

ESCUELAS DE ESPAÑA

REVISTA PEDAGÓGICA MENSUAL

SUMARIO: Antipedagogía. El ejemplo de Senusret, *por Luis Santullano*.—Pensando en alto. La coeducación, *María Sánchez Arbós*.—Paso atrás, *por Salvador Ferrez*.—Un día de trabajo escolar, *por Laureano Puche*.—De nuestros problemas, *por T. Azabal*.—La Inspección profesional, *por Vicente G. Losada*.—Curso de 1934 en la Universidad de la Magdalena, *por L. Gascón Portero*.—2.º Concurso de «Escuelas de España».

NOTAS: Conferencia de la F. I. A. I. en Praga.—Asamblea de la Asociación Nacional.—Escuelas del Estado.—Maestros e Inspectores.—La Asociación Nacional.

LIBROS

NOTICIAS

Comité directivo: Norberto Hernanz, Pablo de A. Cobos, David Bayón.

Redactores: Herminio Almendros, Teófilo Azabal, Teodoro Causi, Justa Freire, S. Hernández, Luis Huerta. Lorenzo Jou, Elisa López Velasco, Dionisio Prieto, Jesús Revaque, Florentino Rodríguez, Concha Saiz Amor, José Luis Sánchez-Trincado, Rosa Sensat, Rafael Verdier, María Sánchez Arbós, Vicente Valls.

Oficinas: Aguila, 3—Madrid

La escuela no la conoce más que quien la vive. Teorizar es relativamente fácil; pero meter la teoría dentro de la sala de clase, encajarla en la realidad de cada día, es algo más difícil de lo que suponen los teorizantes. La escuela sufre la desgracia de que se haya hecho la teoría pedagógica por personas que no conocen las dudas y tribulaciones, las ansias y las angustias de la diaria tarea. Ante los grandes y pequeños problemas que a los profesionales nos torturan a cada hora, ¿qué soluciones nos dan los libros?

Y siempre, sin embargo, hay una manera diferente y mejor de hacer las cosas. Que se nos muestre. ¿Quién dejará de aceptarla en conociéndola? He aquí la tarea esencial de ESCUELAS DE ESPAÑA: mostrar a los maestros españoles realidades escolares, el cómo se hacen las cosas, la manera de resolver los problemas, sin artificio ni falsedad, sin trampa ni engaño.

Vamos a concretar un poco el concepto de la escuela. ¿Qué es la escuela? ¿Qué es la escuela en general, a través de todos los tiempos y en todos los países, de manera trascendente, y qué es ahora y aquí, la sala de cada uno con sus ventanitas a la calle o al campo, con sus treinta o sesenta niños, con su aire y su luz, con sus ilusiones? Y vamos a considerar, con distintas perspectivas, cada una de las particularidades de la escuela. Y a esforzarnos porque cada escuela sea lo que debe de ser.

ESCUELAS DE ESPAÑA hará poca teoría, y la que haga será fundamental. Y la hará siempre desde dentro de la escuela. ESCUELAS DE ESPAÑA verá siempre la escuela por dentro y no a través de los cristales de las ventanas.

ESCUELAS DE ESPAÑA va a concentrar su mayor esfuerzo en traer a sus páginas el hacer escolar de los maestros españoles que saben poner en la tarea inteligencia clara, voluntad resuelta e ilusión creadora de artista fervoroso.

ESCUELAS DE ESPAÑA sabe que los maestros españoles se deben a sí mismos su formación, y siendo muchos y más cada día los excepcionalmente capacitados, viven dispersos e ignorándose; quiere hermanarlos a todos, ofreciendo sus páginas como lugar seguro para la cita, prendiéndolos en la ilusión común de construir una escuela que crezca con la savia de todos.

ESCUELAS DE ESPAÑA quiere acreditar todas las virtudes de la juventud, y al servicio de los ideales juveniles se entrega. Es de la juventud de quien lo espera todo. Estarán con nosotros todos los maestros españoles que conserven fuego en el alma.

PRECIOS DE SUSCRIPCION

Año, 12,00 pesetas.—Semestre, 7,00 id.—Número suelto, 1,25 id.

Las suscripciones se abonan por adelantado.

Dirijase toda la correspondencia a sus Oficinas: Aguila, 3, pral.—Madrid.

TARIFA DE ANUNCIOS

	12 inserciones Por inserción	6 inserciones Por inserción	1 inserción
Una plana.....	75 pesetas.	85 pesetas.	100 pesetas.
Media	40 >	50 >	75 >
Cuarto.....	25 >	35 >	50 >

ANTIPEDAGOGIA

El ejemplo de Senusret

Creo oportuno —antes de decir lo que se me vaya ocurriendo sobre el tema elegido— referirme al contorno de esa palabra —Antipedagogía— que ha comenzado a circular entre asomos de escándalo y curiosidad en simpatía. Personalmente repugno lo “anti”, porque me atrae la colaboración y lo constructivo en vez de la disposición negativa; pero las cosas pedagógicas han llegado a un punto que impone cierta decisión optativa a fin de no perecer en remolino de tanto afán novedoso. Claro es que si este afán, discretamente administrado, no habría progreso y, en este sentido, hay que aplaudir el deseo de enterarse, patente en el magisterio, de saber lo que el mundo hace para la mejor educación. Y la de preferirse esta apetencia universal a la estrechez localista que otros defienden.

Lo antipedagógico, en el caso que ahora interesa, se opone a lo pedagógico en tanto se quede esto en tal, sin elevarse a términos de verdadero propósito educador. La Pedagogía así concebida, al satisfacerse con la simple *receta*, promueve inmediatamente la urgencia de la Antipedagogía como su antídoto o contraveneno, pues nada agrava con mayor daño la auténtica realización educativa como la ingenua creencia de que la experiencia o el pensamiento ajenos pueden cuajar en normas estrictas aplicables en toda ocasión. Las mismas reglas metodológicas, en la tarea elemental de enseñar esto o lo otro, quedan desvirtuadas cuando se las practica recetariamente en busca de un resultado inalterable.

Si la Antipedagogía se opone a la receta en lo particular, necesariamente ha de ofrecer reparos enérgicos a la pretensión generalizada de que el pedagogo —la escuela— es la receta única, el bálsamo de Fierabrás indicado con exclusivo y soberano éxito para el avan-

ce social y perfeccionamiento humano. Siendo corriente esta creencia, no hemos de extrañar que los profesionales se hayan contagiado también hasta el punto de estimarse —según declaran manifestaciones varias— la clase redentora, llamada a salvar a todos por el milagro de la instrucción, cuando lo cierto es que en el mundo hay más... Esta posición, ahora acentuada, pudiera motivar una reacción contradictoria en la opinión pública si la escuela no rinde clara y ampliamente lo que promete y esperan quienes de buena fe se confían a ella.

De tal confianza no han participado siempre los altos ingenios, si nos atenemos a unas declaraciones ocasionales. Para no detenernos en referencias prolijas, basta recorrer las páginas de nuestra literatura moderna y comprobar las reservas fundadas o el desdén manifiesto de los escritores eminentes ante la actividad pedagógica:

—“Zurita, para cumplir con la ley, explicaba en cátedra el libro de texto que ni pinchaba, ni cortaba; lo explicaba de prisa, y si los chicos no entendían, mejor; si él se embrollaba y hacía oscuro, mejor; de aquello más valía no entender nada” (*Clarín*: “Zurita”).

—“Pepe Rey, encerrado en un colegio de Sevilla, hacía rayas en un papel ocupándose en probar que la suma de los ángulos interiores de un polígono valía tantas veces dos rectas como lados tiene menos dos. Estas enfadosas perogrulladas le traían muy atareado” (*B. Pérez Galdós*: “Doña Perfecta”).

—“El maestro, D. Hilario, era un castellano viejo que se había empeñado en enseñarnos a hablar y a pronunciar bien. Odiaba el vascuence como a un enemigo personal y creía que hablar como en Burgos o como en Miranda de Ebro constituía tal superioridad que toda persona de buen sentido, antes de aprender a ganar o a vivir, debía aprender a pronunciar correctamente... El comprendía nuestro desamor por cuanto constituía sus afectos y contestaba, instintivamente, odiando al pueblo y a todo lo que sea vasco. Nos solía pegar con furia”. (*Pío Baroja*: “Las inquietudes de Shanti Andia”).

—“Traicionó (Isabel II) a su primer ministro, Olózaga; aunque si se considera que tenía entonces trece años y que Olózaga había sido su maestro, puede perdonársele este primer acto como un caso de venganza post-escolar”. (*Salvador Madariaga*: “Ensayos de historia contemporánea”).

Como estas, pudieran traerse a cuento otras muchas citas lite-

rarias, análogamente ingratas. No nos extrañemos. Esos y otros escritores sabían o saben lo que es y vale la instrucción, primaria o superior; pero tienen sus dudas respecto a la valoración que pretende darse a los sistemas de enseñanza organizados por las naciones unánimes. El Conde de Keyserling, llevado de manía profética anuncia un tiempo en que la razón no intentará explicar, ni sojuzgar la vida entera, porque se llamará a la parte el inmenso dominio de la realidad irracional, y entonces —añade el Conde— sólo se estimará capacitado para poder enseñar a quien pueda expresar con su pensamiento una revelación verdadera...

