*. A raíz de varias informaciones pedidas a la Oficina por algunas administraciones escolares, el Comité ejecutivo, en el transcurso de su octava reunión, encargó al Director que realizara una encuesta sobre este problema, y aprobó al mismo tiempo el texto del cuestionario enviado a los Ministerios de Instrucción Pública.

Hasta ahora, cuarenta países han contestado al cuestionario. La División de investigaciones de la Oficina ha empezado el estudio de las respuestas recibidas, y el informe será enviado a todos los Ministerios de Instrucción Pública antes de la Conferencia. El informe contendrá una visión de conjunto del problema y un estudio por países, basado en las respuestas enviadas por los Ministerios de Instrucción Pública.

Alarmado por las frecuentes alusiones que en los informes de los Ministerios de Instrucción Pública se hacían a las restricciones impuestas a los servicios escolares con motivo de la crisis económica, el Comité ejecutivo de la Oficina Internacional de Educación encargó al Director que emprendiera una encuesta sobre las *repercusiones de las economías realizadas por los Estados en los presupuestos de Instrucción pública*.

Treinta y un países han contestado a la encuesta de la Oficina. El informe elaborado por la División de Investigaciones, informe que servirá de base a los trabajos de la Conferencia, comprende una visión de conjunto del problema y un estudio por países, basado en los datos proporcionados por las administraciones escolares. De este estudio se deduce que, desde el punto de vista de sus repercusiones, existe una especie de gradación entre las economías. Un examen de los distintos aspectos de la cuestión y de los métodos empleados por algunos Ministerios de Instrucción Pública para intentar resolver los problemas planteados por las disminuciones de que han sido objeto sus presupuestos podrá ser, sin duda, de gran utilidad.

Celebración de la Conferencia.

Del 16 al 20 de julio ha tenido lugar en Ginebra la III Conferencia Internacional de Instrucción Pública, organizada por la Oficina Internacional de Educación. Aceptaron la invitación que les dirigió el Gobierno federal suizo los Gobiernos siguientes: Alemania, Bélgica, Bulgaria, Colombia, Costa Rica, Checoslovaquia, Chile, China,

Dinamarca, Egipto, Ecuador, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Guatemala, Hungría, Irlanda, Italia, Japón, Letonia, Lituania, Noruega, Panamá, Paraguay, Países Bajos, Persia, Polonia, Portugal, República Dominicana, Rumania, Suecia, Suiza, Turquía y Uruguay. El Gobierno de Cuba se hizo representar por un observador, lo mismo que la Sociedad de las Naciones y la Oficina Internacional del Trabajo. A pesar de no haber podido hacerse representar en la reunión, los Ministerios de Instrucción Pública de Albania, Estonia e Irlanda del Norte enviaron su respectivo informe sobre el movimiento educativo en 1933-1934. El éxito de esta III Conferencia consagra, pues, de una manera definitiva la utilidad de esta reunión anual e internacional de los representantes oficiales de la Instrucción Pública de cada país.

La Conferencia fué presidida por M. Marcel Nyns, Secretario general del Ministerio de Instrucción Pública de Bélgica, habiendo sido elegidos Vicepresidentes M. George Zook (Comisario de la Educación en el Departamento del Interior de Wáshington), Assal Bey (Cónsul general de Egipto en Ginebra) y M. Ph. Idenburg (Jefe de División de la Oficina Central de Estadística de El Haya).

He ahí, a guisa de comentario de los resultados de la Conferencia, algunos párrafos del discurso de clausura pronunciado por el Director de la Oficina Internacional de Educación, M. Jean Piaget:

“Los informes sobre el movimiento educativo en cada país presentados por los delegados nos han permitido participar en una especie de vuelta al mundo pedagógica, y hecho apreciar a la vez el parecido y la originalidad de cada uno de estos informes. Los problemas son aproximadamente los mismos en todas partes, difiriendo, en cambio, las soluciones. Las preguntas formuladas y las discusiones entabladas respecto de algunos de estos informes han demostrado de una manera suficiente el interés que ha revestido esta labor de mutua información.

”Habéis abordado con firmeza y prudencia a la vez las tres cuestiones inscritas en el orden del día. Ostentáis, señores delegados, la representación de vuestros Gobiernos. Ahora bien: una Conferencia gubernamental habría podido llegar a conclusiones imperativas y preparar convenios. Ni vosotros ni la Oficina Internacional de Educación que ha convocado la Conferencia lo ha deseado. Al abrirse la Conferencia hemos insistido respecto de que no era ésta nuestra intención, y habéis evitado cuidadosamente el cometer esta imprudencia, ya que cualquier presión en materia de educación provocaría hoy día una reacción contraria. En cambio, habéis adoptado una serie de

recomendaciones en las que se subrayan las distintas soluciones posibles.

”Permitidme que os confiese que estas recomendaciones son mucho más atrevidas que las que habíamos previsto. En ellas insistís sobre varios principios generales, tales como los siete años de enseñanza obligatoria, y la necesidad de la coordinación entre las medidas legislativas relativas a la enseñanza y las relativas al trabajo.

”Os habéis ocupado también de cuestiones de organización escolar, por ejemplo, la coordinación de las distintas enseñanzas, la selección de los maestros encargados de los cursos, caso de que la enseñanza obligatoria se prolongue más allá de catorce años, y la cuestión de los distintos tipos de escuelas de segunda enseñanza. Habéis abordado, finalmente, algunos problemas de metodología, como el programa de los cursos en caso de prolongación de la enseñanza obligatoria y la necesidad de la orientación profesional de los alumnos.

Estoy convencido de que estas recomendaciones hallarán el eco debido. Serán, sin duda, discutidas por el mundo pedagógico y estimularán la acción de los gobernantes.”

A continuación, el texto de las resoluciones aprobadas por la III Internacional de Instrucción Pública :

La enseñanza obligatoria y su prolongación.

La Conferencia: 1) Comprueba que el problema de la enseñanza obligatoria y su prolongación se plantea de manera muy distinta en los diversos países, y que actualmente no se puede recomendar ninguna medida de carácter general.

2) Reconoce que en los países cuyo número de escuelas no corresponde todavía a la población escolar, más que prolongar la enseñanza obligatoria, el problema consiste en garantizar a cada niño la posibilidad de asistir a la escuela durante un mínimo determinado de años.

3) Aun admitiendo que la duración de la enseñanza obligatoria puede variar según los países, considera deseable que el número de años de enseñanza obligatoria efectiva no sea en ningún caso inferior a siete, y comprueba que este mínimo ha sido rebasado en numerosos países.

4) Estima que no debería fijarse la edad de salida de la escuela antes de la época en que la formación física, intelectual y moral del niño esté suficientemente asegurada.

5) Llama la atención de los Gobiernos sobre la oportunidad de hacer coincidir la adopción del principio de la enseñanza obligatoria y de las sanciones contra los contraventores a este principio con los esfuerzos de las autoridades para facilitar el cumplimiento íntegro de esta obligación.

6) Estima que, en principio, y por lo que a la mayoría de los países se refiere, la prolongación de la enseñanza obligatoria, aun más allá de los catorce años, presentaría ventajas indiscutibles, a reserva de los permisos temporales y de duración reducida que podrían otorgarse en determinados casos, por ejemplo, durante el período de las faenas agrícolas.

7) Proclama que la solución del problema de la prolongación de la enseñanza obligatoria debe concordar con la del problema de la edad de admisión al trabajo.

8) Hace votos en pro de la más completa coordinación entre las Administraciones de Instrucción Pública y las de Trabajo, en cuanto a lo que se refiere a las medidas que habrá que tomar en el terreno nacional, y en pro de que se realicen paralelamente, en el terreno internacional, los estudios sobre la edad de admisión al trabajo y los referentes a la enseñanza obligatoria.

9) Formula el deseo de que la enseñanza dada en la escuela propiamente dicha se prolongue mediante una enseñanza postescolar, también obligatoria; que esta prolongación, escolar o postescolar, comprenda esencialmente una formación general, basada en los intereses que dominan en la región: rurales, industriales, comerciales, etcétera, y para las muchachas, en la preparación doméstica, y que, concediendo mayor amplitud a los ejercicios prácticos, tienda a despertar y a desarrollar las aptitudes profesionales de los alumnos; que durante esta prolongación se conceda gran importancia a la formación física y moral.

10) Considera oportuno que, al tomarse las medidas referentes a la prolongación de la enseñanza obligatoria, se tenga en cuenta la necesidad de coordinar los diversos tipos de enseñanza y de garantizar la continuidad de sus programas.

11) Llama la atención de las autoridades escolares sobre la necesidad de adaptar durante este período los métodos de enseñanza a las condiciones psicológicas correspondientes a la edad de los alumnos.

12) Hace observar que, en virtud del carácter particular de los programas y de los métodos que hay que aplicar durante este período, es conveniente formar profesores llamados a dar esta enseñanza, seleccionándolos entre los maestros que en el ejercicio anterior de su

profesión hayan demostrado poseer aptitudes especiales para esta enseñanza.

La admisión en las escuelas de segunda enseñanza.

Aun reconociendo que la diversidad de circunstancias impone a los distintos países una organización diferente,

Considerando que cierto número de alumnos admitidos en las escuelas de segunda enseñanza no se encuentran en condiciones de seguir con provecho las enseñanzas que se dan en las mismas:

Considerando, por otro lado, que el exceso de alumnos en los establecimientos de enseñanza superior y la magnitud del paro forzoso entre los intelectuales pueden provocar en la juventud una inquietud y un malestar peligroso:

Que el exceso de alumnos en los establecimientos de enseñanza superior es debido, entre otras causas, a la legítima preocupación de obtener una buena cultura general y una situación material y moral privilegiada:

Que es preciso, para la vida social de las naciones tanto como para el interés de los individuos, preparar, no tan sólo una *élite* dentro de las profesiones liberales, sino también una *élite* comercial, industrial y agrícola correspondiente a los diversos tipos de la actividad económica, y que posea también una verdadera cultura general.

La Conferencia:

1) Estima necesario, para evitar en la medida de lo posible los errores de orientación y el desaliento que esto puede provocar, organizar la orientación de los alumnos en el transcurso del último año reglamentario de la enseñanza primaria con la colaboración del maestro, del médico y del servicio de orientación profesional, quedando la familia en libertad de tomar la decisión definitiva.

2) Considera oportuna una coordinación más estrecha entre la enseñanza primaria y los distintos tipos de escuelas de segunda enseñanza, con objeto de permitir fácilmente, sobre todo durante los primeros años de estudios, el paso de una a otra categoría de enseñanza.

3) Subraya la importancia de las escuelas, llamadas en algunos países "escuelas medias"; en otros, "escuelas primarias superiores", "escuelas prácticas", "escuelas de orientación profesional", etc., las cuales, a pesar de no preparar para las Universidades, pueden dar a sus alumnos una cultura general suficiente y una iniciación práctica, y prepararles directamente, ya sea para el ejercicio inmediato de una profesión, ya sea para ciertas escuelas profesionales superiores.

4) Considera deseable que se perfeccionen los métodos de selección para la admisión en las escuelas de segunda enseñanza propiamente dichas. Para esta selección deberían tenerse en cuenta los siguientes elementos:

a) El certificado de estudios de la escuela primaria, así como el informe individual elaborado por los maestros primarios;

b) Un examen realizado mediante métodos científicos, que sirva, no sólo para demostrar los conocimientos adquiridos, sino también para descubrir las aptitudes del examinando para continuar sus estudios.

5) Toma nota con interés del lugar reservado, en el seno de los Comités de orientación y de selección de varios países, a los representantes del personal docente, a los representantes de los padres y a los representantes de ambos.

6) Toda selección implicando una eliminación forzosa llama la atención de las autoridades respecto al hecho de que los alumnos no admitidos en las escuelas de segunda enseñanza propiamente dichas deberían ser orientados hacia otros estudios o hacia una formación profesional práctica correspondiente a sus aptitudes.

7) A pesar de la complejidad del problema de la gratuidad y de los aspectos muy diversos que reviste en los diversos países, estima que en ningún caso el importe de las matrículas debería constituir un obstáculo para la asistencia a las escuelas de segunda enseñanza.

8) Concede, por lo tanto, la mayor importancia a la concesión de becas, que cubran, en la mayor proporción posible, el costo de los estudios, y que compensen, hasta si la situación de los padres lo exige, el producto del trabajo del niño.

Las economías en Instrucción Pública.

Considerando que sería peligroso formar para el porvenir una generación de ciudadanos insuficientemente preparados, física, intelectual y moralmente, e ineptos, por lo tanto, para resolver los temibles problemas que plantea la reorganización del mundo,

La Conferencia:

1) Llama la atención de los Gobiernos sobre las graves consecuencias que pueden traer las economías realizadas en el terreno de la educación, y sugiere que estas economías se busquen en otros terrenos que afecten menos directamente al progreso material y espiritual.

2) Toma nota con satisfacción de que el Comité ejecutivo de la Oficina Internacional de Educación, varias grandes asociaciones o reuniones pedagógicas internacionales, así como la Comisión internacional de Cooperación intelectual y la Asamblea de la Sociedad de las Naciones, hayan adoptado resoluciones en este sentido.

3) Lamentando que algunos países se hayan visto obligados por las circunstancias creadas por la crisis económica a introducir restricciones, a veces importantes, en el terreno de la enseñanza, la Conferencia llama la atención de los Gobiernos sobre las siguientes consideraciones:

a) Las reducciones más peligrosas son las reducciones globales efectuadas sin tener en cuenta la utilidad y la eficacia de las instituciones sacrificadas;

b) Convendría que las reducciones presupuestarias en Instrucción Pública no fueran impuestas por las autoridades responsables del presupuesto sin haber sido previamente estudiadas por las autoridades responsables de la Instrucción Pública;

c) La reducción de los sueldos del personal docente constituye un serio peligro para el reclutamiento de sus miembros, los cuales deben constituir una clase seleccionada, ya que se les confía el porvenir de la nación;

d) Las reducciones no deberían sacrificar nada de lo que contribuye a la salud física y moral de los niños: locales escolares higiénicos, cantinas escolares, campos de juego, colonias escolares, así como los servicios de asistencia social, los cuales han dado a la escuela actual una orientación nueva, y resultan en tiempos de crisis más necesarios que nunca;

e) Convendría evitar las reducciones que, afectando al material escolar, pueden comprometer los resultados de la enseñanza;

f) No debería aumentarse el número de alumnos de las clases hasta el punto de debilitar el valor de la enseñanza y comprometer la salud de los alumnos;

g) El funcionamiento de la inspección escolar, de la que depende en parte el valor de la enseñanza, debería mantenerse de modo que su eficacia continuara siendo suficiente.

Las primeras experiencias de la Normal reformada

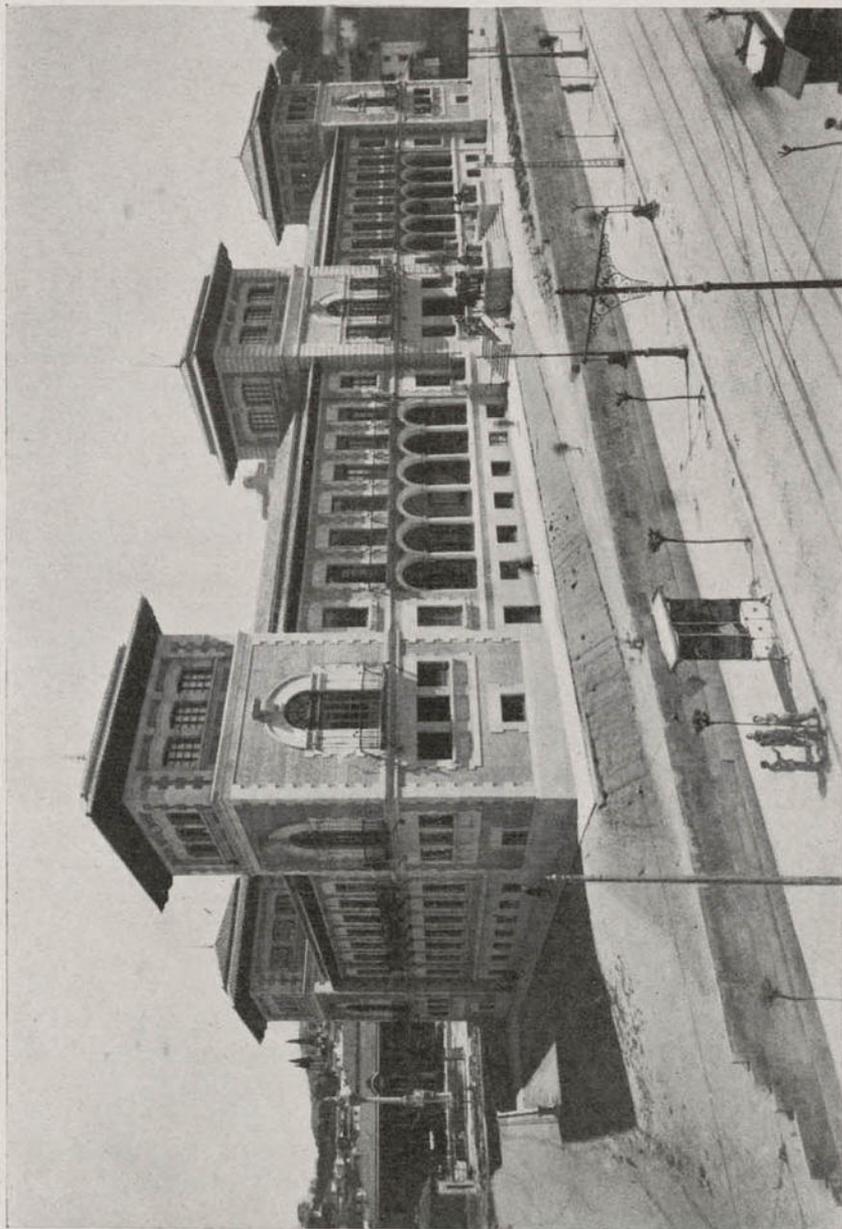
LA Normal reformada va a comenzar a vivir el cuarto año de su existencia. En el próximo junio saldrán los primeros Maestros formados con arreglo a los nuevos métodos en ella empleados. ¿Qué resultados se han obtenido hasta ahora con la reforma? ¿Acompañó el éxito a los buenos deseos, o hay que confesar que la innovación ha fracasado?