Esto nos llevaría un poco lejos, y ahora basta que nos refiramos a ese desinterés de los mejores ante una actividad que otros elevan a la categoría de sacerdocio. No la juzgaba tal Fray Fernando de Talavera, si hemos de creer al licenciado Jerónimo de Madrid, quien dice de este bienaventurado: "Hizo ejercicios de humildad, abaxándose en enseñar públicamente a los niños a leer e a escribir y ver como enseñaban gramática los preceptores de ella". Si los santos creen "rebajarse" al tomar pasajeramente oficio de maestro y los ingenios no tienen para este frases lisongeras, en vez de aplicarnos a protestar ciegamente y aturdirnos con voces, hacemos bien en buscar con serenidad la razón en tales desapegos. No queremos aludir al origen humildísimo de la profesión en los excelsos días de Grecia, pero el pedagogo esclavo pudo muy bien ser padre de aristocracia y, de hecho, se han dado y dan en numerosos casos particulares. Basta considerar la participación de la escuela en la formación total del individuo para recordar estas palabras de Ortega y Gasset: "¡Cuán mínimo el influjo del maestro sobre el discípulo! vive junto a él unas horas, horas que el niño considera heterogéneas a la integridad de su vida, frías horas inorgánicas que él ve como agujeros de vacío recortado sobre el tapiz sugestivo de su vida espontánea". En todo caso, dentro del ambiente que rodea a cada uno, las horas escolares son una parte limitada, donde hasta el influjo personal del maestro aparece en desventaja respecto de las demás influencias de los alumnos, que obran y reobran constante y gozosamente entre sí. Hay también lo que se llama "educación difusa", que nos penetra y mueve en este o el otro sentido y que va añadiendo riqueza a nuestro acervo espiritual en la extensión de la vida. Con palabras certeras señala el Sr. Cossío el dilatado campo de esta cultura informal: "Tal

vez la menor cantidad de nuestro saber, y no hay que decir de nuestro mundo afectivo, con el que al par de la ciencia se enriquece el tortura espontánea y difusa, hemos ido atesorando en cada momento, día tras día, sin saberlo, de un modo libre y ocasional, en libros, espíritu, nos viene a todos de las aulas, fuera de las cuales, en dicha periódicos, conversaciones, trato familiar y amistoso, en el comercio humano con espíritus superiores, en los espectáculos, en los viajes, en la calle, en el campo..., el enorme caudal de cultura con que insensiblemente engalanamos la vida". Este "aprender de gorra" tiene tal importancia que sin él la humanidad no hubiera avanzado, apesar de la escuela y de las escuelas. El gran novelista Tomás Mann dice sobre estas cosas sustanciales en "La montaña mágica" y también acerca del analfabetismo...

No tema el lector que vaya ahora a resolver por mi cuenta el tema analfabético. Sin duda el analfabetismo es plaga que, como todas las calamidades, debiera combatirse con decisión e inteligencia, en la seguridad de que se alcanzaría pronto un satisfactorio resultado. Mas aún sin hacer esto allí donde sea necesario, cabe admitir la desaparición del analfabetismo por obra del ambiente en ascenso espiritual, que impone la relación escrita y brinda crecientemente el estímulo del libro para todos, no sólo para los estudiosos y eruditos. Y de análoga suerte que en la familia de intelectuales el niño normal suele aprender a leer rápidamente sin que le enseñen, así la difusión de la cultura y la cultura difusa obrarán el prodigio... de hacer innecesaria la escuela, por lo menos la escuela que hoy tenemos y admiramos en su mejor realización.

Quizá provenga de esto, de la transitoriedad de la escuela lograda, como institución funcional de la sociedad, el hecho de que, apesar de las apariencias, no cabe de enraizar en el aprecio general, sino que da motivos en todas partes a la pugna entre las aspiraciones de los profesionales, con sus demandas personales y objetivas, y la resistencia de los gobernantes a ponerla en el lugar de honor de los programas políticos y estimarla en los presupuestos del Estado con tal categoría de preeminencia.

La Antipedagogía quisiera llamar la atención sobre esta desavenencia general, para que el magisterio reflexione sobre cual debe ser su actitud pública. Nada de sacerdocio eternizante, ni de esclavitud a la griega. Sencillamente esto: la escuela es un servicio necesario del

Estado moderno, que debe atender cumplidamente mientras exista. Mas para alcanzar esta asistencia el servidor ha de poner en el deber profesional su fervor todo, siempre que la vocación le haya llamado con su vocécita insinuante y misteriosa. En otro caso, si fuese maestro solo por obra de las circunstancias y contrariado, vea de adaptarse serenamente al trabajo o de buscar ocupación, pues la sociedad no ha de compensarle jamás material ni moralmente su esfuerzo, que el hombre de la calle desdeñará tan pronto advierta en el educador la acritud del jornalero insatisfecho.

Trabajar con fervor y, al hacerlo, ensanchar la escuela para que la vida —no sólo las cosas— penetren en ella y la enriquezcan. Nada de recetas, de creer pedantemente que el toque se halla en enseñar con las mejores técnicas. Desde luego, estas son tan fundamentales que el maestro haría mal en no practicarlas. Pero no basta el dominio suficiente y obligado del oficio. Escribe el doctor John Adams que, para enseñar Latín a Juan, al maestro antiguo le bastaba conocer el Latín. Hoy se estima que debe conocer también a Juan. En eso estamos ahora con entusiasmo quizá excesivo, pues ya no satisface la clara y jugosa relación personal con el niño, sino que hemos de disecar a Juan en las fichas de los "tests" tan luminosas para quienes posean conocimientos en Psicología y en otros estudios coincidentes; tan inútiles y nocivas para los que cultivan tales materias con una superficial afición.

Pero... ¿y el ejemplo de Senusret? En el deseo de traer al lector a mi campo, si ya no lo estuviera, se me ha ido la pluma y el tiempo con la presurosa consideración del antetítulo. El vagar escaso entre dos viajes no da para más y, sin embargo, hemos de dejar una palabra de alusión al personaje egipcio. Senusret era, según los investigadores, abuelo del famoso Tut-Ank-Amon y, a lo que parece, hombre tan preocupado de su integridad corporal que tenía adscrito un médico al cuidado de su ojo derecho y otro doctor al de su ojo izquierdo...

No sigamos el ejemplo de Senusret. La Antipedagogía quisiera evitar la exagerada especialización en la escuela y mantener siempre delante, en preferencia, el elemento humano. De otra manera, por el excesivo afán de particularizar en el maestro —que seca la relación jugosa, al requerir la naturalidad y sencillez— y el recelo o indiferencia sociales, cabe temor que la escuela primaria llegue a

desvalorarse hasta desaparecer como institución oficial mucho antes de que llegue su hora normal y lejana; lo que obligaría a los que nos sucedan en estas preocupaciones a reiterar sobre su huesa el epitafio del fidalgo de Santaren:

*Aquí yace Vasco Figueira,
muerto contra sua voluntad.*

LUIS SANTULLANO.

PENSANDO EN ALTO

La coeducación

Cuando hace poco más de un año se me colocó al frente de un grupo escolar con la responsabilidad de organizarlo, no me ocurrió pensar siquiera en la separación de niños y niñas. Todo cuanto he trabajado en mi vida, y no ha sido poco, lo había hecho sin diferenciar para nada a los alumnos más que por la edad. En la disposición arquitectónica del edificio, lo mismo era el ala derecha que el ala izquierda. Indistintamente puede ocuparse una u otra clase, sin que haya más diferenciación en ellas que el tamaño de las mesas y sillas. Así, pues, la familiaridad y el deseo de convivir todos, según la edad; el llevar el grupo el sagrado nombre de D. Francisco Giner (más de medio siglo de enseñanza coeducativa), y el estar yo personalmente persuadida como maestra y como madre de las ventajas de tratar igualmente a niños y a niñas en la edad escolar, no me hicieron titubear en cambiar mi marcha. Poco antes de abrirse este grupo, se había recomendado por la Dirección general el ensayo de coeducación con los primeros grados, y yo, que soy poco amiga de las medias tintas, pensé que todo o nada, y creí lo mejor lo primero. Lo consulté con mi inspector, y éste, con las reservas que su delicadeza podían ponerme, no me desautorizó para ello. A los maestros que iban a trabajar conmigo, interinos todos ellos, no les pareció mal. Los niños (600) que se admitieron a la entrada

ninguno pasaba de doce años. Solamente dos tenían trece. Muy cerca del grupo existe otro municipal de niñas; pero de niños no hay más grupo cercano que el de Jaime Vera, y recargadísimo de aspirantes. Las necesidades de la barriada eran más apremiantes tratándose de niños. Con el sistema de coeducación pude salvar este problema, admitiendo 50 niños más, que hacían un promedio en las clases de 24 niñas y 30 niños; estos detalles y otros parecidos que en sí son pequeños, pero que son la base de solución de los mayores, me decidieron más aún a elevar a ensayo total las indicaciones de la Dirección general.

Sin entrar ahora en detalles que quizá se harán públicos en mejor ocasión, diré que terminó el curso a complacencia de todos. En líneas generales, los chicos habían ganado: primero, en confianza entre unos y otros: luego en modales y consideraciones.

Uno de los maestros que mejor ha trabajado en el grupo, al despedirse para ocupar su definitiva escuela, me decía que al principio miró con ciertas reservas mi decisión de trabajar en todos los grados con niños y niñas (estaba encargado del último grado); pero que a todas horas confirmaría el beneficio de hacerlo. Las niñas habían dado todo el curso una nota de finura y de esmero que nunca hubieran dado los niños solos; y esos lamentos que he oído a otros directores de grupo abiertos cuando el mío, de haber quedado las mesas y objetos de las clases de niños sucias y estropeadas, frente a las de las clases de niñas, pulcras y lustrosas, no ha pasado en el nuestro. Todas las clases han quedado en perfecto estado. Una sola cosa se me podría objetar; por lo menos, me la objeto yo. El nivel de cultura de las niñas, mucho más bajo que el de los niños, entre los que hemos tenido, quizá haya sido una pequeña rémora para los muchachos, que hubieran avanzado más ellos solos; pero a este inconveniente pongo yo siempre mi deseo de hacer antes una escuela educativa que una escuela de sabios; ni la edad de doce años es propia para ello.

Hace poco más o menos un mes leí una disposición actual dada por el Sr. Villalobos, ministro de Instrucción Pública. Por esta orden se prohíbe en nuestras escuelas la coeducación; por consiguiente, si como ciudadanos venimos obligados a cumplir la ley, yo debo deshacer lo que tengo hecho. Llevo muchos días pensando sobre lo mismo. Quiero convencerme de que esta orden, desconcertante

para mí, es resultado del inconveniente de tener que legislar de un modo general para todos. ¿Intentaría yo exponerle mis buenos resultados personalmente al señor ministro? En vano; tiene que pasar uno muchos días pidiendo audiencia, y además, y con las preocupaciones que el señor ministro tiene, no va a pasar las horas escuchando casos particulares. Recibo cartas de los padres de mis alumnos, padres que, legalmente asociados, protestan ante mí de que deshaga lo hecho; padres que me invitan a protestar de la orden citada.