Analicemos sincera y serenamente el problema.

Ante todo, no olvidemos las circunstancias, poco favorables para el Profesorado, en que se ha desenvuelto en sus tres primeros años la vida de la Normal nueva. Excesivo número de alumnos de diferentes planes y del período cultural, cursillos, visitas a Maestros en prácticas, etc., todo cayó de repente sobre un Profesorado que se veía, además, obligado a hacer un esfuerzo de preparación para ponerse a tono con el espíritu de la reforma. No obstante estas circunstancias desfavorables, el resultado ha sido muy lisonjero. Hemos tenido ocasión de presenciar cómo trabajan las Normales y cómo aprovechan los alumnos del Grado Profesional. No creemos exagerar si afirmamos que estos nuevos Maestros—tenemos la convicción de ello—han de dar un impulso insospechado a la educación popular española.

Y, sin embargo, la palabra “fracaso” ha sido lanzada, un poco ligeramente, por los enemigos del nuevo plan, y hasta se ha pedido por significados elementos profesionales la vuelta de la enseñanza normalista a la situación en que la colocó el R. D. de 30 de agosto de 1914.

¿Y qué pruebas se aportan demostrativas de este fracaso? Ninguna. En el fondo, todos coinciden en ello: la reforma es aceptable. Da substantividad, da personalidad a la Normal. De un centro de cultura elemental, la Normal española se ha transformado en verdadera escuela de formación profesional. Deja que el alumno adquiera en otros centros su cultura general y dedica todo el esfuerzo a preparar a los normalistas para su futura actuación de educadores de niños. Y co-



Escuela Normal de Granada.—Fachada principal.

mo la misión del hombre en este aspecto de educador es idéntica a la de la mujer, establece la coeducación, uno de los grandes aciertos del Decreto de 29 de septiembre de 1931.

He aquí uno de los puntos más discutidos y atacados por los detractores de la Normal nueva.

Ataques sistemáticos, sin fundamento real o pedagógico. Extraño prurito de censurar para los Maestros lo que no se discute para universitarios ni para alumnos de otros centros docentes.

La experiencia de la fusión no ha podido ser más satisfactoria. Los chicos, estimulados por sus compañeras, estudian más y ponen más interés en aprender, al mismo tiempo que, familiarizados por el trato mutuo, unos y otras se respetan y estiman como verdaderas camaradas. Sólo un prejuicio inexplicable puede considerar peligroso en la Normal lo que, desde tiempos remotos, se practica en todos los demás centros de enseñanza, así como en la escuela primaria. ¿Es que no son tradicionales en el sistema escolar español, es que no son hoy numerosísimas en España las escuelas mixtas? ¿Es que no han sido aceptadas sin protesta por parte de nadie?

Mas, no son estos los únicos reparos que se oponen al nuevo plan normalista. Las enseñanzas metodológicas, se dice, debieran ser encomendadas a Maestros que, además del bagaje teórico, tuvieran la experiencia que dan el trato diario con los niños y la responsabilidad de su función.

Pero, ¿es que los Profesores de Metodología no son Maestros? Maestros son que han vivido la realidad de la escuela, unos como Maestros nacionales, otros por haber dedicado a su estudio y al de sus problemas muchos años de su vida profesional, y todos por la necesidad imperativa de conocer y dominar lo que tienen que enseñar a sus alumnos. Los Profesores de Metodología de las Normales son Maestros especializados que cumplen una misión que difícilmente podrían llenar otros que no estuvieran especial y suficientemente preparados para ello. Y, desde luego, nos parece ineficaz y absurdo el que un Maestro pudiera encargarse de la enseñanza en la Escuela Normal de las Metodologías de las diversas disciplinas que en el nuevo plan figuran. Nos parece que abonan nuestra opinión razones suficientes. En primer lugar, insistimos en la especialización metodológica del Profesorado de las Normales. Un Maestro tiene que conocer y practicar las metodologías de todas las materias del plan de estudios primarios, es decir, no puede detenerse en el estudio especializado, profundo, minucioso, exhaustivo de una metodología determinada, si no es a trueque de abandonar las otras, lo cual repercutiría muy desfa-



Escuela Normal de Graanda.—Escalera

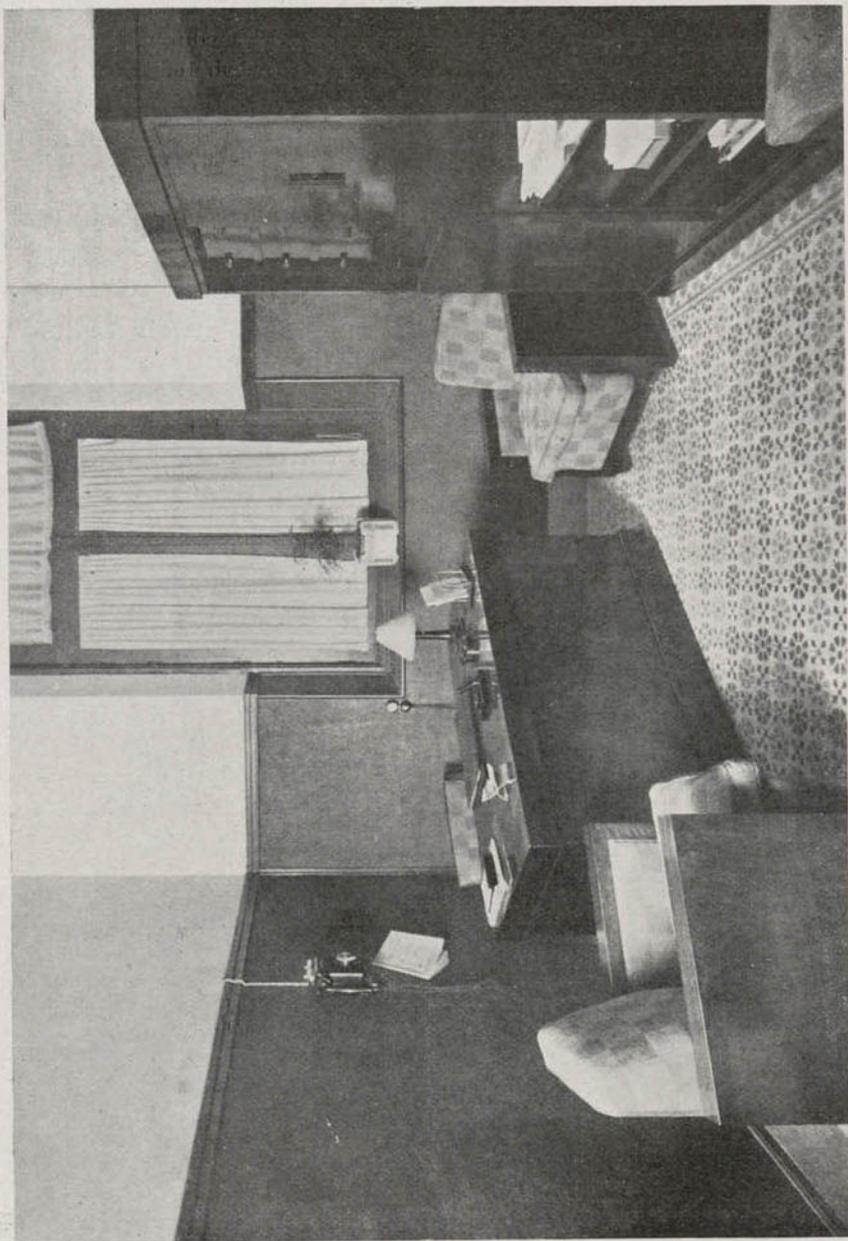
vorablemente en el conjunto de su hacer profesional. El Profesor de Normal no sólo *debe especializarse: está obligado a hacerlo*, por su propio cometido, por el papel que se le asigna en su función profesoral. De este modo, el alumno normalista recibe en cada materia la doctrina necesaria a su formación a través de personas especialmente consagradas al estudio y elaboración de esa misma doctrina. ¿Será preciso recordar las valiosas aportaciones que a los estudios metodológicos ha hecho y hace el Profesorado de las Escuelas Normales? Lo que era necesario, absolutamente necesario, era vincular entre sí más estrechamente la Escuela Normal y la Escuela Primaria, de modo que en aquélla no se pierda nunca de vista su especial finalidad, que sólo puede realizarse en la Escuela Primaria. Y es esto, justamente, uno de los rasgos que definen la nueva Escuela Normal. Por otra parte, el alumno normalista no debe limitarse a adquirir la práctica de las diferentes metodologías; es preciso que previamente, o a la vez, adquiera el conocimiento de sus fundamentos científicos que, evitando la tendencia natural en todo hombre de práctica a encerrarse en determinado modo de hacer, se encuentre preparado para ensayar las diversas orientaciones y deducir de sus ensayos los resultados que las avalan o condenan. Una cosa es indudable: el Profesor de la Escuela Normal debe acudir a la colaboración del Maestro experimentado, hábil, entusiasta, que sea algo así como un jefe de laboratorio que enseñe a los estudiantes a realizar lo que propugnan las teorías. El Maestro tiene, pues, su importantísimo papel en el nuevo régimen de las Normales, y no sería admisible que invadiera el campo propio del Profesor, porque ello sería en detrimento de la labor de uno y otro.

El problema de las metodologías nos conduce al no menos interesante de las prácticas.

Se ha dicho, en periódicos y revistas, que adolece el nuevo plan de dar poca importancia a las prácticas de enseñanza, y que es un error dejar al alumno en el cuarto curso al frente de una escuela con absoluta libertad y responsabilidad. Estiman los impugnadores que hubiera sido más sensato y eficaz que este curso de práctica final se realizara al lado de un Maestro prestigioso y experimentado.

Vayamos por partes contestando a estas observaciones.

Afirmar que en el nuevo plan no se da importancia a la práctica es no haberse penetrado del espíritu que informa al Decreto de reorganización de la Normal española. La práctica ocupa siempre el primer plano en el hacer del normalista. Dos clases de prácticas se establecen en el plan que analizamos: prácticas metodológicas y prácticas generales. Las primeras a cargo, según hemos dicho, de Profesores que



Escuela Normal de Granada.— Dirección.

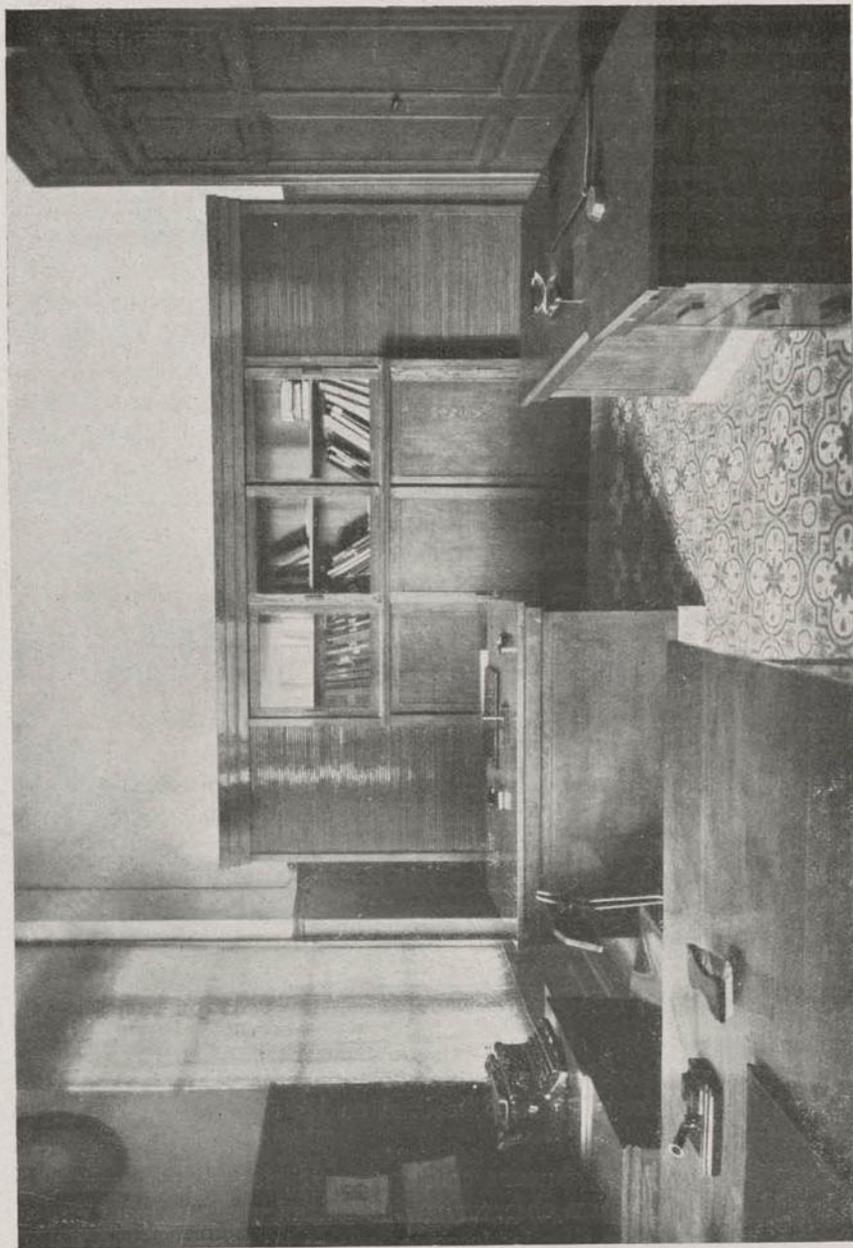
a su cultura profesional unen la especial de la disciplina que les está encomendada. Estas prácticas han de ser hechas por cada Profesor y sus alumnos en escuelas primarias de diversos tipos de organización y discutida después cada lección desde el punto de vista puramente pedagógico. En los horarios de cada escuela normal debe fijarse el tiempo destinado a esta realización. No hay que insistir en las ventajas que desde el punto de vista de la eficacia evidentemente ha de tener el que estas prácticas sean hechas por cada Profesor en la disciplina de que es titular, con la colaboración del Maestro o Maestros a quien él juzgue conveniente acudir para estos fines.

Las prácticas generales han de ser realizadas por los alumnos durante los tres cursos de sus estudios en escuelas nacionales de diferentes tipos de organización, e interviniendo en la orientación y desarrollo de las mismas el Profesor de Organización escolar de la Escuela Normal, la Inspección de Primera enseñanza y el Maestro de la escuela en que la práctica se realiza. Y véase cómo, en este momento, que es seguramente el momento adecuado, se da intervención activa al Maestro primario en la formación de los que serán, andando el tiempo, sus compañeros de profesión. Ahora, como en las metodologías, está plenamente indicada la colaboración del Magisterio nacional en la obra de la formación profesional del Maestro, colaboración obligatoria aquí y posible y conveniente en el otro caso. El informe que cada Maestro nacional ha de emitir sobre la actuación del alumno en prácticas que se le haya confiado puede ser decisivo para el juicio que de él ha de formar la Normal a que pertenece.

Resulta, pues, falta de fundamento la objeción de que en el nuevo plan se da poca importancia a la práctica. La simple lectura del artículo 11 del Decreto de 29 de septiembre de 1931 y del capítulo V del Reglamento de 17 de abril de 1933 nos demuestra palmariamente lo contrario. Cada uno de los tres cursos del Grado Profesional practicará durante dos meses del año escolar, graduando la actividad de los alumnos en los términos establecidos en el artículo 27 del mencionado Reglamento, que dice así:

“Primer curso.—Los alumnos normalistas asistirán a las escuelas que radiquen en la capital para observar y recoger en su diario de prácticas los aspectos de trabajo habitual en los distintos grados de dichas escuelas.

Segundo curso.—Los alumnos continuarán asistiendo a la escuela de la capital, no sólo para observar su funcionamiento, sino para encargarse de explicar en ellas las lecciones que se les encomienden, sujetándose al horario y programa de la escuela donde actúen.



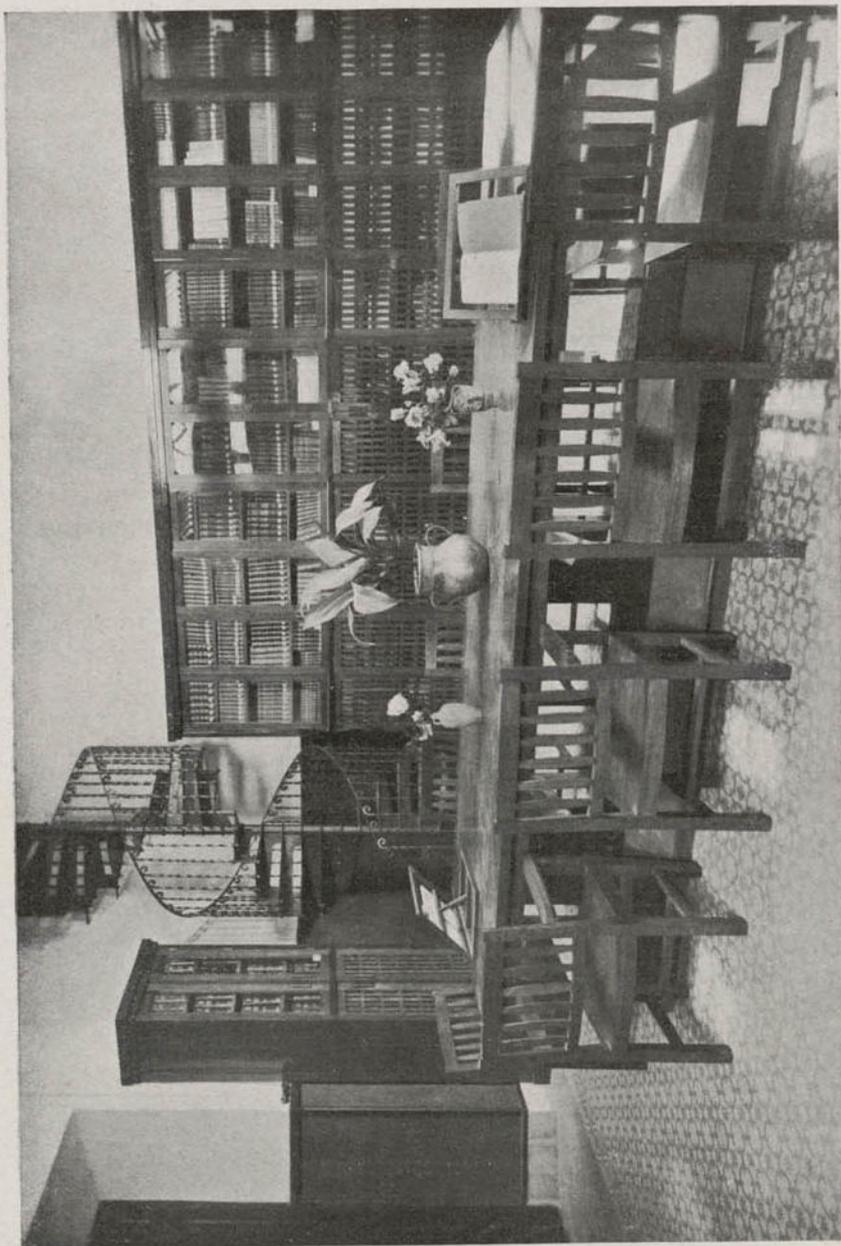
Escuela Normal de Granada.—Secretaría.

Un día de cada semana, los alumnos del curso a que pertenece el actuante presenciarán la lección que su compañero haya de dar, a fin de que, reunidos después con el Profesor de la Normal encargado de la materia que fué objeto de la lección y con el Maestro de la escuela en que aquélla se diera, discutan desde todos los puntos de vista pedagógicos la forma en que la lección fué desarrollada.

Tercer curso.—Los alumnos, también en las escuelas de la capital, se encargarán durante varias sesiones de la marcha total de las clases y, dirigidos por el Inspector, visitarán otras escuelas de la capital y de sus inmediaciones de tipo diferente para que conozcan diversas modalidades escolares.”

¿Será, por consiguiente, una ligereza dejar en el cuarto año al alumno al frente de una escuela, con plena responsabilidad y bajo la Inspección y tutela de la Escuela Normal? Parece evidente que no. De ver cómo trabajan los buenos Maestros, e incluso de aprender a trabajar, ya tuvo ocasión el normalista durante los tres primeros años de su carrera. Ahora tiene que demostrar, antes de entrar definitivamente en el Escalafón del Magisterio Nacional, que tiene condiciones para desempeñar la misión que el Estado ha de confiarle. Pero, ¿es que, por otra parte, este año de práctica escolar del alumno-Maestro es una ocurrencia caprichosa del legislador español, sin precedentes y, lo que sería aún más grave, sin el contraste de la experiencia? Sabido es que en muchos países de mayor y más valiosa experiencia escolar que la nuestra, los alumnos de las Escuelas Normales, antes de incorporarse definitivamente al Magisterio nacional, deben desempeñar una escuela bajo su personal y exclusiva responsabilidad durante un período de tiempo que no es nunca inferior a un curso. Tal es, por ejemplo, lo que en Francia se conoce con el nombre de *stage* escolar, y tal es la situación de los Maestros *stagiaires*.

Examinemos ahora la más importante de las objeciones que se formulan contra el tan comentado Decreto que reformó las Escuelas Normales. Es una objeción de dos caras, pues si fundamentalmente consiste en afirmar *a priori* el fracaso de la reforma para el ingreso en estos Centros, tal afirmación se apoya en las dos previsiones siguientes: la exigencia del Bachillerato alarga y encarece extraordinariamente la carrera de Maestro, sin que ésta ofrezca a su término compensación económica suficiente al esfuerzo realizado. Pero preguntémosnos si alguna otra carrera de las que pueden estudiarse en España ofrece, no ya mejor horizonte, sino ni siquiera tan claro, a quienes la adopten, y tendremos que contestarnos negativamente. Es decir, que asignado a los nuevos Maestros el sueldo de entrada de 4.000 pesetas, y teniendo

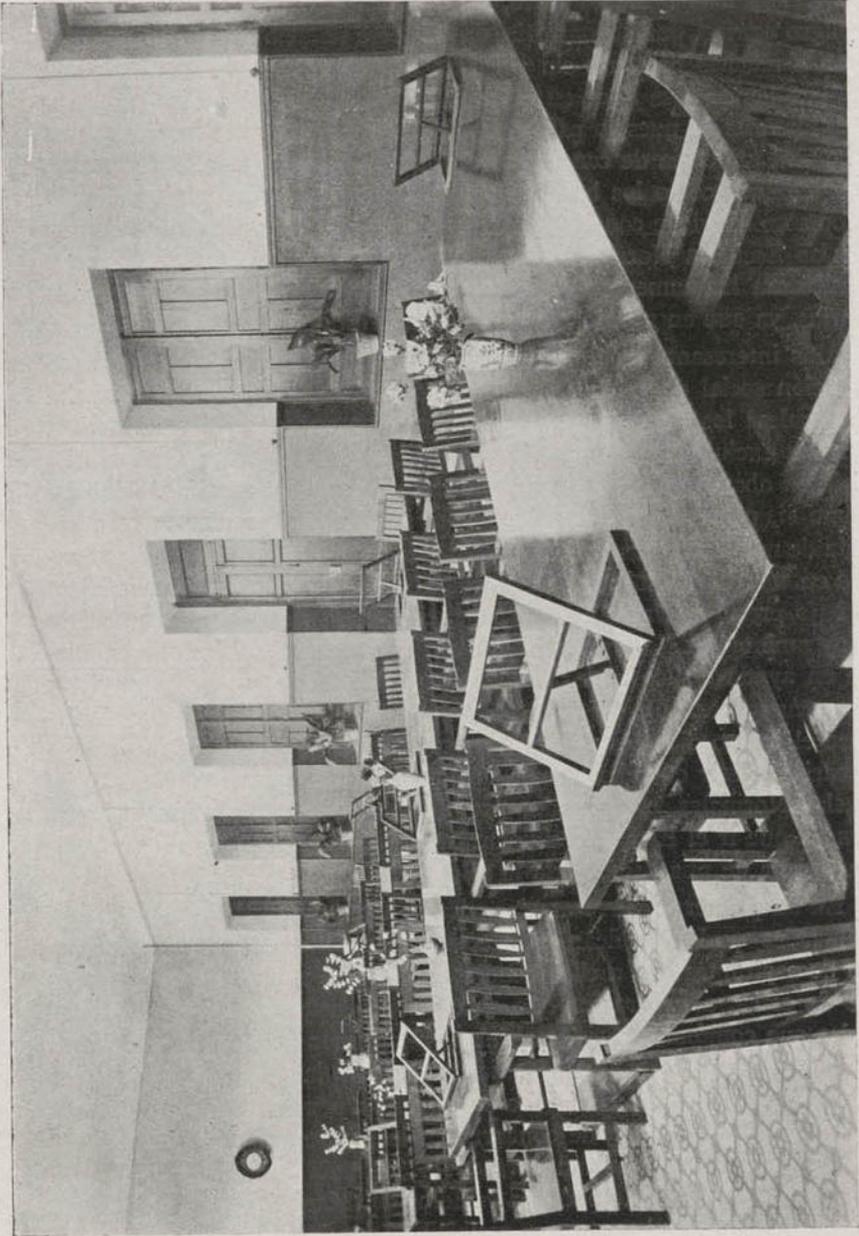


Escuela Normal de Granada.—Biblioteca.

en cuenta el constante movimiento de mejora que tiene lugar en esta profesión, más o menos lento, pero constante, como hemos dicho, el peligro estriba, por el contrario, en que este señuelo atraiga a la profesión a muchas personas sin vocación de educadores. Si se piensa con alguna lógica y se tiene en cuenta la tremenda crisis de las profesiones liberales en nuestro país, más bien es de temer para lo futuro una excesiva afluencia de candidatos al ingreso en las Escuelas Normales. Ya veremos cómo los hechos vienen a confirmar esta opinión. Por el momento conviene consignar un dato, y es que, a partir de la reforma de las Escuelas Normales, la matrícula en los Institutos de Segunda enseñanza ha aumentado en proporciones verdaderamente extraordinarias, ya que en muchos casos ha llegado a duplicarse.

Más interesante es el aspecto de la objeción que se refiere a la extracción social de los futuros candidatos al ingreso en las Escuelas Normales: los humildes, los que no pueden costearse el Bachillerato, quedan excluidos. Podemos imaginarnos dos soluciones: una, consistiría en abaratar la carrera a costa del nivel de los estudios. Algo así como sí, por la misma consideración, se estableciese una carrera barata de medicina para los pobres, sin Bachillerato y con sólo tres o cuatro cursos, aun a sabiendas de que para la opinión pública estos médicos a bajo precio tendrían una consideración muy precaria y un prestigio muy aminorado. La otra solución estibaría en que el Estado acudiese en ayuda de los mejor dotados espiritualmente, pero desprovistos de recursos económicos, por un amplio sistema de becas que facilitase el acceso a los estudios de su predilección vocacional. No es necesario insistir en señalar que, cuando se hizo la reforma de las Escuelas Normales, el legislador preveía esta segunda solución, y a ella tendrá que ir el Estado decididamente, porque es cuestión esencial para la vida de una democracia la selección de los mejores.

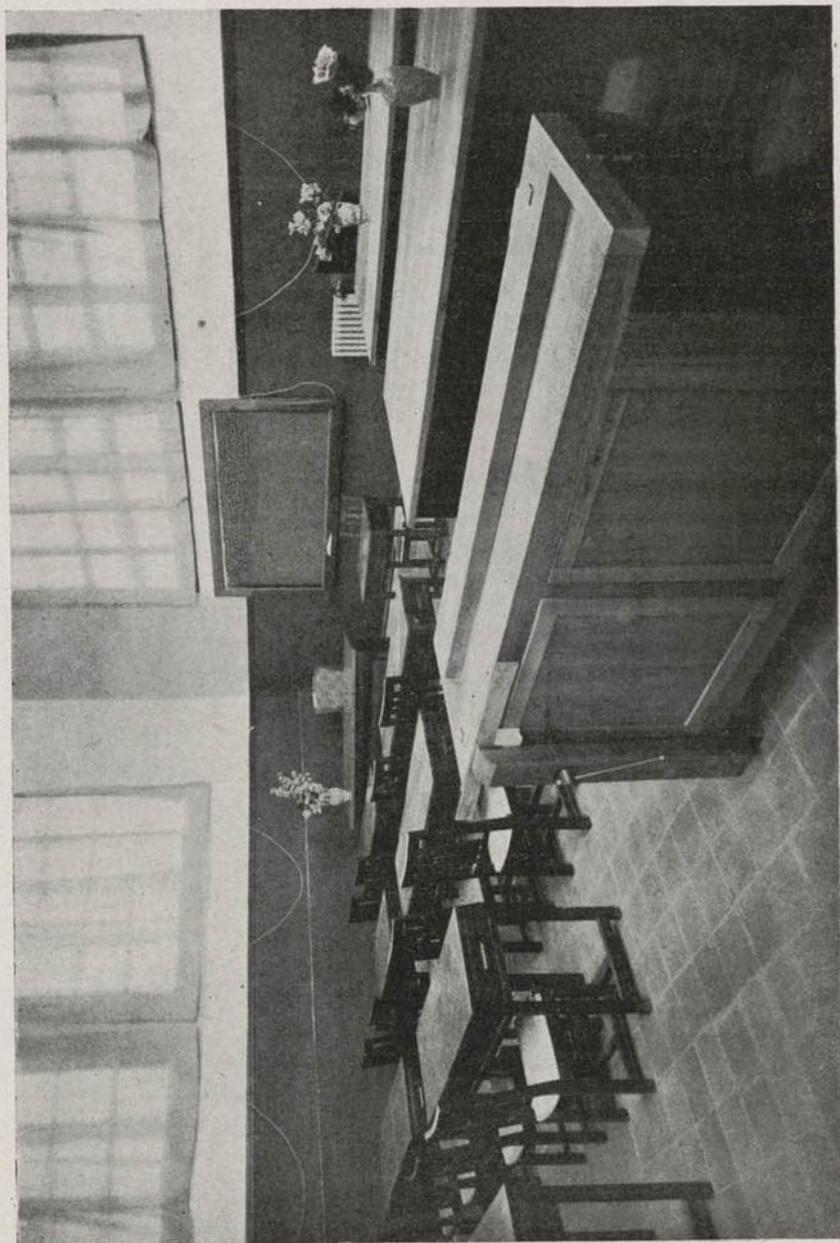
En las primeras convocatorias para el ingreso en las Normales reorganizadas, pudo justificar, en efecto, cierta alarma el pequeño número de aspirantes que a ellas acudieron. Pero si estudiamos el fenómeno de cerca, advertiremos que en el mismo actuaron causas distintas a las que comúnmente se le señalan. En primer lugar, los Bachilleres recién salidos del Instituto se encontraban sin la preparación concreta necesaria para sufrir con éxito las diversas pruebas del examen-oposición, y se retrajeron de concurrir a las Normales, aparte de que aquellos Bachilleres habían cursado la Segunda enseñanza sin designio alguno de hacer después los estudios del Magisterio. Sabido es que sólo en muy contados casos se recibían en las Normales solicitudes de conmutación de asignaturas, y por virtud de esta conmutación un Ba-



Escuela Normal de Granada.—Salón de Lectura.

chiller se hacía Maestro sólo con aprobar un reducido número de materias. En segundo lugar, se celebraban uno tras otro los cursillos de selección de 1931 y de 1933, que absorbieron un número enorme de Maestros del plan de 1914, muchos de los cuales, sin esa rápida salida que les brindaban los mencionados cursillos, se hubieran decidido a reingresar en las Normales por el señuelo de la colocación directa con 4.000 pesetas, como, no obstante, lo hicieron en número regular. Pero actúa otra causa más permanente y que, sin duda, se dejará sentir durante algún tiempo, y es que España está sobresaturada de Maestros sin escuela. Después de los miles de personas en esa situación, absorbidas, como decíamos, por los cursillos de 1931 y 1933, aún queda un excedente que, con toda seguridad, pasa de 15.000 Maestros sin colocación y que esperan, por lo tanto, la celebración de nuevos cursillos para ingresar al servicio del Estado. Es, pues, natural que éste piense en limitar el número de Maestros que han de integrar cada una de las promociones que en lo futuro salgan de las Normales. Y aun cuando ahora se continuase la creación de escuelas en el ritmo que inauguró la República, absorbiendo anualmente un número considerable de estos Maestros expectantes, llegaríamos en pocos años a la situación siguiente: el número de Maestros en expectación de cursillos y de Maestros salidos de las Escuelas Normales reorganizadas excederían enormemente de las necesidades de la enseñanza. Por donde resulta que no es un mal el que haya disminuído en estos últimos años la matrícula en las Escuelas Normales. Con todo, en este curso de 1934 y 1935 realizarán la tercera parte de su preparación profesional, es decir, el año de práctica docente previsto en el artículo primero del Decreto de 29 de septiembre, 961 alumnos-Maestros, cuya distribución por Normales y por sexo se expresa en el estado número 1.