Protestar... Eso es lo que hago en el fondo de mi alma; pero no quisiera exteriorizarlo. Bastante desacreditado está el Magisterio español de sus incesantes protestas y bastante de poco sirven cuando el que ordena una cosa se decide a hacerla cumplir. No son lo más doloroso las órdenes que se dan; lo más doloroso es que se legisla a derechas o izquierdas, a medida de conveniencias y de partidismos, nunca jamás mirando de frente al niño y a la escuela, nunca por la honrada fe de los ideales.

Por otro lado, y en mis continuas cavilaciones, me ocurre pensar: ¿Estaré yo equivocada en mis planes? ¿Será que no veo claros mis resultados? Yo tengo aquí, ante mi mesa, las notas de mi diario en mi primer año de actuación; por mi mente pasan todos los niños y niñas a quienes a la vez he hablado, y he narrado algunas historias, y he dado unos mismos consejos, y he despedido con la misma emoción. Veo frente a mi mirada la suya, tan serena, tan amante, tan igual. ¿Qué necesidad habrá de separarla?

Cambio impresiones con mi inspector, hombre que conoce mis inquietudes; me invita a pensar sobre ello. Pasa por mi mente abandonar mi cargo. Pero ¿es que el que venga detrás de mí lo va a resolver mejor y va a querer lo mismo a estas criaturas? ¿Es ello alguna solución para la escuela?

Vuelvo al problema, y huyendo de todo fanatismo en ideas que tantas veces he condenado, decido abandonar temporalmente la que yo llevaba al organizar el grupo.

Deshago las listas; hago separadamente la lista de niños y la de niñas; me decido a hacer lo contrario del año anterior; otro segundo año de ensayo, ensayo perfectamente de acuerdo con la ley. Los niños y las niñas, aun los de seis años, recibirán enseñanza conforme a su sexo: no admito medias tintas; todo al principio, nada

ahora. Volveré a mi diario; comenzará a ser nuevo, y a final de curso, la exacta confrontación del anterior con éste dirá honradamente a mi conciencia si yo fui la equivocada o si el error está en la ley, y no vacilaré en hacerlo público y profuso ni temeré el fracaso cuando este fracaso no sea más que triunfo de la Escuela.

Por haber hecho mis listas ya separadas, no termina mi resquemor. ¡Qué lástima de España, siempre viviendo de la moda de las demás naciones! Un maestro inspector que visitó el grupo a fin del curso pasado, me decía que en Norteamérica no existe la coeducación, ni en Alemania tampoco, y hasta me habló de argumentos fisiológicos y glándulas especiales... Yo no pude menos de sonreírme. Por encima de todas esas glándulas, creo yo en el alma que el maestro pone, en la psicología de cuanto le rodea y hasta en el triunfo que consigue cuando es producto de amor y de fe.

Cuando España alcance el nivel medio de cultura de Alemania o de Norteamérica, tampoco le será precisa la coeducación. Es precisamente ahora, cuando está empezando a hacerse, cuando le es absolutamente indispensable, como ha sido la religión necesaria a los hombres hasta que han adquirido su estado de conciencia.

Después, cuando los niños tengan un nivel general que ahora no alcanzan, vendrá lo de especializar su enseñanza; pero para llegar a esa especialización precisa esta generalización que acaba de prohibir la orden que acatamos.

MARÍA SANCHEZ ARBOS,

Directora del Grupo "Francisco Giner"

Paso atrás

EL AMBIENTE

Pueblo con abundante matrícula escolar. Dos escuelas unitarias antiguas. Recientemente se han creado dos más.

Los maestros propietarios acaban de llegar. Son jóvenes; es decir, tienen arrestos para su labor. Los interinos vienen esperanzados: son dos bisoños entusiastas. Salieron de la capital con una serie de ilusiones tamizadas por unos cursillos.

Antes de crearse las dos escuelas nuevas asistían a cada una de las viejas alrededor de setenta niños. Los restantes, quedaban en la calle. Ya sabe el lector cuál es la perspectiva que este detalle puede ofrecer. Impotencia, no; pero ¡cuántas íntimas y cotidianas desesperaciones!

He aquí, en la otra acera del camino, la configuración del ambiente: un pueblo más, en la colección de aldeas grandes adormecidas por el eterno soporífero.

EL PROBLEMA

Podríamos convertir las dos escuelas unitarias recién creadas en dos escuelas mixtas. No hay antecedentes precisos. Nos alienta, sin embargo, la modalidad generosa que se quiere imprimir a nuestra profesión.

Si triunfamos, el curso siguiente intentaremos hacer la primera escuela de ensayo en nuestra zona, caso de que nos decidamos a creer en la existencia de esta clase especial de escuelas.

La imprecisión del antecedente, desde el punto de vista legal, queda superado por los siguientes puntos: obraremos con cautela para no herir sentimientos de nadie. No realizaremos nada, sin asegurarnos la asistencia cordial de los maestros. ¡Produce rubor tener que aclarar esto, como si fuera posible hacer algo sin esta cordialidad! Tenemos por axiomático, finalmente, que es mejor, antes de solicitar algo por vía oficial, tener asegurado el éxito de lo solicitado.

Decididamente, convertiremos las dos escuelas nuevas en dos escuelas mixtas. De esta manera tendremos una escuela para escolares de seis a ocho años, otras para los de ocho a diez y dos escuelas unitarias para los niños y niñas restantes. Dos escuelas separadas, desarticuladas, quedarán convertidas en dos grados. Y obraremos con la debida cautela, al no fundir las dos escuelas unitarias restantes, porque así cortaremos la probable coartada de los que se empeñan en inyectar a la escuela la rijosidad que les consume. De hecho, tendremos una graduación desarrollada en tres grados, subdividido el último en dos grupos.

Es posible que logremos normalizar un poco el retraso escolar de los niños.

EL PROCESO

Fué uno de los momentos más agradables de mi vida profesional. Llegué al pueblo a la caída de la tarde. Frío y barro en la calle.

En la localidad existen dos posadas. Una, humilde y limpia. Otra, menos humilde y, según me han dicho, no tan limpia. En la primera me esperaban los maestros.

La lumbré oyó nuestros planes. Nos interesaba evitar el cotilleo político. A mí, sobre todo, para no dejar a los maestros a merced de la calumnia de los que calumnian siempre.

Empezaron las clases. Afanes de iniciación y de hacerlo todo muy bien. Hasta las equivocaciones.

Un atardecer reunimos al pueblo. No cabía en el local mayor. Racimos de cabezas en las ventanas. Algunos querían que hablásemos desde el balcón. Hubiera sido horrible. Hablando desde un balcón sólo pueden hacerse gestos de mitin.

Presidió el Consejo local. Quedó explicado con toda claridad lo que iba a realizarse. Al terminar, una mujer pidió la palabra. Hablaba muy bien. Demasiado bien. Era la dueña de la otra fonda. Tenía el título de maestra, pero no había ejercido. Ella no era madre, pero sí tía, y, como tal, deseaba que los pequeñuelos de seis a a diez años no estuvieran juntos en la escuela. Los niños tenían demasiada malicia. El médico podría constatarlo. No fué posible, porque una visita urgente le había desplazado del local.

Se volvieron a dar toda clase de explicaciones. Al final surgió una solución. Los padres de familia podrían meditar durante toda la noche algunas de las ventajas del ensayo. Toda vez que no había fórmula legal expresa que permitiera nuestra iniciativa, si al día siguiente se presentaban insistiendo en los puntos de vista de la posadera, se desistiría de seguir adelante.

No se presentó nadie. Cundió la tranquilidad. Momentos antes de marcharme, una comisión de padres de familia me visitó para alentarnos a todos. El sargento de la Guardia civil estaba muy satisfecho.

Hablamos con el médico. Había expuesto su parecer en una reunión extraordinaria del Consejo Local. Hizo una declaración acorde con su probidad profesional.

Mensualmente recibí carta de los maestros. Alentadora, entusiasta, magnífica.

Poco antes de terminar el curso llegó una instancia solicitando la derogación de lo realizado. Después de hechas unas cuantas indagaciones, la instancia resultó un poco extraña. Todo el mundo estaba contento. Los maestros trabajaron enormemente. Pusieron en el pequeño problema todo el amor de su profesión.

Ahora, al empezar el curso, daremos paso atrás.

La mujer estéril tenía razón. Efectivamente, no existe una motivación legal expresa que me faculte para hacer el ensayo. Lo que tenía dentro de mí, para animarme a realizarlo, es suficientemente íntimo y pudoroso para no ponerlo a los ojos de uno solo que no quisiera comprender.

Hoy me visitó una de las maestras. Muy católica y, además, muy buena muchacha. Casi lloraba de rabia.

Los cuatro magníficos compañeros del pueblo en cuestión pueden decir a la gente que el culpable soy yo. Deben decirlo. La prosa oficial ha tenido razón. Ellos no deben aparecer como elementos propiciatorios a la burla de los que no son limpios de corazón. Ellos saben que no hubo precipitación en mi conducta, que no puede haberla después de dos visitas y tres días de permanencia en la localidad. Eso basta.

Pero, poco a poco, volvemos a la pendiente.

La mujer estéril tenía razón. Aquel hombre que se escandalizó cuando le propusimos realizar una operación con la entidad nombrada en el Decreto de Construcciones Escolares, acaso también crea que tiene razón al imaginar que nosotros íbamos a la caza de una oculta comisión. Aquel otro que se asombró cuando no le quisimos dar el nombre de un arquitecto determinado para levantar los planos de su escuela, y aquel otro que sonrió porque no le quisimos dar el nombre de un comercio donde adquirir material escolar, acaso también tengan razón.