Pero esa objeción que solía formularse al nuevo régimen de las Normales, desde este mismo curso pierde todo sentido, ya que el número de aspirantes al ingreso se ha elevado en proporciones insospechadas, como puede verse en el estado número 2. Las Normales en que solicitan menor número de aspirantes son: Gerona, Castellón y Teruel, con 34, 36 y 39, respectivamente; y las Normales en que solicita mayor número son Madrid (Paseo de la Castellana), León y Valencia, con 174, 203 y 206, respectivamente. Surgía, por consiguiente, un problema: ¿con arreglo a qué criterio debía asignarse a cada Normal el número de plazas a cubrir en el ingreso, dadas las notables diferencias que acabamos de ver en cuanto al número de solicitantes? Tres criterios se ofrecían como posibles para llevar dicha distribución a efecto:



Escuela Normal de Granada.—Clase de Labores y Trabajos manuales.

Primero. Asignar a todas las Normales el mismo número de plazas, la mitad para cada sexo. Es el criterio que se adoptó en la convocatoria de 1932, en la cual se distribuyeron 2.150 plazas (1.075 para varones y 1.075 para mujeres), asignando 40 (20 para cada sexo) a 53 Normales, y 30 (la mitad para cada sexo) a la de Melilla, recién creada. Este criterio es, sin duda alguna, el que menos tiene en cuenta la variedad de circunstancias que concurren en cada caso: número de solicitantes y proporcionalidad entre los dos sexos.

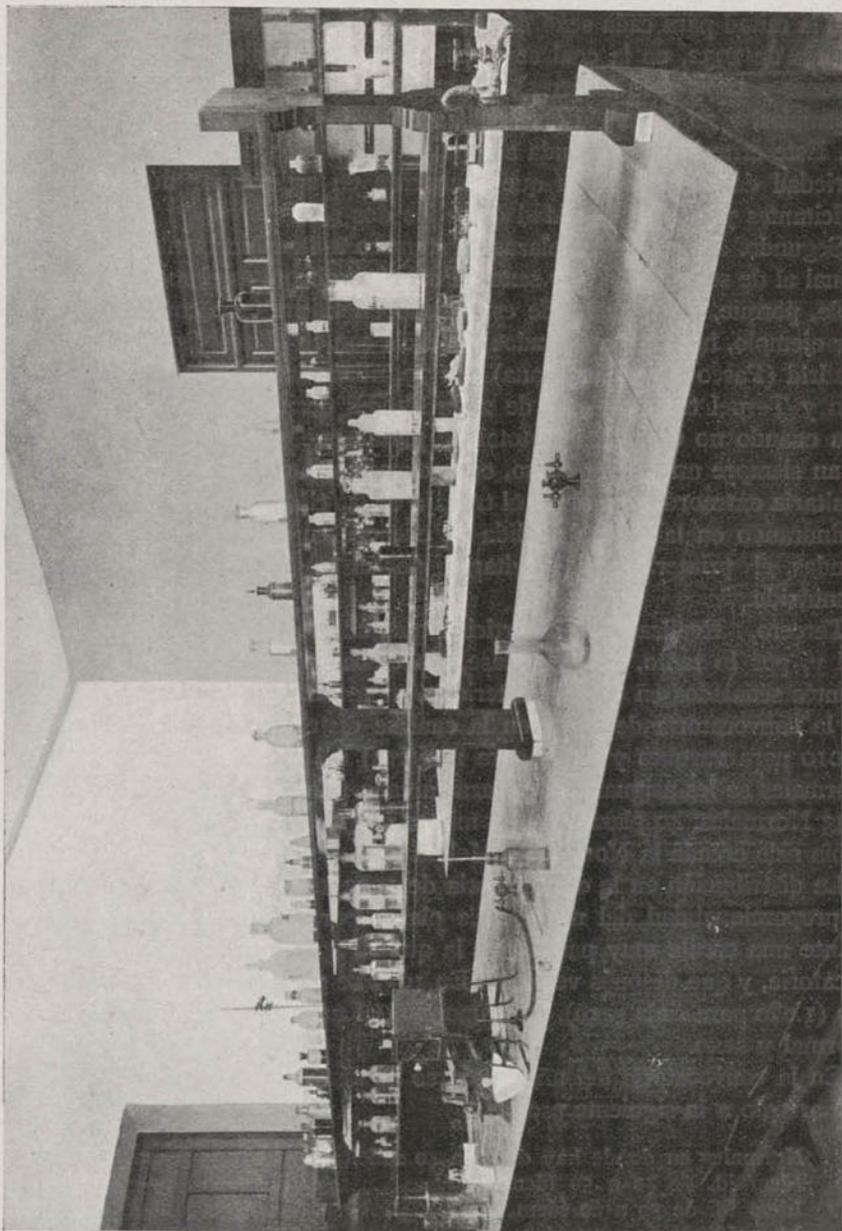
Segundo. Repartir las plazas en número matemáticamente proporcional al de solicitantes, por sexos. Pedagógicamente es el menos aceptable, porque, distribuidas de este modo en la presente convocatoria, por ejemplo, hubieran resultado: Valencia con 94 plazas, León con 92, Madrid (Paseo de la Castellana) con 79, mientras que Gerona, Castellón y Teruel tendrían sólo de 20 a 22. Es decir, que las primeras, aun cuando no cubriesen el total de plazas que se les asignase, tendrían siempre un primer curso, cuyo excesivo número de alumnos dificultaría extraordinariamente el trabajo de las clases y de las prácticas, aminorando en la misma medida su eficacia, en tanto que en las segundas, el primer curso resultaría, por el contrario, excesivamente desnutrido.

Tercero. Realizar una repartición que, sin dejar de ser proporcional y, por lo tanto, justa, evitase, sin embargo, los graves inconvenientes señalados en el caso anterior. Así se hizo, hasta cierto punto, en la convocatoria de 1931, en la cual se distribuyeron 2.020 plazas (1.010 para varones y 1.010 para mujeres) del modo siguiente: a 10 Normales se les asignaron 30 plazas a cada una (15 para cada sexo); a 43 Normales, 40 plazas, con la misma proporción por sexo. Aún no había sido creada la Normal de Melilla.

La distribución en la convocatoria de 1933 se hizo afinando más en la proporcionalidad del número de plazas por Escuela Normal, mediante una escala muy parecida a la que se aplicó en la presente convocatoria, y que después veremos. En 1933 se distribuyeron 2.160 plazas (1.080 para cada sexo), en proporción al número de aspirantes por Normal y sexo.

En la convocatoria del año en curso se distribuyeron 2.262 plazas, con arreglo a la siguiente escala:

Normales en donde hay de 30 a 40 solicitantes.....	25 plazas.
Idem íd. de 40 a 50 ídem.....	30 —
Idem íd. de 50 a 60 ídem.....	35 —
Idem íd. de 60 a 75 ídem.....	40 —
Idem íd. de 75 a 100 ídem.....	45 —
Idem íd. más de 100.....	50 —



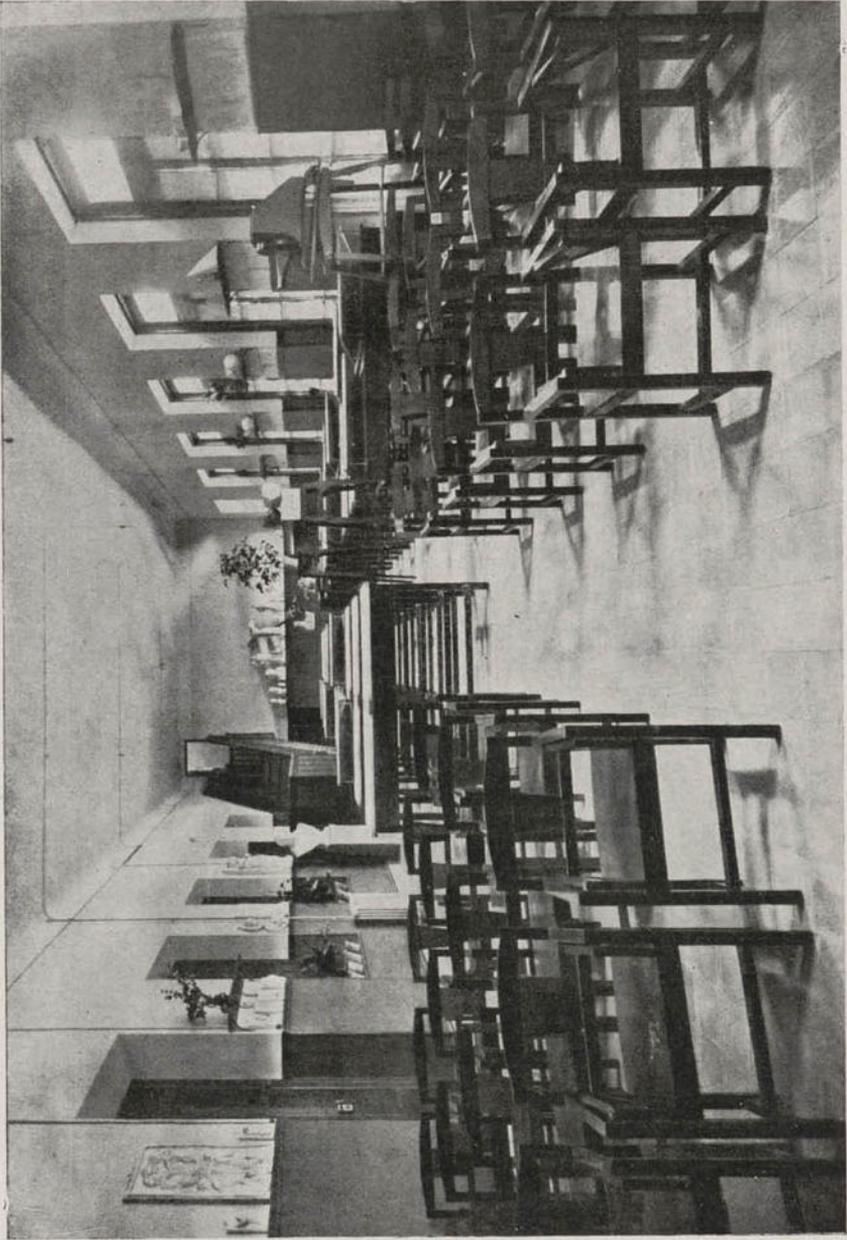
Escuela Normal de Granada.—Laboratorio de Química.

De este modo se han asignado 25 plazas a las Normales de Castellón, Gerona y Teruel; 30 a las de Melilla, Segovia, Soria y Las Palmas; 35 a las de Córdoba, Guadalajara, Huelva, Huesca, La Laguna, Lérída, Logroño, Palencia y Santander; 40 a las de Albacete, Baleares, Barcelona (Normal de la Generalidad), Cádiz, La Coruña, Cuenca, Guipúzcoa, Lugo, Oviedo, Tarragona y Vizcaya; 45 plazas a las de Alava, Almería, Barcelona (Normal del Estado), Jaén, Orense, Salamanca, Toledo y Valladolid, y 50 plazas a las de Alicante, Avila, Badajoz, Burgos, Cáceres, Ciudad Real, Granada, León, Madrid (Normal de la Castellana), Madrid (Normal de San Bernardo), Málaga, Murcia, Navarra, Pontevedra, Santiago, Sevilla, Valencia, Zamora y Zaragoza. Así se dispuso en la Orden circular de la Dirección general de Primera enseñanza de 15 de septiembre, en la cual se confía la distribución proporcional, por sexos, a las Normales mismas.

Estado primero.

Alumnos-Maestros del grado profesional que han de realizar el curso de prácticas durante el año escolar 1934-1935.

ESCUELAS	Varones	Mujeres	TOTAL
Alava	10	9	19
Albacete	15	4	19
Alicante	13	1	14
Almería	22	7	29
Avila	9	13	22
Badajoz	14	9	23
Baleares	5	2	7
Barcelona (E.).....	20	13	33
Barcelona (G.).....	13	21	34
Burgos	5	7	12
Cáceres	19	3	22
Cádiz	5	1	6
Castellón	9	6	15
Ciudad Real.....	9	7	16
Córdoba	9	6	15
Coruña	5	6	11
Cuenca	7	6	13
Gerona	7	2	9
<i>Suma y sigue.....</i>	196	123	319



Escuela Normal de Granada.—La sala de Dibujo.

ESCUELAS	Varones	Mujeres	TOTAL
<i>Suma anterior</i>	196	123	319
Granada	15	12	27
Guadalajara	12	5	17
Guipúzcoa	5	5	10
Huelva	6	9	15
Huesca	9	6	15
Jaén	10	2	12
La Laguna.....	7	5	12
Las Palmas.....	1	0	1
León	13	17	30
Lérida	5	7	12
Logroño	8	9	17
Lugo	4	8	12
Madrid (H.).....	8	28	36
Madrid (S. B.).....	34	2	36
Málaga	16	9	25
Melilla	0	0	0
Murcia	19	12	31
Navarra	8	7	15
Orense	18	13	31
Oviedo	8	4	12
Palencia	2	8	10
Pontevedra	18	14	32
Salamanca	15	8	23
Santander	4	5	9
Santiago	3	6	9
Segovia	3	4	7
Sevilla	13	20	33
Soria	8	4	12
Tarragona	12	6	18
Teruel	2	1	3
Toledo	15	13	28
Valencia	23	15	38
Valladolid	0	8	8
Vizcaya	6	10	16
Zamora	3	5	8
Zaragoza	11	9	20
TOTAL	540	419	959

Estado segundo.

Alumnos que han solicitado su ingreso en las Escuelas Normales del Magisterio Primario en la convocatoria de 1934.

ESCUELAS	Varones	Mujeres	TOTAL
Alava	28	48	76
Albacete	41	22	63
Alicante	63	51	114
Almería	60	32	92
Avila	54	52	106
Badajoz	65	36	101
Baleares	41	25	66
Barcelona (E.).....	33	61	94
Barcelona (G.).....	29	40	69
Burgos	49	52	101
Cáceres	54	48	102
Cádiz	41	28	69
Castellón	25	11	36
Ciudad Real.....	70	35	105
Córdoba	44	15	59
Coruña	21	46	67
Cuenca	31	37	68
Gerona	13	21	34
Granada	62	48	110
Guipúzcoa	27	47	74
Guadalajara	18	36	54
Huelva	34	22	56
Huesca	20	35	55
Jaén	50	27	77
La Laguna.....	22	36	58
León	107	96	203
Las Palmas.....	21	22	43
Lérida	23	30	53
Logroño	26	30	56
Lugo	24	38	62
Madrid (H.).....	35	139	174
Madrid (S. B.).....	95	60	155
Málaga	55	45	100
Melilla	32	16	48
Murcia	105	44	149
Navarra	52	61	113
Orense	42	50	92
Oviedo	36	27	63
<i>Suma y sigue.....</i>	1.648	1.569	3.217

ESCUELAS	Varones	Mujeres	TOTAL
<i>Suma anterior</i>	1.648	1.569	3.217
Palencia	24	35	59
Pontevedra	71	68	139
Salamanca	48	37	85
Santander	22	30	52
Santiago	41	79	120
Segovia	16	26	42
Sevilla	79	70	149
Soria	16	25	41
Tarragona	32	43	75
Teruel	26	13	39
Toledo	38	49	87
Valencia	131	75	206
Valladolid	26	53	79
Vizcaya	33	40	73
Zamora	57	66	123
Zaragoza	60	55	115
TOTAL.....	2.368	2.333	4.701

Del cursillo de información metodológica

Conferencia de D. Pedro Salinass

(Resumen de las conferencias del 4 y el 7 de julio no corregidas por el conferenciante aunque publicadas con la autorización del mismo)

NOS proponemos hablar un poco de cómo se puede tratar un tema dentro de un período literario. Recuerden que en las poesías de Espronceda habíamos encontrado manifestaciones muy diversas de su lirismo: desde “El Diablo Mundo” a “El Estudiante de Salamanca”. Pero contrayéndonos a las poesías estrictamente líricas, hay una serie de ellas en Espronceda que nos van a poner sobre la pista de nuestro tema.

Son estas poesías de Espronceda “La canción del pirata”, “El canto del cosaco”, “El mendigo”, “El reo de muerte”, “El verdugo”. Poesías muy conocidas todas ellas, algunas archiconocidas, lo cual no amengua nada su belleza. Una poesía, por ser muy conocida, no es ni más bella ni menos. Hay que huir de los dos prejuicios: el de creer que sólo son grandes obras las muy conocidas, y el otro, el de creer que cuando una obra se hace muy conocida ya no es bella. “La canción del pirata” es muy bella, a pesar de ser muy conocida, casi podríamos decir vulgar. Y yo creo que uno de nuestros deberes es el de restituir a estas obras populares su pleno valor, si lo tenían.

Pues bien: “La canción del pirata”, como ustedes saben, es una obra literaria que tiene mucha más densidad de lo que parece. Primeramente encontramos en ella una descripción del barco y una presentación bastante teatral del pirata. Hasta ahora lo que hace el poeta es algo como crear una escenografía. Un bajel con sus cañones, viento en popa; la luna rielando en el mar, y el capitán cantando alegremente, lo mismo que en una ópera se adelanta el tenor a las candilejas y canta su aria.

He aquí la expresión de orgullo del pirata: “Que es mi barco mi tesoro...”

Lo demás es puro desarrollo de este tema. Y algunas veces este desarrollo tiene interés, como cuando dice: “Sentenciado estoy a muerte...”

De manera que ahora habría aquí una base de explicación de nuestro tema de disertación: el barco, el tesoro, la ley, la fuerza, el Dios, la mar.

En “El mendigo” se presenta a otro tipo, que dice: “Mío es el mundo; como el aire libre soy...”

En “El reo de muerte” nos presenta, en dos cuadros, la última noche de un condenado: un joven que cuando está haciendo estas reflexiones sobre lo temprano que le llega la muerte, oye allá cerca las voces de unas gentes que se divierten alegremente. Notemos el contraste entre esta alegría y la tristeza del condenado mientras “Madrid yace envuelto en sueño...” De modo que la nota interesante está en el contraste entre el reo de muerte en la cárcel, solo, en medio de la indiferencia absoluta de la sociedad.

En “El verdugo”, los hombres, que se odian mutuamente, depositan el odio en el verdugo, que no es sino el ejecutor del odio colectivo. El verdugo es, pues, también como una víctima social.

Veamos otra poesía que, aparentemente, no tiene mucha relación. Saben ustedes que entre las poesías amorosas de Espronceda hay una muy conocida titulada “A Jarifa en una orgía”. En ella se manifiesta el acercamiento del poeta a la ramera, a la cortesana. ¿Y qué es lo que acerca al poeta a la ramera? El dolor íntimo, el verse los dos con el corazón desgarrado, el sufrimiento que los hermana.

Pues bien: intentemos buscar qué es lo que tiene de común esta serie de poesías. ¿Qué tienen de común la poesía “El reo de muerte”, “El verdugo”, “Garifa”, “El pirata” y “El mendigo”.

A poco que reflexionemos, advertiremos que la nota común la da el que todos estos personajes o tipos sociales son personajes social y moralmente menospreciados; son gente fuera de la ley; fuera de la ley moral, de la ley positiva.

Y se ocurre preguntar: ¿No hay motivo para sorprenderse por el hecho de que un poeta romántico tome por héroes precisamente a un verdugo, a un mendigo, es decir, a todos estos seres menospreciados, en los cuales está muy lejos de encarnar ninguna virtud heroica, ninguna condición ejemplar? ¿Por qué hace eso el poeta? ¿Qué razón hay que le haga engarzar en esta serie de poesías a tan extraños personajes? Pues, precisamente, ese menosprecio. El que todos ellos sean menospreciados por la sociedad. Observen que viven al margen de ella. Que no la acatan. Que son o luchadores contra la sociedad o disidentes de ella. El pirata lucha francamente contra el orden social. El mendigo no lucha con esa franqueza, pero es un cínico; tiene la concepción parasitaria de la sociedad, y vive a costa de

los demás. De modo que esta gente, fuera de la sociedad, o vive en lucha contra ella, o en disidencia, o son víctimas de la sociedad.

Hay un caso particularmente singular. En una ejecución capital no cabe duda que el reo y el verdugo son los personajes importantes y que son los elementos opuestos. Pues bien: en las poesías de Espronceda, ¿no llama la atención que los dos personajes se encuentran ensalzados?

¿En qué punto ha ido Espronceda a fijarse para hacer un canto de simpatía emocional al reo y al verdugo? ¿Quién paga aquí los vidrios rotos? Digámoslo así para expresarnos de una manera vulgar. Pues la sociedad, porque la sociedad es la que no hace caso del reo de muerte, la que con indiferencia oye el estribillo fúnebre: "Van a matar a un hombre."

Notamos que se repite constantemente una palabra: *sociedad*. Que el pirata es un rebelde contra la sociedad, que no tiene patria, ni tiene Dios, ni acata ley alguna. Que el mendigo evade las leyes también. Que la ramera es una víctima de la sociedad al echarla de su seno y permitir que exista.

En suma: nos encontramos frente a una cosa curiosa. Si no una apología, por lo menos la inspiración poética en todos los seres que representan o una disidencia o una lucha contra la sociedad.

No hubiera tenido importancia que Espronceda escribiera una sola poesía de éstas. Pero son seis las poesías.

Podría pensarse que Espronceda fuera un hombre que sintiera caldearse su ánimo frente a las injusticias sociales. Pero no es así, porque si cogemos la obra de otro gran escritor romántico, Larra, que, junto a Espronceda, en la prosa, es, a mi juicio, el mayor romántico español, ocurre igual.

En los famosos artículos "Los barateros", un desafío que pasa en el interior de la cárcel, o en "Un reo de muerte", el mismo tema de Espronceda, Larra se queja de la indiferencia de la gente al ver pasar el reo de muerte. La sociedad dice: "Vaya, ya se han lavado las culpas; hay un hombre menos; hemos matado a un hombre más."

Los barateros son, en el artículo de Larra, víctimas también del desprecio y de la negligencia social. Están en una cárcel y cobran el baratô, por tolerancia de la sociedad; y cuando un día surge una riña y uno mata a otro, la sociedad cae sobre el matador y le condena a muerte, cuando si este hombre fué carne de presidio era a causa de aquella tolerancia. De modo que es dos veces víctima. Hay, pues, en este artículo de Larra la misma nota de simpatía por el rebelde, por el antisocial.

Por último, otro artículo, titulado "La sociedad", es francamente revolucionario, de lo más profundamente revolucionario que se escribió en su tiempo. Lo que pasa es que nadie se dió cuenta de la potencialidad corrosiva de Larra hasta que desapareció, hasta su muerte, hasta su suicidio, que fué lo que más dió a conocer a Larra.

Como ven ustedes, Larra, con gran sorna, se coloca francamente contra la sociedad.

No cabe definición más pesimista de la sociedad que ésta: "Cambio mutuo de perjuicios recíprocos. Normas en que se funda: el egoísmo." Para el lector burgués, tranquilo, esto podía parecer una cosa inocente; pero en el fondo hay esta mordacidad espantable.

En un artículo de costumbres nos presenta a un joven que quiere entrar en sociedad. Es un primo suyo, vivaracho y alegre, que dice: "Quiero conocer la sociedad." Y le dice Larra: "Pues vas a conocerla." Le presenta a varias personas. A los pocos días dice: "Es encantadora la sociedad. Ya tengo amigos, ya tengo amante, conozco a todo el mundo." Pasan unos cuantos años, y Larra vuelve a encontrar a este muchacho; pero al preguntarle cómo le va, resulta que este muchacho se ha convencido de que en la sociedad todo es falso: su amiga le engaña, los amigos le hacen traición, las personas en quien depositó confianza no eran dignas de ello. Es decir, que aquella expresión de "La sociedad es encantadora" se ha convertido en expresión sarcástica. La sociedad es "una reunión de víctimas y verdugos..." Estamos en el mismo terreno que Espronceda. Larra dice: "Dichoso aquel que no es verdugo y víctima a un tiempo."

Nos hallamos, pues, ante dos grandes espíritus de nuestro romanticismo, seguramente los más profundos. Al menos, en cuanto a profundidad espiritual, nadie supera a Espronceda y Larra. Son los más grandes espíritus del romanticismo, que incidentalmente tocan este tema de la sociedad en el mismo sentido, intentando provocar la simpatía hacia los personajes menospreciados injustamente, que en el fondo no son sino víctimas sociales. Víctimas sociales, disidentes de la sociedad.

¿Qué hay detrás de todo esto? Una de las actitudes espirituales esenciales de los románticos. El romanticismo, que se ha definido de tantas maneras, es muchas cosas, indudablemente. Es, por ejemplo, libertad en el arte, libertad contra las reglas, libertad contra las trabas preceptivas. Mas ¿por qué el romanticismo afirma la libertad frente a las reglas? Sencillamente, porque de esa manera afirma la libertad del artista, del individuo artista, frente a un conjunto superindividual que son esas famosas reglas preceptivas, anteriormente ela-

boradas, no por un individuo, sino por un transcurso de tiempo y de crítica. Esas reglas coartan la libertad del escritor, porque le dicen: "El poema épico no se debe escribir así", y llega un instante en que el artista se rebela y recaba sus libertades, se alza contra las reglas para defender su libertad *individual, individual, individual*.

Otra definición es ésta: "El romanticismo es el lirismo, es la expresión de lo lírico." Como casi todas las definiciones románticas, es mala, porque es parcial; pero exacta, porque responde a una realidad.

El romanticismo es la época de los grandes lirismos. Nunca, ni en el Renacimiento, ha habido una floración de líricos como los de 1800 a 1850. Bayer, Lelin, Kitz, en Inglaterra; Michel, Amatio, en Francia; Leopardi, en Italia; Espronceda, en España, forman un conjunto sin igual en ninguna época. El romanticismo no será el lirismo; pero el gran lirismo de la historia de las letras es el lirismo romántico.

La lírica, dentro de los géneros literarios, representa la expresión pura de lo individual. La lírica es el género individual por excelencia; el género en que el individuo se busca a sí mismo, se encuentra a sí mismo y dice a sus semejantes exclusivamente lo que él siente. Para el lírico romántico el mundo es él.

De suerte que en el romanticismo, mírese por donde se mire, hay ante todo la afirmación del yo, la afirmación del individuo. El romanticismo es línea de egolatría. Los artistas románticos se consideran cada uno centro del mundo. El que un Juan Jacobo Rousseau se ponga a contar su vida a los demás, como hace en las "Confesiones", es la gran actitud romántica, creyendo que todo lo que le ha pasado puede tener un valor universal, una categoría de interés universal. La experiencia literaria se realiza cumplidamente en el mismo individuo. He aquí otras frases de lirismo romántico: la expresión famosa de Lamartine en "El lago": "Un solo ser me falta, y todo está despoblado."

En ello consiste toda la grandeza y toda la debilidad a la par del arte romántico. Naturalmente, de esta admiración al individuo, de este interés por el yo, ha de venir forzosamente el rozamiento, y aun más que rozamiento, la colisión. Rozamiento y colisión ¿con quién? Precisamente con esa vasta organización que limita al individuo.

Para el romanticismo, todo lo que al individuo se le ocurre es santo y bueno, sobre todo sus sentimientos; y desde muy antiguo, lo que ha coartado al individuo en sus movimientos, lo que le ha puesto límites, es el contorno social, la sociedad.

Así es que el romántico, en su exaltación de los valores individuales, en su apología del yo, no tenía más remedio que rozar primero y pugnar después con la sociedad. En el romanticismo tiene que plantearse esta colisión: individuo y sociedad. ¿Quién tiene la razón? ¿De quién es el error? Para los románticos no hay duda. El mundo individual es sagrado. Todo lo que el hombre quiere y desea, todas sus pasiones, por desenfrenadas que sean, están santificadas por su espontaneidad. Los movimientos individuales son sagrados. Limitarlos es una violencia, es una injusticia. La sociedad que los coarta y los limita es injusta.

He aquí por qué detrás de todas estas poesías y de estos artículos de Larra podemos apreciar uno de los grandes temas románticos. Sólo hemos manejado seis o siete obras literarias muy cortas y, sin embargo, podemos desembocar en una gran idea científica, la gran idea romántica: individuo y sociedad.

De ahí pasamos a una de las grandes creaciones del alma romántica: la novela. Pero aún se puede ver algo más en las poesías de Espronceda. El romanticismo es, desde luego, la apología del individuo, sí, pero de ciertos y determinados individuos. De aquellos ciertos y determinados individuos en los cuales habita y se incorpora una virtud, una cualidad especial. Es decir, el romanticismo es enemigo del hombre masa.

Larra, en el artículo "El hombre bloque", divide a los hombres en tres clases: la del que él llama el hombre globo, caracterizado por su fuerza ascensional; la del hombre líquido, que es la clase media, es decir, que se adapta a la vasija que le contiene; el hombre que toma la forma que le dan, que fluye si le ponen un cauce; y la del hombre sólido, el hombre terrón, el hombre inerte, el hombre que no se mueve. Naturalmente, para él la sociedad será lo que sean sus hombres globos. "Lástima que no haya un hombre globo", dice. Sólo el último Napoleón.

El caso es que Larra valora ante todo ese hombre globo. Y, en cambio, el hombre líquido, amorfo y, sobre todo, el hombre inerte, son los grandes pesos de la sociedad.

Es decir, que el romántico distingue entre los individuos al hombre vulgar, al burgués, al hombre medio, que es el enemigo, porque la sociedad está siempre compuesta de términos medios, de términos de conciliación; y como la sociedad representa siempre los términos medios, todos los extremistas son disidentes, porque huyen justamente de aquel término, que es una conciliación, un compromiso, un pacto. Los románticos declaran la guerra al burgués, al filis-

teo, porque representa las ideas vulgares: al hombre que llama Ortega y Gasset "el hombre masa". En cambio, para el romántico son simpáticas todas aquellas individualidades en que lo individual ha sabido vivir en máxima tensión. Por ejemplo, un héroe, un gran amante. La simpatía de los románticos por los grandes amantes, por los desesperados, por los grandes suicidas, no es más que la simpatía al hombre que ha sabido vivir un sentimiento con la máxima tensión, que ha sabido arrostrar todo por defender un valor individual!

Pero notemos que los románticos no son gente precisamente moral. Para ellos la moralidad es circunstancial, no la conceden gran importancia. De modo que así como hay héroes positivos, individuos de signo positivo, también hay héroes de signo negativo: los que han sabido vivir su individualidad, no por encima de las leyes, sino contra las leyes: el mendigo, el pirata, la ramera. Lo cual no entraña perversidad, porque para el romántico estos individuos son también a modo de defensores de lo individual frente a lo social. Son héroes del mal, si se quiere, como los otros son héroes del bien.

De modo que la posición del romántico sería ésta: ¿quién es más interesante, una persona honrada, honesta, que hace su vida metódica, que va todos los días a la oficina, o un pirata que coge un barco y se lanza al mar? No cabe duda. El pirata está frente a la ley; pero al afirmar su individualidad frente a la sociedad, es un antihéroe. Pero en la palabra antihéroe está contenido el héroe; y el romántico busca todos estos disidentes, porque es la forma contraria del héroe, porque son los que no se resignan a acomodarse a la sociedad.

El inadaptado social, en nombre de un sentimiento individual, es el tipo interesante para el romántico. Ese inadaptado se llama unas veces bandido, y otras, Napoleón.

Individualismo frente a sociedad es, poco más o menos, el tema humano que hay detrás de las poesías de Espronceda. Ahora bien, en esta exaltación del individualismo, el romanticismo tiene una consecuencia bastante lógica.

La razón es, sin duda, un elemento nivelador, un elemento común. La razón tiene siempre un valor genérico. Pero, en cambio, si buscamos la raíz de los matices individuales, no la encontraremos en la razón, sino en el sentimiento. El sentimiento, el modo de reaccionar sentimentalmente frente a las cosas es el atributo puro del individualismo. De suerte que los románticos, al encontrarse en posesión de la razón, en el arte literario, eran lógicos, y seguían siendo lógicos cuando creaban una literatura esencialmente de sentimien-

tos. La literatura romántica es ante todo una literatura de sentimientos.

La literatura del siglo XVII, en Francia, pongo por caso, es una literatura de inteligencia, de razón, y sobre todo, en el siglo XVIII, en que predomina el ensayo, la literatura doctrinal. El romanticismo es, por el contrario, la libre expansión del sentimiento individual hasta límites que nunca se habían conocido.

Así, pues, el romántico es esto: afirmación del individuo; y dentro del individuo, de lo más inalienable, de lo personal: su modo de sentir, que es fuente de la personalidad mucho menos común, mucho más individualizada que las ideas, que la razón, que es de todos.

Por eso la literatura romántica es gran campo de experimentación de los sentimientos. Nunca habían hecho su entrada los sentimientos en literatura con tal pujanza. Nunca llegaron a tales extremos de matiz y diferenciación como entre los románticos.

Ahora bien: en todos los sentimientos hay uno capital, que es el sentimiento señor, el sentimiento primero de la vida: el amor. De suerte que vamos viendo, de un modo progresivo, que también es lógico que la literatura romántica sea una gran literatura amorosa.

Sobre la palabra *romántico* hay una serie de conceptos erróneos; pero ese de las gentes al decir: "Este es un muchacho muy romántico, muy sentimental, muy sensible", en el fondo es cierto, en el fondo tiene razón de ser; vulgarizada, si ustedes quieren, pero exacta. Romanticismo es sentimiento, y dentro de él, sentimiento amoroso.

Hemos dicho que el romanticismo huye de los términos medios, huye del equilibrio; este es el fundamento del arte clásico. En cambio, el fundamento del arte romántico es el desequilibrio. El tipo de arte romántico es un tipo de arte de violencia, de magnificación, de exageración. Así que, dentro de los sentimientos, el romántico sólo exaltará los grandes sentimientos, el sentimiento del infortunio; y en el modo de tratarlos, el romanticismo lo hará con ímpetu, con violencia, exaltándolos. De modo que sentimientos, sí; pero sentimientos exaltados; amor, sí; pero amor exaltado. Es más: los románticos, por una profunda lógica interna, llegan a valorar solamente los sentimientos en cuanto se convierten en pasiones. Son los grandes apasionados, los grandes cantores de las grandes pasiones.