Quizá todos tengan razón, porque si lo que no está dictado como ley se toma ya, definitivamente, contra ley, ¡qué triste papel de escribientes pedantes nos tiene reservado la legislación!!

SALVADOR FERRER

Un día de trabajo escolar

La Normal, hasta ahora, ha estado francamente en pugna con la realidad escolar. Esta, en la mayoría de los casos, se presenta con un rigor, a veces brutal, que no habíamos previsto; y, al encuentro con nuestro espíritu, saturado de nobles intenciones, choca, fatalmente, con él, haciéndolo añicos. Se impone, para salir victorioso, una fuerte reacción, que sólo una voluntad férrea, un carácter brioso, una personalidad, en una palabra, puede alcanzar. Y todo porque no nos han enseñado la escuela, a trabajar en ella, a desenvolvemos con fruto en su seno. Pedagogía y más pedagogía. Vana y teorizante. Nada de realidades. ¡Y no es eso, señor, no es eso! La labor escolar no puede estar refundida en un tratado confeccionado por quien jamás ha pisado la escuela, ni las quiméricas ilusiones de febriles cerebros pueden ser normas adecuadas a nuestro devenir escolar. Comprendiéndolo así, ESCUELAS DE ESPAÑA, integrada por maestros formados en el yunque escolar, se propone, en su curso, ofrecer a los compañeros, rompiendo con la tradicional costumbre, la vida y función de nuestras escuelas, con sus problemas, sus inquietudes, su esfuerzo. Por eso, con un acierto indudable, apela a la colaboración de los maestros, porque es éste, con su experiencia, el único llamado a dar moldes flexibles, elásticos, en que nos podamos mover con probabilidades de triunfo. ESCUELAS DE ESPAÑA hace así honor a su lema "Revista de maestros y para maestros". Le otorgamos sin rebozo nuestro aplauso caluroso.

* * *

Heme aquí dispuesto a presentar mi trabajo escolar de un día. No estarán de más algunas observaciones que alentarán, sin duda, a muchos compañeros que, por desdicha, se encuentran en el mismo caso que el que esto escribe. Mi escuela es mala, rotundamente mala: pequeña, sin luz ni ventilación. El moblaje, fatal y escaso. No hace falta detallarlo. La matrícula, excesiva; de tal forma, que forzosamente, ha de haber constantemente un grupo de niños en pie; lo que es, como se comprenderá, un obstáculo serio a un trabajo activo de colaboración. No olvidéis que me he preocupado de corregir estas deficiencias, y que muy pronto —exagero; no sé cuándo— tendremos otra escuela.

En la mía venimos ensayando hace algún tiempo el sistema educativo de "Centros de interés". Es lógico, consecuente y veraz, sobre todo, que nuestro trabajo sea a base de esto. Hasta ahora no nos encontramos ni decepcionados ni francamente satisfechos. Y entramos de lleno en nuestra exposición. La jornada escolar del martes ha terminado. Antes de marcharse, digo a los niños: "Mañana nuestro tema será "Mi casa". ¿Qué os parece?" Los chicos dan muestras de asentimiento. Alguno refunfuña algo que no se entiende. "Bueno: sería conveniente que trajerais mañana ya datos. Es fácil. Fijaos en vuestras casas: la fachada, el piso, el suelo, huecos que tiene, número de habitaciones, forma, enclavamiento, situación, etcétera. Tomar notas." (Someras indicaciones que orienten al discípulo.) Hay que evitar que los niños, al abandonar la escuela, rompan radicalmente con ella; es necesario que sigan, fuera de ella, educándose e instruyéndose; que miren, observen y estudien. La escuela no ha de trabajar solamente entre sus cuatro muros mugrientos. Hay que ponerse en contacto con la vida, situarse en ella, y la vida está dentro del recinto escolar y más allá de sus límites.

Ya hemos elegido tema. Yo he sido hoy el elector; otras veces, los mismos niños. Para mí un día escolar consta de tres partes: a) preparación del tema; b) desarrollo de éste en la escuela, y c) anotaciones de las observaciones recogidas, que expongo por separado a continuación.

Preparación del tema. — Me ha robado una hora extraescolar. Anoto, después de detenido estudio, los puntos fundamentales que hemos de tratar, los cuales serán sugeridos por mí y sacados a colación por los mismos niños. He de adaptarme a la capacidad adquisitiva del grupo, y principalmente al grado de desarrollo mental. Mi papel es activo, en consonancia con la actividad de los niños. Un camarada, más que encauza, orienta y dirige, cuando es requerido. Me dedico después a distribuir el trabajo, problema el más fundamental, porque de él depende el orden, y sin éste no hay manera de hacer nada en la escuela. Y hay que procurarlo sin la imposición rígida del maestro; han de ser ellos, los niños, los que voluntariamente lo impongan. No hay otro resorte más poderoso sino que el niño esté ocupado siempre en algo útil, que le entusiasme, que le interese. Esta es la base; ya tenemos preparada la lección. (No olvidemos la dificultad palmaria que en mi escuela existe, y

que ya he dicho: siempre ha de haber un grupo en pie; claro que haciendo algo.)

Las anotaciones precedentes están consignadas en una cuartilla que me servirá de guía, y que más tarde trasladaré a mi cuaderno de preparación de lecciones.

Entramos en la segunda etapa.

Desarrollo del tema. — Son las nueve de la mañana. En un portal que da acceso a la casa-habitación y al local-escuela están reunidos la mayor parte de los chicos —niños y niñas; la escuela es mixta—. Bajo —yo vivo en el “principal”—, y al verme me saludan con alegría; les correspondo cariñosamente, sonriente. Entramos en clase; charlamos un momento, hasta que acuden todos. Se pasan unos minutos; seis o siete. Nos disponemos a trabajar. La clase está dividida en tres grados, atendiendo al desarrollo mental y principalmente a la situación con respecto al lenguaje —lectura y escritura.

Ahora es el segundo grado el que está en pie. Son los que quedan directamente con el maestro. Los otros grados, sentados. Un niño y una niña del tercer grado reparten los cuadernos y plumas a los demás condiscípulos. Otros dos camaradas del primer grado distribuyen entre los de su sección octavillas de papel blanco y lápices. Empieza el trabajo. El tercer grado hace, en sus cuadernos, un ejercicio de redacción, resumen de las observaciones hechas, auxiliados de las correspondientes notas, que ya traen preparadas. Los pequeños hacen en sus papeles, un relato, en dibujo, de algún cuento, una escena, un paisaje, etc., a discreción. Dibujos de imaginación, con los que me propongo sondear a los chicos, ver su situación en esa materia, desarrollos, proyectos. Además, como veremos, nos servirá de motivo de ejercicios de lenguaje. Yo charlo con el segundo grado. Ya que forzosamente ha de haber un grupo en pie, conviene que ahora sea éste; y charlamos partiendo de sus observaciones, que también traen recogidas en cuartillas. Ejercicios de lenguaje. Tengo encima de la mesa la cuartilla orientadora. Después, cuestiones imprevistas aparecen. He aquí un fragmento de nuestra conversación. Invito a que recuerden el número y nombre de las habitaciones de su casa. Inmediatamente todos manifiestan deseos de hablar. “A ver, Juanito —que estaba algo distraído—, contesta tú.” Lo hace. Otra cosa. “Recorred el pueblo con el pensamiento y bus-

cad casas mayores y más pequeñas que las vuestras." Luego piensan en las personas que habitan en su casa. Quiénes componen su familia, nombres y edad de cada miembro. Otras casas donde no viven familias, sino seres reunidos por la desgracia en un común aposento. Se mencionan los asilos, hospitales, hospicios. Siempre procurando que piensen, que relacionen y hablen. Esta es la norma general. Al hablar de la familia, un chico dice que con ellos vive su tía "Girtrudes". No ha habido efecto alguno en los compañeros; sin duda todos lo dicen igual. Intervengo, pronuncio con claridad el nombre, y la mayoría lo hace a continuación. Pocos lo han hecho bien. Escribo en el encerado la palabreja, y ellos en su papel. La leen y escriben hasta que queda bien pronunciada. Cuando empiezan a cansarse damos fin a este trabajo. "En "Cosas y hechos", de Alpera, y "Cinematógrafo educativo", de Llorca —les digo—, encontraréis datos para hacer lucido vuestro ejercicio." Se distribuyen los libros, y cada uno mira en el índice los capítulos de las lecciones que interesan. Los pequeños no han terminado sus trabajos. Bien. Un momento de descanso para mí. Los mayores continúan, en general, entusiasmados. El interés dirige su actividad. El ambiente es saludable. Se comunican sus impresiones, toman notas en común; hay solidaridad. Algunos pequeños han dado fin a su tarea. No se avienen a estar sin hacer nada. Encima de mi mesa encuentran unos lápices de colores, y se entretienen en adornar sus grotescos monigotes.

Ahora son los pequeños los que me secundan. Con la mayor vivacidad y alegría me muestran sus trabajos. (El segundo grado cambia sus libros.) Los dibujos que presencio son generalmente escenas campestres. En su afán analítico, no se les queda nada por estampar. ¡Cómo nos divertimos presenciando sus bellas ingenuidades! Algunos describen verbalmente el contenido. Uno, que lleva unos días asistiendo a la escuela, ha llenado el papel, a trechos, con grupos de rayas inseguras. "¿Qué es esto, Germán?" —le pregunto amablemente—. "Un hombre tuerto" —me responde—. "¿Y esto?" "Otro hombre tuerto." Y con "Un niño tuerto" me contesta a la tercera pregunta. Una inquietud, una seria interrogante que me proporciona este chico, distraído y pusilánime. ¿Qué le induce a este pequeñín a dibujar todos sus imaginarios personajes tuertos? ¿Un instinto cruel, un deseo de novedad o sencillamente un corriente capricho infantil? "Mira, Germán: aquí tienes a An-

gelín (un hermano suyo). ¿Te gustaría que estuviese tuerto?" "No" —me contesta, reflejando en su rostro el terror—. "¿Y éste?" —otro chico—. "Tampoco" —dicho también con expresión—. "Entonces, ¿quién quieres tú que sea tuerto?" "Nadie; pintado." Pintadas nada más es como gustan a este chico las personas tuertas. (No hay que echar en olvido este incidente.) "¿Cuándo escribimos?" —dice una niña que seguramente ya se iba cansando de ver garabatos—. "Ahora mismo, si queréis." "Sí sí (casi a coro.)" "Bueno; perfectamente. ¡A ver! Una palabra que sepáis escribir. Suenan *burro, pizarra, niño, niña, mesa, carro, vela, perro, caballo*. Se nota distracción en la mayor parte, y pocos se interesan. Corto la sesión, y marchan a jugar al recreo. El segundo grado también ha terminado sus lecturas. Han tomado algunas notas; todos se han ayudado. Hablando en voz baja, cuando necesitaban hacerlo. Igual que la anterior, esta sección marcha al recreo. La primera sección (el grado más adelantado) se queda corrigiendo sus ejercicios. Cambian los cuadernos y se corrigen mutuamente. Unos resuelven sus dudas con otros compañeros; otros, conmigo, y algunos lo hacen en el diccionario. Los ejercicios escritos eran acompañados de un croquis del plano de su casa y de un dibujo de la fachada principal. Han pasado veinte minutos en el recreo; los mayores, diez nada más. Entran los dos primeros grados y se preparan para trabajar de nuevo. Un chico reparte los cuadernos, y las plumas una niña. Los que se encargan de estos menesteres son elegidos mensualmente mediante el sufragio. La primera elección fué un símil de las celebradas últimamente en la nación. Continuamos con los pequeños. "Dibujad una casa y el nombre debajo." Lo hacen, y yo en la pizarra, para que corrijan. En esto se ocupan, mientras trabajo con el tercer grado, que ahora está conmigo directamente. Nuestra conversación dura media hora. Desarrollo de nuestra vivienda desde los tiempos primitivos hasta nuestros días. Se citan muchos monumentos. Algunos los admiramos en postales, de que disponemos en la escuela. Se menciona la Cueva de Altamira; les muestro un grabado de esta gruta, y se continúa con algo de arte. Algunas divisas del estilo gótico y herreriano; estos anímicos y sentimientos que representan. Modelos: la Catedral de Toledo y el Monasterio de El Escorial. Y nos metemos en lo más escabroso: reflexiones. Unos ven bien que el esfuerzo hu-

mano se convirtiera en esos grandes palacios, asombro y deleite de la posteridad; no así otros, que lo reconocen en su relevante injusticia: esfuerzo de muchos y mansión soberbia de unos que nada hicieron, cuando no de nadie. La idea de un viaje imaginario a visitar algunos de estos monumentos les seduce; no por ser notabilidades arquitectónicas, sino por viajar. A los chicos les gusta mucho viajar, aunque sólo sea en su imaginación; lo tengo bien comprobado. Claro que nada de particular tiene en un ambiente donde todo es quietud, aislamiento. Se habla de la Casa-Ayuntamiento, sin olvidar tampoco asilos, hospicios y hospitales. Todo llevado al campo de la reflexión, al razonamiento, para sacar la consecuencia. Queda pendiente de realización para esta tarde el viaje. Se seleccionan de la biblioteca, formada con el entusiasmo y el apoyo de maestro y discípulos, los libros que contengan cuestiones relacionadas con nuestro estudio. Sesión de lectura. Resulta animada. Se les ve, entusiasmados, tomando notas. Cruzamiento de libros. Y otra vez con los pequeños. Han hecho sus casas y frases prometedoras. Les gustará, sin duda, ver otras casas y algunos paisajes. Reparto algunas postales y fotograbados de periódicos ilustrados. En grupos charlan, ríen, se divierten. Me hacen curiosas preguntitas, que yo dibujo afablemente. El segundo grado ha terminado su ejercicio de redacción, acompañado de los pertinentes dibujos, y se corrigen mutuamente. Estos no suelen apelar al diccionario; les resulta pesado aún su manejo. Las dudas las resuelven, generalmente, con otros compañeros más adelantados o conmigo. Ha terminado la sesión matinal. Hemos estampado algunos detalles que pudieran estar demás, pero que especifican la forma de trabajar con los niños y que nos ahorra de hacer, para la sesión de la tarde, una descripción tan prolija. Nos limitamos a la fría exposición, en conjunto, de nuestro trabajo. Consistió éste en ejercicios de cálculo, apoyándonos fuertemente en la intuición y la acción antes de llegar a lo abstracto. Cajas de cerillas, barras de clarión, lápices, plumas; los mismos niños constituyen la mayor parte de nuestro material. El viaje pendiente se realizó, y se idearon en común algunos problemas que, después, fueron resueltos. El grado inferior entonó algunas canciones, con las que amenizaban el trabajo de los demás. Tenían deseos de cantar; se reunieron, acordaron hacerlo... y lo hicieron. No interrumpo, como

puédiera creerse, la buena marcha de los demás. No sientan temor los compañeros de dejar que los niños canten, sobre todo los pequeños, cuando les venga en gana. Si en la escuela se respira libertad, a los otros no les extraña ni enturbia su trabajo, sino, por el contrario, se encuentran confortados con la armonía que despiden sus compañeros. El grado segundo no había tenido ocasión de ver las estampas presenciadas por el resto esta mañana, y desean entregarse a este recreo. Les acepto gustoso su proposición, y se divierten un rato. Después, más locuaces que el grupo que les precede, me dan informes de lo que han visto y piden explicaciones de algo que no entienden. Se recogen los útiles de trabajo y se da fin al día escolar. El "centro" no ha quedado agotado; nos ha invertido algunos días más.

Observaciones recogidas. — En mi cuaderno de diario de clases, a continuación de la lección preparada, reza el incidente ocurrido con Germán, casi con la extensión expuesta, y, además, estas otras observaciones: en la sesión de la tarde se ha notado algo de desánimo; la vivacidad de la mañana no ha aparecido. Sin duda fué mucho el trabajo de la mañana. O quizá los ejercicios de cálculo debí dejarlos para mejor ocasión. Como siempre, los viajes dieron el resultado esperado. El empleo de las postales fué de provecho; dió lugar a animados corrillos.

Las que siguen son producto del proceso del "centro". Resultados satisfactorios, encontrados en las formas de expresión. Hemos abarcado un buen campo de la actividad creadora, seguido la civilización en el tiempo y el espacio, hasta arribar a una visión exacta y comprensible de este término: progreso. Se han manejado los libros siguientes: "Historia anecdótica del trabajo", de A. Thomas; "Las artes en la escuela", de L. Huerta; "Cinematógrafo educativo", por A. Llorca; "Ideas y ejemplos" y "Cosas y hechos", de M. Alpera, y "Lecturas geográficas (España y Portugal)", de D. Pastor, ed Seix-Barral.

* * *

El maestro debe leer algunos de los varios tratados del método Decroly —recomendamos, por su claridad y sencillez, "El método Decroly", por A. Ballesteros—, "La enseñanza del len-

guaje" y "Cien lecciones prácticas", de A. Llorca, siendo también de gran utilidad uno de los pocos buenos libros que sobre arte existen en nuestro idioma: "Apolo", por S. Reinach.

LAUREANO PUCHE

Calabazas (Segovia).

Coacción. «El hombre que se precia de llevar el cetro de la libertad no puede subsistir sin el látigo de la naturaleza».—**Euxküll.**

De nuestros problemas

En el número 152 de la *Revista de Pedagogía* he leído un trabajo del inspector general de Primera enseñanza, Sr. Ballesteros, en el que se estudia el problema, de enorme interés, no sólo para quien tiene que comprobar el trabajo escolar que se realiza, cosa harto difícil en estos momentos, sino también para el maestro, que precisa tener una garantía en la fácil demostración de su labor. Vale la pena opinar sobre ello, aportando cada uno lo que su buen deseo y el conocimiento de esta cuestión le sugiera.

Nuestras cosas escolares viven y se desenvuelven en una total anarquía, hasta el punto que, sin ningún género de razones que lo justifiquen, en una misma población encontramos tantos tipos de escuelas, tantas maneras de hacer y tantas interpretaciones del concepto escuela, como maestros hay en ella.

Si cada escuela fuese una genialidad; si cada escuela tuviese un tipo, respondiendo a un criterio pedagógico fundamentado, cabría pensar que esta variedad fuera un bien mayor; pero desgraciadamente no es así. Cada escuela es como es, porque así lo quiere la casualidad, la comodidad o, a veces, la ignorancia más absoluta del concepto moderno de la escuela. Salvemos de nuestras apreciaciones las escuelas de ensayo y experimentales y aquellas otras de

tipo especial, que han de vivir, como es lógico, en plena independencia.

Sin romper contra lo vario ; sin pretender escuelas estandarizadas, cabe la unidad dentro de la variedad, cuando ésta tiene razón de ser.

Las distinciones que apuntamos, encontradas muchas veces dentro de una misma graduada, sin que su defensa resista el menor razonamiento, nacen de que carecemos de una organización que marque las grandes directrices de nuestra labor y establezca mínimos de trabajo escolar, por medio de cuestionarios formados por un organismo central (nuestra aspiración sería que éste llegase al terreno internacional). Estos cuestionarios tendrían la flexibilidad precisa para adaptarse a la variedad de medios sociales y de razas que viven en nuestro país.

La escuela debe dar un *mínimum* de rendimiento, un *mínimum* de cultura humana, y esto debe estar marcado en la ley. Hoy cada uno interpreta estos *mínimos* con una unidad de medida propia, de una manera puramente personal.

Inspectores y maestros nos movemos en una total desorientación, careciendo de ejes en que apoyar nuestro giro, dando lugar a que nadie sepa su posición exacta con arreglo al deber. Todos queremos cumplir ante nuestra conciencia profesional; pero, ¿estamos bien situados ante la realidad?