Cuidado, que no decimos que las gentes de 1800 y 1850 hayan sentido más intensamente que las del siglo XIII o XIV. Estamos hablando de literatura; por consiguiente, de expresión de estados internos. Indudablemente, hay tanto sentimiento en una tragedia de Racine como en un poema de Bictet; pero lo característico del romántico no

es propiamente sentir, sino exaltar el sentimiento y comunicarnos esa exaltación. Comunicarnos es dar expansión al sentimiento, hacer una literatura de tipo confidencial, entregar a las gentes en pacto lo que se había considerado antes como un dominio cerrado, clausurado, de la propiedad íntima.

El romanticismo es, indudablemente, un gran intento de supresión de la intimidad del individuo, de entregársela a las gentes.

Pues bien: todo esto que hemos dicho de afirmación del sentimiento individual dentro del sentimiento del amor a todos, dentro del sentimiento exaltado y, por consiguiente, amor exaltado, convertido en pasión amorosa, es lo que se aprecia en la famosa poesía "Canto a Teresa", cuyo tema es el eco, el gemido de un dolor que pasó.

Nos encontramos ante una poesía de carácter elegíaco, el cual carácter se confirma en el recurso retórico de la interrogación. La elegía es ante todo la actitud de la recordación, y *recordar* es volver a traer al corazón. Y fíjense ustedes que no hay una sola gran poesía elegíaca española—recordemos tres, por ejemplo: las coplas de Jorge Manrique, la égloga primera de Garcilaso y el "Canto a Teresa"—en que no juegue un gran papel el movimiento interrogatorio, porque la interrogación viene a ser una especie de cabo que lanza el autor para recoger algo que se ha perdido.

Noten que la exaltación del ánimo por el sentimiento es justamente la forma psicológica del romanticismo. La exaltación del ánimo por el sentimiento, con una fuerte dosis de liberalismo. El romanticismo fué una época de liberación en todo sentido, no sólo en la literatura, sino en la política; y los románticos fueron ardientes liberales. No en vano Espronceda luchó en las barricadas. Byron, Lamartine, fueron también revolucionarios.

El romanticismo, en cuanto a la historia, significa también un resurgimiento de lo medieval, como logran las famosas novelas de Walter Scott, en Inglaterra; de Hort, en Francia. Es decir, que los románticos se encariñaron con la Edad Media. El romanticismo volvía, como a un paraíso perdido, a la Edad Media, a los trovadores, a los castillos, a lo religioso, al arte gótico. Lo amaba todo lo quería todo, y con confusión, con rapidez y atormentadamente.

El alma romántica es un verdadero caos que lo quiere todo; y lo quiere con una tal prisa, con tal ímpetu, que se siente azotado por esa querencia y sumida en un combate encarnizado y constante entre los más opuestos sentimientos.

De seguro Espronceda no pensó ni por un instante por qué calificaba al amor de *agreste, vago y solitario*, y, sin embargo, todos estos

adjetivos coinciden con los empleados en una de las obras más curiosas de Juan Jacobo Rousseau: "Las soñaciones de un paseante solitario".

Quizás Espronceda no leería nunca a Rousseau, y, sin embargo, se sintió arrastrado por el mismo torbellino de ideas que caracterizó a una época histórica. Coincidió con el tipo de divagaciones doctrinales de Rousseau.

En la estrofa 12.^a, ese *agreste, vago y solitario encanto*, que no es otra cosa que el amor, empieza a buscar su presa. ¿Cuál será? No hay duda: una mujer. Es decir, ya no es sólo el presagio del amor, no es la prefiguración del amor. Ya no piensa que va a amar, sino que está amando; por lo menos que ha encontrado el objeto de su amor. Y cuando lo encuentra, es una mujer idealizada.

Observemos toda la serie de comparaciones y todo el repertorio metafórico que trae al corazón Espronceda. Un repertorio de lo más exquisito, de lo más leve, de lo más aéreo de la poesía. Esta mujer, en realidad, no es una mujer, es una idealización. De suerte que, para el romántico, la mujer es ante todo el centro, claro es, del amor, pero es un tema de idealización.

Mas apenas ha idealizado esa mujer, apenas ha convertido en centro del amor y de la vida a esa mujer, el romántico se da cuenta de que esa mujer, la única que alcanza a realizar tanto delirio, no existe, es una ilusión del alma.

El gran círculo vicioso del romántico es éste: sólo esa mujer soñada puede realizar el ideal del amor; pero ¿cómo lo va a realizar si ella misma no existe, si es ilusión de esperanza, si no es más que destello del alma? De suerte que el romántico declara que una sola cosa le hace feliz; y, sin embargo, esta sola cosa es mentira. He aquí el drama del alma romántica.

Desde ahora todo el "Canto a Teresa" no va a ser más que el desarrollo de esa ilusión y de esta desilusión: esa mujer única que colmará mi vida la encuentro, pero luego veo que es imposible.

En la estrofa 17.^a hay algo curioso: la idea de que el amor no es más que el reflejo del sentimiento individual. Es el sentimiento pesimista del romántico de que el hombre está solo. No hay amor de un ser a otro; hay amor de un ser a sí mismo a través de otra persona. El amor necesita crear seres con los cuales se ilusiona para fingir que es posible, aun a sabiendas de que no.

Es decir, que el amor procede de una especie de paraíso perdido, como si hubiera habido una edad áurea en que el amor fué posible.

y luego, por los hechos del hombre, fuese arrojado del paraíso para vagar por siempre.

El amor se enlaza con otro gran sentimiento: el dolor. Amor y dolor son sentimientos parejos; mejor dicho: son sentimientos correlativos.

Recordemos como una de las frases normativas de la concepción romántica del mundo el famoso verso de Leopardi: "A un mismo tiempo, hermanos, engendró el destino al amor y a la muerte." Esta inseparabilidad del amor y de la muerte, y más aún del dolor y del amor, son el gran tema romántico.

La aparición de un nombre significa que el amor como presagio, el amor como ilusión, ha tomado la forma concreta, personal, humana. Ya el amor es un nombre: *Teresa*. La poesía pasa de un plano general y abstracto a un plano concreto.

Nos hallamos ante la misma interrogación: ¿Dónde volaría? ¿Dónde fué? Pero no aquel amor, sino Teresa. El amor ha tenido su tangencia con lo humano; ha encontrado un ser donde encarnar. Asistimos a un drama patético. El sentimiento elegíaco por excelencia es aquel que consiste en cantar con dolor un placer perdido. La elegía no aspira a otra cosa que a recordar lo feliz, a recordar lo vivido en horas venturosas. Ahora bien: no hay una manera de recordar que sea superior a la de evocar. Dos amigos hablan de un viaje que hicieron juntos, de *aquel* tiempo, de *aquel* día, de *aquel* sitio. Colocar las cosas ante nuestra imaginación e intentar vivirlas de nuevo.

La evocación es un procedimiento indispensable a la elegía, porque no podemos darnos cuenta de lo vivido si no lo revivimos. Para hacernos sentir el dolor de la pérdida, necesita Espronceda cantar a Teresa; y entonces se buscan calidades de Teresa; pero de la Teresa humana, no de la mujer divina, y vienen las estrofas que llamaríamos de la materialización de la mujer. El amor, convertido de un sentimiento absoluto, genérico, prometedor y vago, en un sentimiento concreto, duro, exacto, profundamente humano y transido de dolor. Se ha llegado al extremo del realismo, realismo patético.

La adjetivación tiene ahora una fuerza de patetismo plástico extraordinaria, en contraposición con la anterior serie de adjetivos: angélica, purísima y dichosa. Allí todo era aéreo, infinito, leve, sutil. Aquí todo es, por el contrario, corporal, terrenal, material. La otra cara del amor, ese amor del revés, se expresa también en el revés del lenguaje.

Son los dos extremos de la vida: el de ilusión, de idealización y el

de realización patética de la verdad, que no es otra cosa que el dolor. Pero todo esto no separado, sino unido. Dolor y alegría, elegía y epitalamio han existido siempre; pero el romántico lo une todo en el mismo concepto, y por eso tiene estado feliz en la vida y acude al sarcasmo, en desahogo, para decir todo lo contrario de lo que quisiera.

Los "Boletines de Educación" de las provincias

EL Decreto de 2 de diciembre de 1932, que reorganiza la Inspección de Primera enseñanza, señala en su artículo 15, entre las atribuciones de las Juntas de Inspectores, ésta: "Publicar un *Boletín* mensual que será órgano oficial de comunicación de las Juntas de inspectores y del Consejo provincial con los maestros y autoridades locales e instrumento de información y orientación en las cuestiones y problemas educativos." La Circular de la Dirección general, de 27 de abril de 1933, al desarrollar ese precepto fija el carácter de dichos *Boletines*, afirmando que "deberán ser complemento de las actividades educativas de cada provincia, refiriendo a sus propias instituciones los problemas pedagógicos de carácter teórico y general".

Con la creación del *Boletín de Educación* de las provincias se acentúa el carácter técnico de la Inspección—coincidente con la nueva concepción de la función inspectora, que ha aspirado a realizar la legislación dictada por la República—y se logra una finalidad esencial para la obra educadora: hacer ésta un resultado de la colaboración de todos los educadores. El *Boletín*, en efecto, no sólo recogerá las actividades de la vida escolar de las provincias y será un índice de las iniciativas realizadas, de los ensayos y experiencias emprendidas y de los resultados de realizaciones ejemplares, etc., sino que al mismo tiempo hará que la actuación de todos los profesionales de la enseñanza se concentre sobre temas pedagógicos fundamentales, ejerciéndose una mutua influencia de la que cada uno ha de salir beneficiado. En él, además, se hará efectiva una convivencia no sólo ideológica, sino de trabajo, que es la más eficaz y la que más une, entre todos (maestros, profesores e inspectores), que, de este modo, se sentirán solidarios en el progreso de la escuela y en el esfuerzo por lograr la reforma de los métodos pedagógicos y el mejoramiento de la cultura del Magisterio.

Esta trascendencia tiene la creación del *Boletín de Educación* de

las provincias. Es un ensayo que España emprende como una iniciativa original de nuestra organización escolar. No hay ningún otro país que haya aprovechado la actividad de profesores e inspectores en la reforma de la Escuela utilizando este instrumento eficazísimo de un órgano periódico y permanente de publicación que habría de llegar a manos de todos los Maestros. No debe olvidarse que esta iniciativa, ahora realizada, era aspiración de un grupo de inspectores, espresada ya ante el Ministro de una manera oficial, en el año 1920. Ya entonces se expuso la trascendencia que para la vida escolar de las provincias representaba el disponer de un medio de publicidad alejado de todo interés o propósito político, ni menos industrial, que pudiera servir de aliento y estímulo para cada grupo provincial de educadores, dándole una personalidad acomodada a su obra. Al llevar ese proyecto a la reorganización de la Inspección, los reformadores escolares de la República contribuyen eficazmente con un recurso original y de indiscutible eficacia a los medios de reforma escolar en que se esfuerzan los pueblos que se hallan a la cabeza del movimiento educativo renovador. Es esta iniciativa, por eso, una de las que han sido destacadas al ocuparse los órganos más autorizados de la nueva pedagogía de la obra de reorganización escolar emprendida por España.

Las Juntas de inspectores, con justo sentido de su responsabilidad, van publicando *Boletines de Educación* después de un estudio detenido y minucioso de sus posibilidades y de las necesidades de sus respectivas provincias. Por lo general, se aspira a que esa publicación, que ha de ser expresión pública de las actividades de la Escuela y del criterio de los encargados de dirigirla y orientarla, tenga una presentación decorosa y digna de la finalidad a que se destina y un contenido que responda a un elevado concepto de la Inspección, de la Normal y de la Escuela primaria. Lentamente van apareciendo, aprobados por el Ministerio, estos nuevos órganos de educación. Hasta ahora sólo se publican los *Boletines* de las provincias que se incluyen en la siguiente relación, consignando la fecha de su aparición:

Alicante.....	noviembre 1933
Cáceres.....	marzo 1934
Cuenca.....	abril 1934
Huesca.....	junio 1934
Jaén.....	mayo 1934
León.....	octubre 1933
Logroño.....	mayo 1934
Oviedo.....	mayo-junio 1934
Palencia.....	julio 1933
Las Palmas.....	julio 1934
Pontevedra.....	diciembre 1933

Como se ve en la relación adjunta, la provincia en que se publicó el primer *Boletín de Educación* es la de Palencia, que de este modo mostró la diligencia y actividad de sus inspectores y profesores. Se observa también cómo van concediéndose las autorizaciones y apareciendo los *Boletines* de una manera escalonada de forma que siempre se halle garantido el éxito de la publicación.

Actualmente tienen ya concedida la aprobación del proyecto y presupuesto presentados, y se hallan en la preparación del primer número las Inspecciones de Málaga, Sevilla, Lugo, Burgos, Valencia y Castellón. El resto de las Inspecciones ha nombrado ya Comisiones mixtas de profesores e inspectores para que estudien la forma de satisfacer esta actividad que se encomienda a su iniciativa e interés por el progreso de la Escuela.

El BOLETÍN DE EDUCACIÓN que, como órgano de la Inspección Central, publica el Ministerio, abre en este número esta "Sección Especial", dedicada a recoger algunos de los trabajos más interesantes de los *Boletines* provinciales. De esta forma aparecerán destacadas las necesidades y las realizaciones escolares de las provincias como medio de difusión y estímulo para nuevas aplicaciones y de que sean conocidos los medios que pueden aplicarse para resolver aquellas necesidades, a la par que se evidencian los progresos que vayan alcanzándose.

Será esta sección un complemento de la que ya es normal en esta Revista desde su primer número, *La labor en provincias*, ya que ésta, por referirse a un resumen panorámico de una sola de ellas, deja de recoger detalles importantes de la labor y aspectos concretos y precisos de las actividades de todas las de España.

ALICANTE

El *Boletín de Educación* de esta provincia, que publica en el mes de junio último su número 7, abre sus páginas con una sección fija, titulada "Palabras del Maestro", en la que recoge unos párrafos seleccionados inteligentemente de las obras de educación de D. Francisco Giner de los Ríos.

Esta devoción respetuosa se expresa también en las páginas que en el número de febrero se dedican a la memoria de D. Francisco al cumplirse el XIX aniversario de su muerte. Y, deseosa la redacción del *Boletín* de honrar la memoria del gran educador con palabras dignas de su figura y de su obra, reproduce trabajos, siempre actuales, de

Zulueta, Juan Ramón Jiménez y Antonio Machado. Llevar al espíritu y entregar a la meditación del Magisterio primario la doctrina y la actividad ejemplar de este gran formador de educadores que fué don Francisco Giner, es uno de los medios más eficaces de transformar, de perfeccionar el trabajo de la Escuela.

En el número de marzo inserta en otra sección de gran interés, que se titula "La vida en la Escuela", el Calendario de Ciencias Naturales, dando indicaciones útiles para el estudio de la Naturaleza durante el mes de abril. Se describen las formas de preparar y de realizar excursiones con los niños y de aprovechar en beneficio de la formación de aquéllos los materiales recogidos durante la excursión.

Por último, el número 7 del *Boletín* de Alicante abarca dos meses, los de mayo y junio. Es, pues, extraordinario por su contenido y por el número de sus páginas. Puede decirse que este número está dedicado especialmente a estudiar el tema, tan trascendental para las posibilidades del trabajo de la escuela, de las construcciones escolares.

Comienza este estudio por exponer cómo se halla planteado en la provincia el problema de la instalación de las escuelas, insertando una relación de edificios escolares cuya construcción es urgente.

Como ampliación, y complemento de esta relación se inserta una clasificación de las escuelas por su instalación, que es la siguiente:

Bien instaladas.....	313 clases
Instaladas en locales susceptibles de mejora.....	212 "
Locales malos.....	414 "
Total.....	939

A estas escuelas hay que añadir las que es preciso crear. Según la estadística basada en el censo de población, se necesitan crear las siguientes escuelas:

En Alicante, capital y anejos.....	80 clases
En la provincia.....	316 "
Total.....	396

El problema presenta, pues, esta pavorosa realidad: hay que construir o habilitar nuevos locales para las 414 clases mal instaladas y para las 396 nuevas escuelas. Es preciso, pues, levantar o habilitar locales para 800 clases o escuelas.

¿Qué han hecho el Estado y los Municipios para ir resolviendo este gran problema?

En el *Boletín* se enumeran los grupos escolares que han sido construidos en la provincia, incluyendo la herencia de la Dictadura (grupos escolares empezados antes de 1931, pero pagados muchos de ellos en tiempo de la República). Desde 1931, el total de las construcciones es el que prueba el siguiente cuadro:

Clases construídas con subvención del Estado.