Un maestro ha recibido, en corto espacio de tiempo, la visita de tres inspectores. Uno le habló de las excelencias de la memoria y necesidad de su cultivo, empleando libros de texto, y de la necesidad de la enseñanza agrícola en la escuela. De las demás cosas, lo que pudiera y comprendiera que interesaba al pueblo.

A los seis meses llega otro señor, afortunadamente, con criterio opuesto al anterior, y le recomienda que atienda preferentemente a lo que en el niño crea y estimula, sin preocupaciones intelectualistas. Que cuide del canto, de la educación física, del dibujo y del trabajo manual.

Finalmente, un recién ingresado le diserta filosóficamente sobre el moderno concepto de la escuela y le habla de muchas cosas nuevas, que él sólo conoce en la más sucinta teoría.

Los informes no le dicen al maestro nada que sirva para funda-

mentar una labor. Menos mal que se trata de persona con un criterio elaborado en el estudio y la observación; pero ¡pensad lo que haría en este caso uno que comenzase la profesión!

Inspectores y maestros sentimos la insensibilidad ante los problemas. Si para unos faltan las verdades concretas, para los otros faltan los módulos de medida.

* * *

Habíamos hablado de cuestionarios generales como medio de dar unidad a la obra educativa; pero la cuestión quedaría incompleta si éstos se limitaban a meros índices de enseñanzas y de elementos materiales para ello. Con esto, y en el sitio pertinente a cada cosa, deben darse instrucciones detalladísimas, para poderlo desenvolver, buscando la precisa unidad en la medida a que lo aspiramos y los modos de hacer ostensible ante el investigador del trabajo que éste ha sido ejecutado dentro de las reglas que se dieron.

Hay mucha labor del maestro que puede mostrarse de una manera gráfica, en el cuaderno de cada niño y en todos los trabajos manuales; pero queda una zona, la más estimable, de difícil valoración, para quien no pueda afianzarse en una trayectoria de hechos que no se muestran en el trabajo gráfico de la clase, ni en un momento de convivencia.

Las cosas se ven hechas; pero, ¿cómo se hicieron las cosas? ¿Qué puso el niño en ellas? ¿Qué valores de espontaneidad, de entusiasmo, tiene allí el niño?

El maestro se nos ha presentado, cariñoso, con los niños, y éstos aparecen correctos y disciplinados. ¿Es este el maestro de todos los días? ¿Obedece a una labor educativa, conscientemente llevada, ese aspecto que nos ofrecen los niños, o juegan otros factores que no se ponen de relieve en ese momento? Un detalle puede darnos la clave; pero puede no darse el detalle.

Puestos a preguntar, podríamos hacer muchas preguntas. Pues bien; cada una de ellas es una zona de sombra para el investigador de la obra escolar en las circunstancias actuales.

¿Cómo podría resolverse este problema?

En la forma actual de la Inspección de primera enseñanza, respondiendo al viejo concepto de la escuela, sólo se pueden apreciar los resultados de los sistemas tradicionales de trabajo. La nueva escuela, con sus nuevas maneras de actuar y sus aspiraciones distin-

tas, necesita también nuevas maneras de enjuiciar esta cuestión. Hay que sustituir la lupa por el microscopio.

Hoy, a pesar de las bien intencionadas reformas, a pesar del innegable mejoramiento de la clase de inspectores, la Inspección no favorece sensiblemente el mejor ejercicio del maestro. Falto de elementos de juicio, juzga por aquello que más se muestra su observación y deja sin apreciar, casi siempre, lo íntimo de la escuela, la obra exquisita en la que el maestro puso toda su alma, porque esta apreciación exige convivencia y conocimiento exacto del maestro. ¡Cuántos maestros se descorazonan por no verse comprendidos y sufrir la humillación de ser depuestos ante los manejadores del truco y de la comedia!

Y no vale que el inspector sea un hombre competente, amante de la función, celoso en su deber, justo y pundonoroso, que desee hacer y proceda en consecuencia. Gentes cultas, competentes, celosas y con buen deseo hay muchas en el Cuerpo de Inspectores de primera enseñanza. Es que la forma de actuar que la ley determina no está a tono con las nuevas necesidades. Se trata, como decimos antes, de una estructuración vieja que sólo responde a un viejo concepto, y por ello, en muchos casos, la Inspección, más que elemento impulsor, es un freno. Coloquemos a estos funcionarios en otras circunstancias y su labor sería distinta. No hablemos aquí de los casos lamentables, incapaces de servir en alguna circunstancia. En todos los cuerpos hay lacras, que no nos cuidamos de curar.

Se precisa una inspección constante y meticulosa, que llene la doble misión de interpretar y mostrar la aplicación de los cuestionarios escolares y de conocer con detalle cómo se desarrolla la obra educativa de la escuela. Pequeñas zonas, a cargo de un inspector-maestro. Grandes zonas, a cargo de inspectores generales, que actúen sobre los inspectores-maestros.

En los grandes grupos escolares, donde el director no tiene grado asignado, habiendo sido objeto de una selección para su cargo, esta inspección cercana le corresponde a él. No existe todavía la autonomía para estas escuelas, pero en la práctica tiene que llevarse así. El maestro de sección responde ante el director, como éste lo hace ante la Inspección. El inspector sólo actúa cuando hay diferencias entre director y maestros o cuando la trayectoria de la escuela acusa

un desastre; pero no interviene en las clases. Sobraría el director, si el inspector asumiera este papel.

Una organización autonómica de estas escuelas permitiría descargar a la Inspección de una cantidad de ellas bastante considerable, porque en las grandes poblaciones van reduciéndose al minimum las escuelas unitarias y las graduadas de pocas secciones.

En el medio rural, las cosas tienen la solución que marca el nuevo sistema de inspectores-maestros. Pequeñas zonas escolares, que permitan al inspector estar en contacto frecuente con los maestros de la misma por medio de visitas mutuas y reuniones de conjunto. Todas estas cosas en el plano de cordialidad y compañerismo que permita un total conocimiento de las condiciones de cada uno y del resultado de su labor.

Es cierto que nadie da lo que no tiene. Si conocéis bien al maestro, no os será difícil ver claramente lo que hace, en todos los órdenes, de la escuela.

Hace falta, por último para dar relación a todo, una Inspección general que estimule y oriente a los que están diseminados por las provincias, en contacto con el medio rural, debiendo celebrar especies de Congresos regionales, en los que se reúnan periódicamente (dos veces al año) los inspectores-maestros con el inspector regional correspondiente, para tratar todos los problemas de conjunto y escuchar las instrucciones técnicas que el inspector general les dé.

No pretendemos haber dado soluciones totales al problema de la comprobación del trabajo escolar. Es demasiado difícil, porque no pueden ofrecerse sobre cosas que no tienen solidez, como es la interpretación de la obra a realizar. Otros, con más fortuna, pueden ofrecernos aspectos de la cuestión. Vaya nuestro aplauso para quien ha puesto el tema a discusión, opinando sobre él en la *Revista de Pedagogía*.

T. A. M.

Agosto 1934.

**Libertad. «Sólo el hombre que se dice a si mismo: «Debes»,
Tiene acceso a la libertad». Euxküll.**

La inspección profesional

¿Se puede abordar esta cuestión sin herir susceptibilidades, con el pensamiento fijo tan sólo en las conveniencias, o mejor, en las necesidades apremiantes de la escuela nacional de hoy? ¿Acaso no estamos interesados todos los profesionales de la enseñanza en que ésta se renueve con la máxima amplitud e intensidad?... Tal es el sentido de estos renglones, que inspira el deseo de obtener el debido rendimiento del personal que forma la *plana mayor* de los que labo-ramos en la escuela primaria.

Para todos los que, por decirlo así, somos *de casa* y conocemos, por lo mismo, el estado actual de la escuela pública y sus vehementes ansias de renovación y mejoramiento, es una verdad, harto dolorosa, la esterilidad, la ineficacia, casi totales, de la actuación desplegada por la Inspección técnica en orden a la *orientación escolar*. No hay que insistir en ello. Hay, sí, que poner el remedio, y cuanto antes, mejor.

Hagamos constar, por ser de justicia, que los actuales inspectores poseen de ordinario una extensa cultura; pero carecen, en su mayoría, del hábito de enseñar a los niños; es decir, de la práctica escolar, tan depurada, tan modernizada como se quiera, pero eso: *práctica, realidad, labor efectiva en la escuela diaria*, en contacto reiterado con los niños. ¿Qué normas, qué orientaciones podrán suministrar a los maestros quienes no viven desde años ha, tal vez no han vivido nunca, la vida de la escuela?

Mas suponiéndoles aun capacitados en las tareas escolares, es forzoso proclamar que el actual sistema de *visiteo ambulante* no es el indicado hoy para que el inspector que pretenda y sepa cumplir su misión pueda hacerlo con frutos apreciables. Por estas razones creemos que se impone un cambio profundo en la labor encomendada a la Inspección, con arreglo a las bases siguientes, en parte defendidas ya por la Asociación Nacional del Magisterio:

1.^o Los inspectores de Primera enseñanza habrán de reclutarse exclusivamente entre el Magisterio oficial, con más de cinco años de ejercicio en propiedad, y sin límite de edad para el ingreso.

2.^o Llamaránse “maestros orientadores” y continuarán figurando en el escalafón del Magisterio con el número y sueldo que les corresponda. Sobre este sueldo disfrutarán una gratificación del cincuenta por ciento.

3.^o Para orientar, renovar y mejorar, en suma, la labor de las escuelas de cada provincia, los *maestros orientadores* desempeñarán sus funciones al frente de *escuelas modelo*, graduada una, aneja a la Normal, y unitarias dos o tres, instaladas todas en las capitales de provincia, por las cuales defilarán anualmente, en grupos, los maestros de cada uno de los Municipios de la provincia, quienes *observarán*, durante una semana, la marcha de las tareas escolares, pudiendo hacer al final de cada sesión cuantas preguntas estimen pertinentes respecto a métodos, programas, horarios, útiles de enseñanza, libros y demás recursos didácticos relacionados con la labor escolar desarrollada.

4.^o Calculando un promedio de doce inspectores por provincia, adscribiríamos ocho a las tareas docentes de las *escuelas modelo* arriba indicadas, y los cuatro restantes (turnando esta función con la de enseñar) se dedicarían: dos a la *función burocrática*, auxiliados por los escribientes necesarios, y los otros dos a la *función ambulante* o *de visiteo* por todas las escuelas de la provincia; no en plan de *vigilantes*, que ya lo son los padres de los niños y los miembros del Consejo local; ni en el de *orientadores*, labor encomendada a las escuelas modelo, sino en el de *alentadores* del maestro, en el de *controladores* de los progresos escolares realizados y de las deficiencias advertidas y fácilmente subsanables, y en el de *conciliadores*, en todo tiempo, en las pugnas que pudieran derivarse de las deficientes condiciones del local escuela, de la habitación del maestro, o bien de la actuación por éste desplegada en el ejercicio de su cargo.

Las ventajas que de tal innovación habrían de resultar están a la vista. Entre otras, destacan las siguientes:

1.^o La función, no *inspectora*, sino *orientadora*, sería algo serio y verdaderamente eficiente en orden a la tarea de renovación de la escuela nacional, hoy circunscrita a los esfuerzos o, mejor, tanteos de los maestros. (No reputamos labor orientadora los *consejos*, ni aun las *lecciones modelo*, desarticuladas, esto es, no ensambladas

en el trabajo diario de la escuela, único susceptible de una evaluación de rendimientos a fin de curso.)

Téngase en cuenta que gran parte de este personal, salido del Magisterio, conoce ya las tareas de la Primera enseñanza, y el resto, *de visu* al menos, las conoce también. Es de confiar, pues, que los unos con menos y los otros con más meses de práctica (observación, crítica, selección de normas) en las mejores escuelas de España y del Extranjero, podrían *supercapacitarse* todos en la función docente, más afiligranada y más eficaz a la vez, pues su mayor nivel cultural y la contemplación y el examen de la labor realizada en los centros docentes más reputados abonan tal creencia.

Y he aquí que estos hombres pudieran revolucionar e influenciar rápidamente, ventajosamente, los métodos arcaicos, los procedimientos y normas caducos que perduran lamentablemente en muchas, muchas escuelas primarias de España.

Hay que destacar, finalmente, que la significación de la Inspección escolar no puede ser en estos tiempos lo que fué en su raíz y origen, cuando la Primera enseñanza estaba casi en mantillas. Esta ha llegado (o se aproxima) a la mayoría de edad, y precisa aquélla amoldarse *incluso en el nombre* a las exigencias de los nuevos tiempos. Estas necesidades y este nuevo rumbo han sido ya tímidamente esbozados en el decreto de reforma de la Inspección. Urge ahora llevarlas íntegramente a la ley. Y sobre todo, a la práctica; pero *de verdad*.

2.³ Los maestros, estimulados y *orientados realmente por otros compañeros* más capacitados (que enseñarían en la escuela como ellos, y como ellos figurarían en el mismo escalafón y sentirían idénticos anhelos e inquietudes), podían dedicarse a su labor diaria, no sólo con una mayor copia de recursos y modalidades didácticas, sino con una mayor satisfacción interior, que necesariamente habría de repercutir en el perfeccionamiento de la labor escolar.

Esta es, en líneas generales, la reforma básica, la innovación profunda, cuyo dinamismo habrá de vitalizar la escuela nacional de nuestros días, y al par que ésta, la *matriz donde se forja*: la Escuela Normal.

Las semanas pedagógicas, los centros de colaboración, los cursos, etc., son, más que nada, *fuegos artificiales*, sin repercusión en las tareas escolares, que a menudo pierden en eficacia lo que

ganan en brillantez y vistosidad, cualidades éstas preferidas y afanosamente buscadas en tales actos.

Una dificultad no despreciable se presenta al momento de tratar de llevar a la práctica el proyecto: ¿Cómo transformar el personal actual de la Inspección en los maestros orientadores de las escuelas modelo?

En ello está interesado el porvenir de la escuela nacional.

Envío. — A vosotros, camaradas, que en Madrid estáis opositando a plazas de Inspección, quisiéramos dirigir especialmente las líneas que preceden. Apoyadlas, si os place, y recabad su realización. Pero cuanto antes...; este mismo año.

Sed vosotros, los que resultéis triunfantes en la presente lid, los primeros *maestros orientadores*. ¡En bien de vuestros compañeros, ansiosos de renovarse; en bien de vosotros mismos; en bien, sobre todo, de la enseñanza primaria nacional!

VICENTE LOSADA

La Coruña, mayo de 1934.

El Curso de 1934 en La Universidad de la Magdalena

En los primeros días de septiembre terminaron las tareas del segundo curso de verano de la Universidad Internacional de Santander. Este año yo no he podido asistir mucho, ni actuar tan directamente como el pasado en las tareas universitarias, y por ello poco es lo que puedo ofrecer de detalle a quienes me han requerido con este fin. Lo principal a divulgar es la labor cultural difusa y universal que allí se ha hecho, el tono que con la normalidad de funcionamiento ha adquirido este Centro único y ejemplar en España, que ya parece tan cuajado como cualquier otro, y el intercambio y contacto entre profesionales del mundo entero.

Aquí han venido, como el año anterior, más gentes que la indispensable. La jugosidad del programa y la situación de La Magdalena, con sus frondas soberbias, los gigantescos acantilados y el

dominio del mar desde su parte alta, han tenido que actuar de poderosos atractivos. La U. I. tiene todas las características de la Universidad de verano, esplendidez del lugar, excelente residencia, sin laboratorios, sin museo, con pocos libros, sin la pretensión de reunir a los investigadores para investigar, y substituyendo con ventaja al intercambio impreso. Es punto de cita y de discusión, participa del carácter de Academia y de escuela. Nacional en el fondo, pero bañada plenamente con lo de fuera; internacional por el ambiente y por el fin, pero con predominio nacional en las aportaciones. Es campo abierto a toda sugerencia científica, sin restricciones programáticas ni otro principio que el de la libertad natural del pensamiento. Huele penetrantemente a eso mismo que otras obras españolas creadas bajo los auspicios de los hombres que se cobijaron en el paseo de Don Francisco Giner, 14, para cimentar la cultura y la educación en España...

Su mecanismo interior docente es sencillo. Una secretaría de batalla, con media docena de personas, atiende a todo bajo la alta y efectiva dirección del simpático secretario, D. Antonio Rubio. Una tarjeta de identidad y un recibo bastan para la matrícula; los pagos, las atenciones de la contrata del restaurant y los de material también se llevan allí; las incidencias y dificultades de alojamiento en esta secretaría se resuelven, así como las nóminas y el informe al público sobre las mil preguntas que al día se hacen. El curso para extranjeros dispone de otra secretaría aparte, la que, con menos personal, atiende con respecto a los extranjeros a las mismas necesidades que la anterior. El personal de ambas secretarías pertenece al escalafón del profesorado oficial español. Estas oficinas, dirigidas por los Sres. Rubio y Salinas, son la clave de la realización del curso de verano. La preparación, los proyectos y las cuentas se realizan durante los restantes meses del año en Madrid.

Aparte del excursionismo, las fiestas y funciones teatrales, los deportes, las audiciones y otros espectáculos circumuniversitarios, y del intercambio de conversaciones organizado particularmente entre profesores, y de las reuniones y charlas del profesorado español para tratar de sus problemas, etc. etc., la labor realizada en virtud del programa propuesto para este curso es la siguiente:

1.º Una reunión científica de carácter ultrasuperior, consagrada este año a las ciencias matemáticas. Trece días ha durado el Con-

gresillo, al que han asistido tres profesores extranjeros (uno de la Universidad de Moscú, otro de la de Roma y un tercero de la de París) y once españoles.

2.º Los cursos universitarios generales dedicados a la exposición y estudio de la cultura y la vida del siglo actual. Tres grupos de grandes actividades humanas han servido para el desarrollo del referido estudio. Primer grupo: ciencias, letras y técnicas. Segundo grupo: la vida política, jurídica, económica, social, artística y personal en todos sus aspectos. Tercer grupo: cuestiones de Medicina.

Han colaborado en estos cursillos veinte profesores extranjeros de los cinco países siguientes: Alemania, Francia, Italia, Holanda y Colombia, y treinta y siete españoles. Estos cincuenta y siete profesores han dado doscientas ochenta y tres conferencias en poco más de dos meses.

La U. I. ha patrocinado, además, una serie interesantísima de cursillos especiales sobre Medicina en el hospital de Valdecilla, de Santander. El número de cursillos de esta clase han sido veinticuatro.

Simultáneamente se han verificado los cursos de civilización, lengua, literatura y arte italiano, francés, inglés y alemán en los idiomas respectivos. Estos cursos para españoles han sido explicados por profesores universitarios designados por cada uno de aquellos países.

3.º Cursos para extranjeros sobre enseñanza de la lengua, cultura y vida española. Seis profesores españoles han explicado estos cursos en unas cien conferencias, más las sesiones destinadas a traducción, composición y transcripción fonética del idioma.

Vividos y acabados estos cursos, quedan en los alumnos, además del sedimento difuso de lo que nos trajeron, las amistades que forjan proyectos para continuar los intercambios durante el invierno, el recuerdo de las charlas que ventilan nuestro espíritu, el deseo de colaborar más.

El año pasado publicaron los alumnos algo a lo que llamaron una revista, y que como intención y buen deseo estaba bien. Durante el curso actual ha faltado una publicación que yo esperaba siguiera a aquélla. Me refiero a la obra que recogiera, además del recuerdo ambiental, el índice de resultados y resumen por lo menos de los trabajos y conferencias de más interés. Esto es de imperiosa necesidad; serviría de contraste y para los muchos españoles que

no pudieron asistir sería de gran utilidad. Es un poco inexplicable que el Patronato no haya pensado en ello o que si ha pensado y lo ha hecho no difunda ese trabajo.