De 1923 a 1931.....	80 clases
En 1931.....	34 "
En 1932.....	54 "
En 1933.....	38 "
En 1934 (primer trimestre).....	95 "
	<hr/>
Total.....	301
	<hr/>

El importe total de las aportaciones del Estado para esta gran obra de transformación de las escuelas a partir de 1931, ya subvencionando edificios construidos por los Ayuntamientos, ya construyéndolos por cuenta del Estado, ha sido de *dos millones ochocientas veinticuatro mil setecientas noventa y seis pesetas con treinta y cinco céntimos*. Estas cifras expresan fielmente el gran esfuerzo que el Estado republicano ha hecho en favor de la cultura popular, pero, al mismo tiempo, demuestra cómo está despierta la conciencia de aquella provincia, que siente toda la importancia de poner remedio al problema de las escuelas y que está resuelta a aplicarlo. Habría que pensar también en la labor de propanganda que la Inspección realiza para que esa gran labor no pierda en intensidad y eficacia.

Por último, el *Boletín* inserta toda la legislación vigente en materia de construcciones y da instrucciones y consejos acertados para aplicar las normas legales y participar de sus beneficios.

CACERES

En su primer número, aparecido en el mes de marzo del año actual, el *Boletín de Educación* de Cáceres publica dos artículos, que abren sendas secciones acerca de la organización y de la labor de los Centros de colaboración de la provincia y de las Misiones Pedagógicas celebradas en ella. Muestra así la Inspección de Cáceres una preocupación y una preferencia por la obra social de la Escuela. Aspira

a unir en preocupaciones comunes a los Maestros en provecho de su cultura y a llevar al medio rural motivos de deleite espiritual.

Se publica una relación de centros de colaboración en pleno funcionamiento, cuyo resumen es el siguiente:

Centros existentes en la primera Zona.....	7
En la segunda.....	12
En la tercera.....	8
En la cuarta.....	12
En la quinta.....	7
En la sexta.....	9
Total.....	55

Toda la provincia, pues, está organizada de forma que no hay maestro que no disponga de un Centro a que poder acudir. Los Centros funcionan con arreglo a normas acordadas por la Inspección, a fin de unificar el trabajo y hacerlo más provechoso para el perfeccionamiento de los maestros y para los resultados de la labor de las escuelas.

Se expone también el desarrollo de las Misiones pedagógicas realizadas en los pueblos de El Pino, Las Huertas, Membrio y Herrera de Alcántara, todos de carácter rural. Se formaron dos equipos a base de personas enviadas por el Patronato Nacional y por elementos profesionales de Cáceres, y se dieron lecciones, lecturas, se proyectaron películas, se escuchó música selecta, etc., etc. Además, se dieron representaciones del guiñol y se expuso en Albuquerque y Valencia de Alcántara el Museo de arte.

En el número 3 del *Boletín* se ratifica esa preocupación por la obra social de la escuela con la publicación de un artículo sobre "Cotos escolares", en que aparece su Reglamento-tipo que aspira a convertir las Mutualidades escolares en instituciones de nueva educación y en instrumentos de escuela activa.

En el mismo número aparece un artículo de un Maestro de Las Jurdes, en que expone los detalles y resultados de sus ensayos de la técnica de Freinet. Su valor radica en que razona las dificultades de aplicación y la forma de vencerlas y superarlas, así como las limitaciones en que conviene encerrarse para asegurar el éxito.

En el último número publicado, que es el del mes de julio pasado, se publica a doble plana un mapa de la provincia, en que aparece la situación de las escuelas nacionales y su clasificación legal. Es un medio de información de gran utilidad para los inspectores y para los maestros y, además, expresa con la virtualidad de una gráfica el es-

fuerzo realizado por aquella provincia para dotar los pueblos de las escuelas precisas.

También inserta el mismo número una estadística completa de los edificios escolares cuya construcción es necesaria. Según el resumen final de ella, en la provincia de Cáceres es indispensable construir o habilitar nuevos locales para 129 escuelas unitarias y 15 grados de graduadas que ya funcionan, y es necesario igualmente construir o buscar locales para 88 escuelas unitarias y 138 secciones de graduada que hay que crear para satisfacer las necesidades de la población infantil. En total, 370 escuelas o clases, número que dice lo que ha realizado la provincia de Cáceres en materia de construcción de escuelas por comparación a las necesidades de otras provincias de la misma condición social y geográfica.

CUENCA

El primer número del *Boletín* de esta provincia se publicó en el mes de abril del año corriente. Destaca en este número, por su valor informativo, la exposición que la Inspección hace de la labor que ha realizado desde el año 1931. Como obra más eficaz y fructífera para la cultura popular situada al frente de esa labor, el número de escuelas creadas que en este mismo número se recoge al ocuparnos de la obra escolar de dicha provincia, resulta un total de 95 escuelas con que se ha aumentado el número de las que ya existían.

En este número se inserta también un artículo en que se detalla el funcionamiento de las instituciones escolares de la provincia, apareciendo invertida en el comedor escolar de la capital durante los meses de febrero y marzo de 1931 un total de 3.227 pesetas, reunidas mediante subvenciones de la Junta de protección a la infancia y del Ministerio. La gráfica de la obra de estos comedores va ascendiendo a partir de dicha fecha.

El segundo número de este *Boletín* inserta un estudio muy interesante del desarrollo físicopsíquico de los niños de la escuela de Castillo de García Muñoz. Además de publicar gráficas y cuadros de los datos antropométricos y psicológicos obtenidos, se llega a conclusiones certeras aplicables a la vida escolar de los niños examinados.

Siguen las dos secciones iniciadas en el primer número acerca de la obra circunescolar, detallando la vida de las Colonias escolares y de la labor de la Inspección, y exponiendo la organización de las Bibliotecas escolares.

En el último número, publicado en el mes de junio, continúa esa

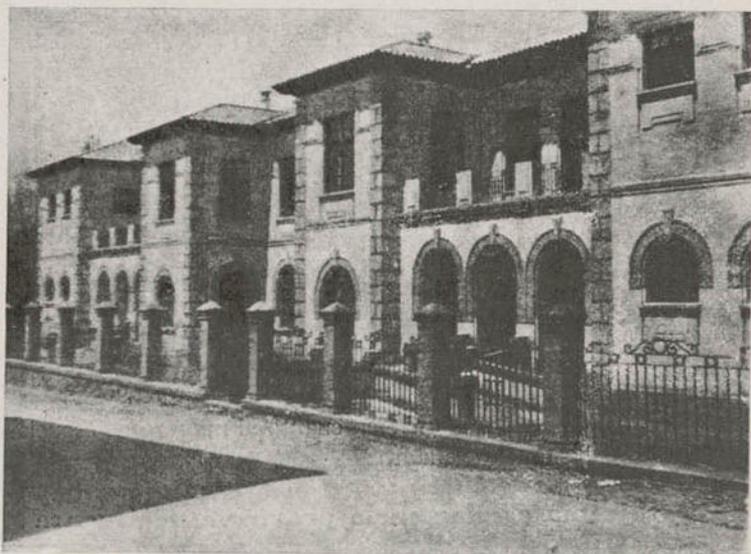
labor informativa, cuyo resumen se recoge en estas páginas, en otra sección, y se expone la labor de los centros de colaboración de Minglanilla, Belmonte, Valverde del Fúcar y el partido de Huete.

Comienza en este número la lista de los libros de texto aprobados por el Ministerio para las Escuelas nacionales, con unas instrucciones para cumplir las normas legales para su adquisición por los Maestros.

La labor en provincias

CUENCA

Se distingue esta provincia por el ritmo sorprendentemente acelerado con que ha acometido la resolución de sus problemas a partir del advenimiento de la República. Un Consejo provincial de enseñanza,



Grupo escolar del Parque de Canalejas en Cuenca

celoso de su misión y trabajador como pocos; una dirección de la Normal, sabia y entusiasta, y una Junta de Inspectores modelo de actividad y vocación tenían que lograr magníficos frutos.

A continuación van unas muestras de la fecunda labor realizada en la escuela primaria y en sus instituciones complementarias dirigidas y alentadas principalmente por aquellos dignos inspectores.

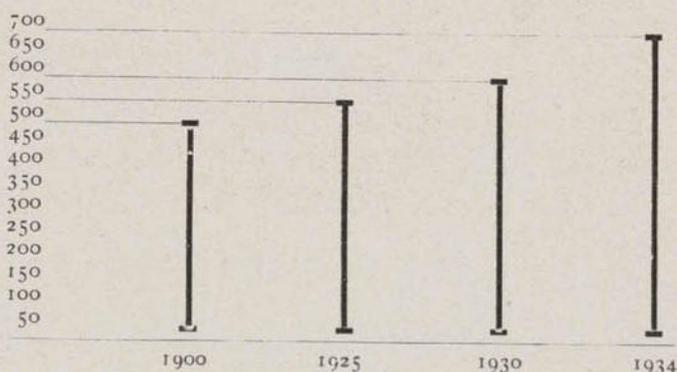
La Escuela Normal, que entre sus servicios cuenta con la Biblioteca quizá mejor organizada de las Normales de España, quedará instalada el curso próximo en un espléndido edificio de nueva planta a punto de quedar terminado.

CREACIÓN DE ESCUELAS.

Desde primeros de abril de 1931 hasta la fecha, en que se cierra esta información, se han creado 101 escuelas, distribuidas por años y clases en la siguiente forma:

En 1931, 10 de niños, 15 de niñas, una mixta y cuatro de párvulos. En el año 1932, 14 de niños, 20 de niñas, una mixta y cuatro de párvulos. En 1933, cinco de niños, ocho de niñas y una mixta. En el año 1934, cinco de niños, seis de niñas y siete de párvulos.

La progresión del número de escuelas en la provincia puede expresarse gráficamente así:



Las necesidades de la provincia en cuanto al número de escuelas está expresado en el siguiente cuadro:

El problema escolar en la provincia de Cuenca

PARTIDO JUDICIAL	Censo de población	Censo escolar	Escue- las que deblera tener	Escue- que tiene	Escue- que necesita	CÓMO TIENE SU PROBLEMA ESCOLAR		
						Re- suelto en 1%	Dé- cit en 1%	Número de orden por su estado fa- vorable
Belmonte	34.996	6.299	105	68	37	67	23	4
Cañete	36.290	6.532	109	103	6	98	2	1
Cuenca	52.913	9.524	159	147	12	92	8	3
Huete	30.239	5.443	90	68	22	75	25	5
Motilla Palancar	52.193	9.394	156	101	55	64	36	6
Priego	25.002	4.500	75	71	4	95	5	2
San Clemente	40.186	7.233	120	71	49	59	41	7
Tarancón	37.707	6.787	113	62	51	54	46	8
Totales (provincia).	309.526	55.712	937	691	646	76	24	



Clase de párvulos del Grupo escolar "Canalejas"



Grupo escolar "Pablo Iglesias" en Cuenca

CONSTRUCCIONES ESCOLARES.

A raíz de la promulgación del decreto sobre construcciones escolares, de enero de 1933, se hizo una gran campaña para que los Ayuntamientos pidiesen al Estado escuelas nuevas. El resultado fué que en pocos meses entraron al ministerio un centenar de expedientes, todos ellos completos y ofreciendo el solar, el tanto por ciento que correspondía a cada Ayuntamiento por su capacidad económica y un cinco por ciento más para figurar en las listas de preferencia.



Grupo escolar de Villar de Olalla (Cuenca)

Se distinguieron por su entusiasmo:

Carboneras, solicitando cinco clases; Landete, seis; Cañete, cuatro; Talayuelas, cinco; Santo Domingo de Moya, ocho; Santa Cruz de Moya, cuatro; Villar del Humo, dos; Tragacete, cuatro; Tarancón, 18; La Parrilla, 10; Palomares, seis; Priego, ocho; Villalba del Rey, cuatro; Gascueña, seis; Alcantud, tres; Castillejo del Romeral, dos; Carrascosa del Campo, cuatro; etc., etc., hasta llegar a edificios con un total de 150 escuelas nuevas.

Hay un folleto de construcciones orientando a los Ayuntamientos en la nueva legislación y complementando este estudio con la forma de hacer peticiones al Instituto Nacional de Previsión, para que este organismo adelante las cantidades precisas.

La Inspección publicó otro folleto dando instrucciones sobre la forma de solicitar la creación de escuelas.



El comedor de "Pablo Iglesias" durante el funcionamiento de la cantina



Grupo de alumnos de escuelas rurales en sus excursiones a la capital,

CANTINAS ESCOLARES.

Uno de los aspectos de la labor escolar que más ha preocupado a la Inspección de Cuenca ha sido el referente a las cantinas escolares.

Ha concedido la Inspección atención preferente a estas instituciones porque, conocedora del bajo tipo de capacidad económica de las villas y aldeas, pobreza en medios que influye poderosamente en la asistencia de los niños conqueses a las escuelas, ha pretendido y realizado esfuerzos por remediar este estado de cosas, y, decididamente asistida por las autoridades superiores de la enseñanza y valiosos intermediarios



Regreso de una excursión escolar

amantes del progreso educativo, consiguió resultados altamente satisfactorios y superiores a los que pudieran haber sido esperados.

En Cuenca, que en el año 1931 y anteriores sólo había funcionado una cantina escolar, establecida gracias a constantes esfuerzos y preocupaciones de la inspectora señorita García Tapia, en el grupo escolar Pablo Iglesias, y en la que se daba una comida diaria a 60 parvulitos durante los meses de más necesidad; Cuenca, que sólo tenía en sus pueblos un comedor, en Motilla del Palancar, ha conseguido en el invierno de 1933 a 34 inaugurar y tener en pleno funcionamiento un número considerable de estas instituciones en distintos pueblos de la provincia, número no tan crecido como las necesidades hubieran reclamado, pero, desde luego, superior al que se hubiera podido esperar.

He aquí unas cuantas localidades donde con éxito formidable ha

funcionado el comedor y en donde la escuela, por tanto, ha podido cumplir su misión social con plenitud de forma e intensidad:

Priego, Tarancón, Huete, Cañete, Motilla del Palancar, Sotos, Albendea, Alcantud, Valdeolivas, Palomera, Buenache de la Sierra, Villar de Olalla, San Lorenzo de la Parrilla, Carboneras de Guadazaón,



La Colonia escolar de Beteta, organizada por la Inspección.

Villamayor de Santiago, Santo Domingo de Moya (para esta villa y para Pedro Izquierdo, Huertos de Moya), Landete, Minglanilla, Talayuelas, Torrejoncillo del Rey, Horcajada de la Torre, Loranca del Campo, Villalba de la Sierra, Villanueva de la Jara, Mohorte, Carras-cosa del Campo y Beteta.

La cantidad en total concedida para la capital y provincia oscila entre 90 y 100.000 pesetas; y como los pueblos han contribuido en algunos casos con mayor cantidad que la aportada por el Estado, y en otros la misma, pero en todo caso con aquella que le han permitido

sus posibilidades económicas, el promedio del coste de las raciones ha sido de cincuenta céntimos por niño y día.

La Inspección ha inaugurado todas las cantinas y vigilado amorosamente su funcionamiento.

COLONIAS.

Se han hecho en Cuenca colonias los años 1932, 1933 y el actual.

El primer año se hizo una en Beteta, con 26 colonos; el segundo, otra en el mismo sitio, con 44 niños, y el actual se han hecho dos, con



La estancia de los colonos en Beteta

45 niños cada una. A la colonia del año actual se han llevado 30 niños de la Casa de Beneficencia, para lo cual la Diputación ha pagado 3.000 pesetas.

Los dos años primeros se compraron utensilios de todas clases y ropas, todo suficiente para la instalación de una colonia de 60 personas. Todo el material que se precisa para instalar una colonia es de propiedad del Estado. Una vez preparados, en los dos años primeros, estos utensilios en la actualidad se puede hacer (y este año se han hecho) una colonia de 45 niños, un inspector, cinco profesores y seis criadas, con una suma que no llega a 6.000 pesetas por colonia, y esto contando con que hay que llevar los niños en automóvil a cien kilómetros de la capital.

He aquí algunos datos de contabilidad:

	Pesetas.
En manutención del personal de la Colonia, 45 niños y cinco profesores, un inspector y cinco criadas.....	2.450,00
En locomoción.....	650,00
En personal, maestros y criadas.....	800,00
En alquiler de casa residencia.....	500,00
En juguetes.....	30,00
En material de escritorio (libros, sellos, etc.).....	40,00
En higiene.....	200,00
En calzado, ropas y sombreros.....	200,00
En leña y carbón.....	60,00
En luz.....	20,00
En reposición de utensilios.....	100,00
TOTAL.....	5.050,00

Cada colono ha gastado (considerando colonos a las personas mayores):

	Pesetas.
En su manutención.....	43,76
En locomoción.....	11,61
En personal.....	14,29
En casa residencia.....	8,94
En juguetes.....	0,54
En libros, papel, sellos etc.....	0,72
En higiene.....	3,54
En ropas, calzado y sombreros.....	3,54
En leña y carbón.....	1,08
En luz.....	0,37
En reposición de utensilios.....	1,78
TOTAL.....	90,17

La Colonia ha durado veintitrés días en la residencia y dos de viajes: total, veinticinco días.

Además, se han hecho las Colonias organizadas por la Asociación de "Amigos de la Escuela", de Motilla del Palancar.

BIBLIOTECAS ESCOLARES.

Hasta los primeros meses del año 1931 puede decirse que las bibliotecas escolares estaban reducidas a unos lotes de libros, lotes pequeños en número y pobres por su calidad literaria, que un comercio poco aprensivo hizo llegar a las escuelas nacionales y en las que, como mal

menor, se les había destinado un rinconcito, en el que dormían el sueño de los *justos*; sueño que acreditaba la capacidad pedagógica del maestro que no lo interrumpía.

En otras circunstancias, y cuando el comerciante, posiblemente amparado o consentido por algún "Poder", daba con un Ayuntamiento de importancia, el lote minúsculo y pobre se convertiría en una enciclopedia de miles de pesetas de valor, depositada en lujoso armario y que servía de adorno en la Sala de sesiones o en el despacho del secretario, pero que, sin utilidad educativa alguna, también dormía



La Colonia organizada por Motilla del Palancar en Malvarrosa (Valencia)

eternamente, "no era cosa de dar a los niños esos libros tan lujosos, que podrían romper".

En uno y otro caso, el cacique cumplía su compromiso con el delegado u otra autoridad; los dineros se invertían y los niños quedaban sin obtener utilidad alguna de lo que se debió adquirir para ellos, y en condiciones técnicas tales, para que esta adquisición fuese a todas luces provechosa.

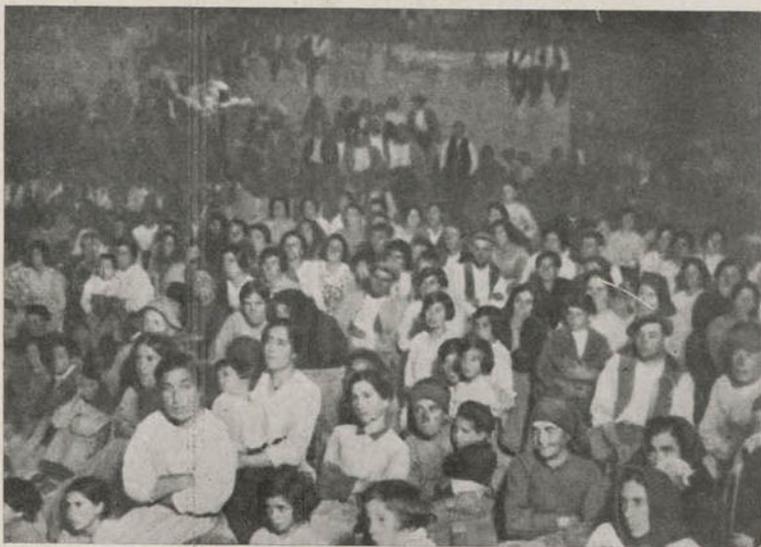
Este es, pues, un aspecto más de la vida española que la República ha cambiado completamente de rumbo, y por cierto, con el éxito más claro que se pudo imaginar.

En el mes de agosto de 1931 pasó a ser competencia del Patronato Nacional de Misiones Pedagógicas la elección de las obras que habían de constituir estas Bibliotecas Escolares y su concesión a las escuelas nacionales.

Las personalidades pedagógicas que formaron este Patronato eran



Las Misiones pedagógicas en la provincia de Cuenca



Las Misiones pedagógicas en Cuenca

ya una garantía para el perfecto y provechoso funcionamiento de la Institución.

La Inspección de Cuenca, celosa siempre del mejoramiento del problema escolar en su provincia, propaga intensa y constantemente la adquisición del mayor número de estas bibliotecas, consiguiendo que, a fines del año 1932, y según Memoria del Patronato, que tenemos a la vista, funcionasen en la provincia 23, y hacer el número 17, por



La Exposición escolar celebrada en Cuenca

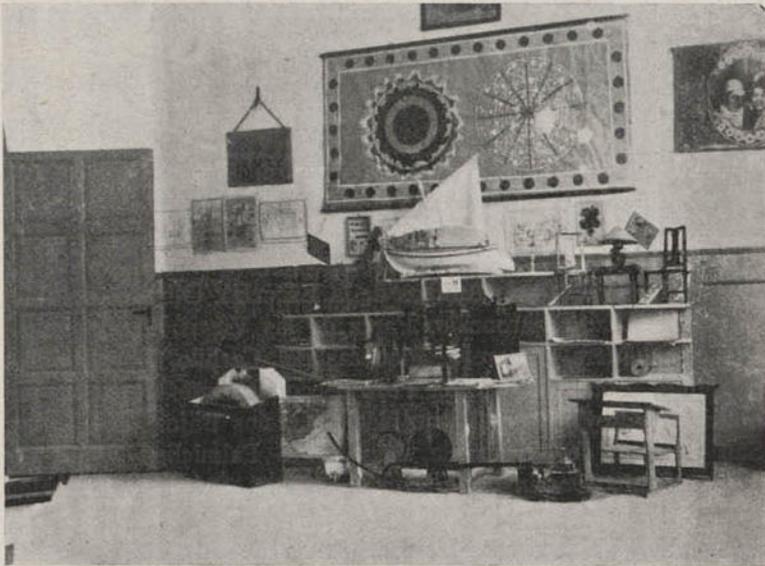
el número de éstas, entre las demás provincias de España, número que ha bajado al 7 en fines de 1933, por tener con esta fecha 98 bibliotecas en perfecto funcionamiento.

Se da a continuación la relación de pueblos en donde funciona biblioteca escolar concedida por el Patronato de Misiones, y esperamos que esta relación sea mucho más larga a fines del año actual, y que la laboriosidad reconocida de los maestros haga dar a estos lotes de buenos libros todo el fruto que el sacrificio del Estado y la preocupación de la Inspección merecen:

Abía de la Obispalía, Albalate de las Nogueras, Albendea, Alcantud, Algarra, La Almarcha, Almodóvar del Pinar, Altarejos (dos bibliotecas), Beteta, Campillos Paravientos, Campillos Sierra, Canale-



Una galería de la Exposición



Lote de la escuela de Carboneras en la Exposición

jas del Arroyo, Cañada del Hoyo, Cañamares, Cañaveras, Cañete, Cañizares, Campillo de Altobuey, Carboneras de Guadazaón, Cardenete, Carrasposa, Casas de Benítez, Casasimarro, Castillejo del Romeral, La Cierva, Cuenca, La Frontera, Fuentelespino de Moya, Gabaldón, Caraballa, Gascuña, Henarejos, Los Hinojosos, Hontecillas, Horcajada de la Torre, Horcajo de Santiago, Huélamo, Huerta del Marquesado, Huertos de Moya, Hueté, Iniesta, Landete, Ledaña, Loranca del Campo, Masegosa, Mazarulleque, Las Mesas, Mingla-



Lote de la escuela de niños de Iniesta en la Exposición.

nilla, Mota del Cuervo, Motilla del Palancar (dos bibliotecas escolares y una para la Sociedad de Amigos de la Escuela), Olivares del Júcar, Olmedilla de Eliz, Pajaroncillo, Parra de las Vegas, Pedroñeras, El Peral, La Pesquera, Pinarejo, Piqueras del Caslillo, Portarubio de Guadamejud, Portilla, Priego, Pozo Seco, Puente de Don Juan, Quintanar del Rey, Reillo, Ribatajada, Rubielos Bajos, San Clemente, San Lorenzo de la Parrilla, San Pedro Palmiches, Santa Cruz de Moya, Santo Domingo de Moya, Sisante, Solera de Gabaldón, Talayuelas, Sotos, Tarancón, Tejadillos, Tévar, Torrejuncillo del Rey, Tovar, Uclés, Valdecabras, Valdecolmenas de Abajo, Valdeolivas, Valsalobre, Vara de Rey, Villaconejos de Trabaque, Villalba de la Sierra, Villarpardo, Villanueva de la Jara, Villar de Domingo García,

Villar del Humo, Villarrubio, Leganiel, Zarza de Tajo, Barajas de Melo, Alcázar del Rey, Manzaneruela, Villar de Olalla, Boniches, Mira, Olmedilla de Alarcón y Santa María del Campo Rus.

Con posterioridad a esta relación hay algunas más concedidas, y sobre todo, hay muchas instancias solicitándolas, todas favorablemente informadas, y que llegarán a las escuelas que las solicitaron en plazo sumamente breve.

Para poner fin a este aspecto de mejoramiento escolar de la provincia, anotaremos que, como el importe de cada una de estas bibliotecas viene a ser de unas 900 pesetas, la cantidad que por este concepto ha llegado a las escuelas de la provincia pasa de 100.000 pesetas, cantidad sumamente pequeña en este aspecto económico, si se compara con la utilidad cultural que las bibliotecas han reportado.

CENTROS DE COLABORACIÓN.

El de Minglanilla.—Funciona desde mayo de 1933, en que se constituyó por la gestión del inspector Sr. Huéllamo. Lo componen las escuelas de Minglanilla, Villarpardo, Villarte, Herrumblar, La Pesquera, Puebla del Salvador, Alcahoso y Rivera de Vadocañas.

Celebráronse sesiones en 28 de junio, 30 de septiembre y 21 de diciembre de 1933, discutiéndose ponencias sobre “El dibujo en la escuela”, “La escuela antigua y la actual. Características de cada una de ellas”, “Metodología del Lenguaje”, siendo autores de las mismas D. Germán Sáiz y doña Benigna de la Orden, D. G. Marcelino Blasco y doña Desamparados Gómez y D. Gil Anguix y doña Libería Buenache, respectivamente. Además, explicaron el funcionamiento de sus escuelas y una lección práctica, en cada reunión, los compañeros D. Juan Francisco Berlanga, D. David Martínez y doña María Millana.

Ultimamente, el día 28 de abril del corriente año, previamente convocados por el inspector y presididos por él, se reunió el Centro en la escuela de niños, donde los maestros dieron lecciones modelo y se discutió el tema “Distribución del tiempo y del trabajo en una escuela unitaria”.

El de Belmonte.—Convocados por la inspectora señorita García Tapia, se reunieron el día primero de junio, en el local de la escuela de párvulos de Belmonte, los maestros de este pueblo y los de Pedroñeras, Pedernoso, Villaescusa de Haro, Carrascosa de Haro, Rada de Haro y Villar de la Encina.

La señorita García Tapia hizo saber que la reunión tenía por ob-

jeto formar el centro de colaboración pedagógica, extendiéndose en consideraciones acerca del mismo e influencia que ha de tener en la vida de la escuela. Acto seguido se procedió a nombrar presidente, secretario y vicesecretario.

También se acordó que el día 16 de junio se vuelvan a reunir los señores que ya forman este Centro, trayendo cada uno un proyecto de Reglamento por el que se ha de regir, y una vez discutido y apro-



Lote presentado por la Escuela Normal en la Exposición

bado el que mejor parezca, se mande a la Inspección para que ésta lo apruebe.

El de Valverde del Júcar.—Previamente convocados por la señorita doña María Luisa G. Medina, inspectora de primera enseñanza, se reunieron el día 10 de mayo, en una de las escuelas de Valverde del Júcar, los maestros nacionales de este pueblo, Villaverde y Hontecillas.

La inspectora explicó con todo detenimiento lo que son estos Centros, su gran valor pedagógico para la escuela y la importancia que los mismos tienen como medio cultural del maestro.

Se acordó celebrar sesiones con intervalos de dos meses, siendo ponentes para la próxima, que tendrá lugar el día 30 de junio, don

Ramón Fernández y doña Ventura de la Paz Suárez, sobre el tema "El cuaderno escolar y manera de llevarlo".

Los del partido de Huete.—El día 10 de los corrientes, y previa convocatoria del inspector de primera enseñanza de la cuarta Zona, Sr. Calvo, reuniéronse en el salón de actos de la escuela graduada de niños de Huete la casi totalidad de los maestros de dicho partido, al objeto de acordar lo pertinente sobre la constitución de los "Centros de colaboración" del partido.

El Sr. Calvo expuso la finalidad de la reunión. Hizo saber su propósito de que en el curso próximo se unifique en todo lo posible la orientación del trabajo en todas las escuelas de la Zona, para lo que señaló las normas generales que a su juicio deben tenerse presentes, surgiendo la conveniencia de que se aborden temas de importancia suma en las prácticas escolares, que señala, y que responden al proyecto unificador de la Inspección de la Zona.

Para finalizar, interviniendo los maestros interesados, se fijan los "Centros de colaboración" del partido, señalando los pueblos que han de formarse, y que son los siguientes:

1.º Huete, Carrascosilla, Langa, Verdelpino de Huete, Castillejo del Romeral y Caraceniella.—Total, 11 maestros.

2.º Carrascosa del Campo, Loranca, Olmedilla, Valparaíso de Arriba y Valparaíso de Abajo.—Total, 11 maestros.

3.º Peraleja, Bonilla, Villanueva de Guadamejud, Valdemoro del Rey, Portalrubio y Saceda del Río.—Total, 9 maestros

4.º Gascueña, Villarejo del Espartal, Olmeda de la Cuesta, Buciegas, Olmedilla de Eliz y Fuentes Buenas.—Total, 9 maestros.

5.º Garcinarro, Mazarrulleque, Moncalvillo, Vellisca y Jabalera.—Total, 9 maestros.

6.º Villalba del Rey, Cañaveruelas, Alcohujate y Buendía.—Total, 10 maestros.

7.º Palomares del Campo, Montalvo, Zafra de Zánacara y Villar del Aguila.—Total, 7 maestros; y

8.º Torrejoncillo, Naharros, Horcajada y Pineda.—Total, 8 maestros.

MISIONES PEDAGÓGICAS.

Está en estudio la formación de una Delegación de Misiones, para que tenga vida provincial, a base del personal de esta Inspección, para lo cual los inspectores de Zona acompañan en estos días al núcleo de entusiastas que trabajan en los pueblos de la sierra de Cuenca,

y que, por orden del Patronato, vinieron a esta provincia. Una vez realizadas unas Misiones como ensayo, se propondrá al Patronato la formación de esta Delegación, que esperan los inspectores con entusiasmo.

EXPOSICIÓN ESCOLAR.

La Exposición escolar fué acordada en Junta de inspectores en el mes de marzo, cuando los maestros no podían preparar labor solamente para la Exposición, si esta labor no estaba hecha desde principio de curso y cuando se desconocía tal acontecimiento pedagógico.

A la Exposición han acudido 140 maestros de la provincia, y con los trabajos remitidos se han ocupado las galerías y las cinco clases del piso superior de un grupo escolar. El piso bajo se ha destinado a la instalación de material escolar moderno, instalación hecha por las librerías, y en una de las clases se ha instalado el material que el Ayuntamiento tiene preparado para la apertura de este grupo y para que el público viese cómo han de funcionar las nuevas escuelas.

La Exposición se inauguró el día 3 de septiembre y ha estado a disposición del público los días 4, 5, 6, 7, 8 y 9 del mismo mes, de las diez de la mañana a la una de la tarde. Desfilaron hasta el momento de la clausura, que se hizo el día 9 a las doce de la mañana (con asistencia del inspector general, Sr. Sáinz), 12.000 personas, controlado este número con tarjetas de visitante, más las personas que la visitaron sin tarjeta y los niños, a quienes no se les daban. El público visitante ha sido, en su mayor parte, de los pueblos de la provincia, y como el personal de la capital ha querido detenerse en la Exposición, se han dejado los trabajos hasta el día 15 de septiembre, con lo cual se puede calcular en 15.000 personas el número de las que han visitado la Exposición.

Se han repartido 18 premios a los 18 lotes mejores, y la adjudicación la han hecho los visitantes maestros por votación secreta.

Como medios económicos sólo se ha dispuesto de 200 pesetas del Ayuntamiento para gastos de instalación, servicios y propaganda. Al cuidado de los trabajos en las salas han estado maestros jóvenes, que se han prestado a ponerse al servicio de la Inspección para lo que fuesen precisos. El número de estos maestros ha sido de 40.

La Escuela Normal ha expuesto los trabajos de los alumnos del cultural y profesional, y la Asociación de Estudiantes ha dado cuatro de sus miembros para ayudar a los maestros a cuidar de los trabajos. En la Junta hubo dos auxiliares de la escuela.

Las escuelas del Patronato de Aguirre dispusieron de una sala para instalar sus trabajos fuera de concurso.

La Diputación ha dado 500 pesetas en premios, así como el Ayuntamiento. La Junta de inspectores, el Consejo provincial, el Ministerio, el Instituto, el gobernador civil, el Claustro de la Normal, la Asociación del Magisterio, las librerías de la localidad, los habilitados del Magisterio de la provincia, D. Valentín Aranda y otros.

La Exposición ha conseguido un éxito resonante, más que por el valor pedagógico que puedan tener estos actos, por la conquista de respeto, simpatía y admiración que ha hecho en favor de la escuela y del maestro.

BOLETIN DE EDUCACION



Dirección, intercambio y correspondencia:
Inspección Central de 1.^a Enseñanza

MINISTERIO DE INS-
TRUCCION PUBLICA

MADRID





BOLAÑOS Y AGUILAR. TALLERES GRÁFICOS (S. L.)
ALTAMIRANO, 50 • MADRID • TELÉFONO 42878