No quiero dejar pasar un defecto del aula máxima que debe corregirse inmediatamente, y es el de sus malísimas condiciones para la audición. A algunas conferencias semipúblicas, como, por ejemplo, a las del Sr. Unamuno, dejó de ir mucha gente porque desde la séptima u octava fila era materialmente imposible y oírle, y esto no debe repetirse habiendo medios para evitarlo. Las demás clases, y aun ésta cuando el conferenciante tiene buena voz, son excelentes.

L. GASCON PORTERO

Santander, septiembre de 1934.

2.º Concurso de "Escuelas de España"

1.ª parte.

Cómo utilizar los elementos del medio en la escuela primaria: a) En la escuela urbana; b) En la escuela rural.

2.ª parte.

Cómo funciona su escuela unitaria. Cómo trabaja usted y cómo trabajan los niños. Diga, sobre todo, cómo ha hecho la clasificación (cuántos grupos de niños funcionan en su clase) y cómo distribuye usted su tiempo y el de los niños. Razone esta manera de proceder.

Condiciones: a) Dimensiones adecuadas para aparecer el trabajo en esta revista en seis u ocho páginas; b) Cada trabajo elegido será remunerado con 25 pesetas; c) El plazo para recibir los trabajos finaliza el 25 de noviembre próximo. Diríjanse éstos a las Oficinas de "Escuelas de España", Aguila, 3, Madrid.

En la escuela primaria habrá siempre estas dos labores capitales que realizar: 1.ª, proporcionar unos instrumentos de cultura; 2.ª, introducir al niño en el conocimiento del medio más próximo que le rodea.

Hacia este segundo aspecto vamos a reclamar algunos momentos la atención de los lectores de ESCUELAS DE ESPAÑA. Estas líneas que sirvan un poco de orientación dentro del tema tan amplio en la 1.ª parte de este concurso.

Pensamos en seguida en dos tipos de escuela por la diferenciación bien clara del medio donde viven: escuela urbana y escuela rural. Dentro de estas escuelas hay múltiples aspectos que examinar. Nosotros apenas vamos a dar normas; quisiéramos más bien quitar obstáculos a la interpretación del tema, sin limitar con esto la libertad de los concursantes.

Se presentan los temas, no con el propósito de que sea tratado por cada uno en todos sus aspectos, sino para que cada lector le pueda enfocar según sus aficiones y preferencias, y así entre todos obtener un estudio más completo.

Al correr de la pluma se nos va ocurriendo un índice de algunos aspectos que pueden ser estudiados con relación a la escuela rural.

- 1.º La vida en la aldea. Psicología del campesino.
- 2.º Calendario de la localidad.
- 3.º Cómo tratar en la escuela las labores habituales del agricultor.
- 4.º Qué valor tiene para la escuela el pequeño campo de cultivo.
- 5.º Cómo vende sus productos el agricultor.
- 6.º Los ganados del agricultor. Cómo utilizar en la escuela los conocimientos que los niños tienen en esta materia.
- 7.º Las matemáticas en el campo.
- 8.º La literatura en la escuela del pueblo.
- 9.º Recursos para poner en contacto a la escuela del pueblo con la cultura de la ciudad.

Nos abstenemos de enunciar otro índice análogo para los asuntos de la escuela urbana y para la segunda parte del concurso. Además, ésta será seguramente más clara de interpretar.

Notas

VII.^a Conferencia de delegados de la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros

Esta Conferencia ha tenido lugar en Praga, durante los días 9, 10 y 11 de agosto pasado.

Entre las resoluciones principales votadas figuran las siguientes:

III. Resolución sobre la formación de los maestros

La F. I. A. I., en aplicación del plan general votado en el Congreso de Praga en 1930, estudiando el problema de la formación de los maestros se declara en favor.

a) de una *formación universitaria* de los maestros de acuerdo con las posibilidades propias de cada país.

b) de la posibilidad de proseguir *gratuitamente* los estudios que conducen a la profesión de maestro.

c) del *empleo exclusivo de maestros debidamente titulados* en todas las clases.

d) de la *formación inicial general y profesional del mismo nivel* para todos los educadores, maestros, maestras y profesores; formación adaptada a la naturaleza de cada escuela.

IV. Resolución sobre los ocios de los adolescentes

La Conferencia de la F. I. A. I., ante las repercusiones de la crisis económica particularmente graves en los adolescentes condenados al paro, confirma las decisiones de sus Congresos anteriores.

Estocolmo 1931

Las Asociaciones nacionales de maestros agrupadas en la F. I. A. I., haciéndose intérpretes de la opinión pública ilustrada de diversos países y mostrando su voluntad de colaborar nacional e internacionalmente en la realización de un programa de educación popular adaptado a la vida contemporánea, piden para todos los niños dedicados prematuramente al aprendizaje o a la práctica empírica de un trabajo agrícola, industrial o comercial:

1.º Una enseñanza complementaria obligatoria para la primera adolescencia, encaminada hacia una cultura que comprenda una enseñanza general y una iniciación profesional.

2.º Una enseñanza post-escolar obligatoria para la segunda adolescencia, abierta a los adultos, teniendo por objeto mantener y profundizar la cultura general, intelectual, moral, cívica y profesional, y la adquisición de nociones teóricas y prácticas indispensables para la vida.

Santander 1933

La Conferencia estima que la prolongación de la escolaridad obligatoria hasta 15 y 16 años y la implantación de una enseñanza post-escolar generalizada hasta los 18 años representan los remedios más racionales a la crisis del paro y piden su generalización en todos los países.

V. Protesta en favor de la libertad

La Conferencia de la F. I. A. I., reunida en Praga, sin inmiscuirse en los asuntos políticos interiores de los diversos países.

Ante las medidas tomadas contra las Asociaciones de maestros de Austria, Bulgaria, Yugo Eslovenia y diversos países.

Eleva su protesta.

Afirma que el derecho de libre asociación y de libre deliberación representa una de las conquistas de la civilización que no debe ser puesta en duda y de la cual los maestros no deben ser privados.

Expresa a los colegas de Austria, Bulgaria, Latvia y otros países su solidaridad y su simpatía.

X. Creación de un fondo de socorro internacional

La Conferencia de la F. I. A. I., confía al Comité Ejecutivo el encargo de constituir un fondo de socorro en favor de los colegas que han sido afectados por las medidas encaminadas a disolver sus asociaciones, hayan ellos quedado en su país sin empleo o hayan emigrado.

XII. Resolución a favor de Otto Gloeckel

La Conferencia, ante las medidas de rigor tomadas respecto a Otto Gloeckel.

Expresa la estimación y admiración de los maestros del mundo entero por Otto Gloeckel, organizador de la educación popular de Austria.

Pide que el Comité Ejecutivo realice todas las gestiones urgentes para obtener la libertad de Otto Gloeckel.

La próxima Conferencia tendrá lugar en Inglaterra, sea en Oxford o sea Cambridge, en una fecha fijada por el Comité Ejecutivo en armonía con las posibilidades de las diversas asociaciones.

Asamblea de la Asociación Nacional

En la Asamblea de la Asociación Nacional del Magisterio Primario celebrada en los días 12, 13 y 14 de septiembre, se tomaron los siguientes acuerdos que extractamos a continuación:

Táctica

- 1.º Reorganización interna de la Asociación que tienda a crear espíritu de disciplina societaria.
- 2.º Propaganda en la Prensa y por los medios que la Permanente y demás organizaciones adheridas a la Nacional, crean de más eficiencia.
- 3.º Creación de un fondo de reserva.
- 4.º Recurrir contra las disposiciones ministeriales que vayan en perjuicio de la colectividad, siempre que la Nacional tenga personalidad para ello y legalmente sean recurribles.
- 5.º Ruptura de relaciones de esta Entidad con el actual Ministro.

Casa-habitación

Pedir la equiparación a los demás funcionarios técnicos del Estado con supresión de la casa-habitación, de acuerdo con las peticiones de los ayuntamientos en este sentido. Mientras esta equiparación no se haga efectiva, el Estado incautándose de las cantidades ahora presupuestadas a tal fin por las corporaciones municipales, se encargará de satisfacer esta obligación. En las poblaciones de menos de 2.000 habitantes se proveerá siempre a los maestros de casa-habitación *aunque* la equiparación a los demás funcionarios sea una realidad.

Los maestros consortes tendrán derecho a dos indemnizaciones o a una casa y una indemnización.

Adultos

- 1.º Que las clases sean voluntarias.
- 2.º Que se paguen como horas extraordinarias.
- 3.º Que las maestras tengan clases de adultas conformes a los acuerdos primero y segundo.
- 4.º De no conceder las mejoras indicadas, cada asociado queda en libertad de darlas o no.

Huérfanos del Magisterio

Se ratifica la aprobación de acuerdos anteriores de la Asociación Nacional con las siguientes modificaciones:

- 1.^ª Que existan residencias en las principales poblaciones para los huérfanos bien dotados.
- 2.^ª Los cargos serán ejercidos por personas pertenecientes a la Institución, sin que esto signifique rémora para el control que el Estado juzgue conveniente establecer.
- 3.^ª La Comisión Central estará compuesta de ocho miembros: tres maestros y tres maestras; un Inspector o Inspectora, y un Profesor o Profesora de escuela Normal, todos ellos de Madrid. Los cargos serán elegidos por votación entre ellos.
- 4.^ª Los huérfanos inutilizados tendrán pensión vitalicia.
- 5.^ª Las Juntas provinciales se formarán como las Centrales.
- 6.^ª Los pagos se harán por mensualidades en lugar de trimestralmente.
- 7.^ª Se dará trimestralmente, al menos, un estado detallado de cuentas, a fin de que los socios de la Institución estén en todo momento al corriente de su desenvolvimiento económico.

Las escuelas del Estado en Barcelona

Quien haya paseado por las calles de Barcelona habrá encontrado, aunque de tarde en tarde, muy de tarde en tarde, unos trapos sucios y desgarrados agitando sus pingajos en un balcón o ventana.

Fijándose muy bien, podrá apreciarse en ellos varios colores indefinidos. Fijándose aún más, se advierte que deben ser los nacionales, aunque el morado más bien parece gris, el amarillo casi blanco y el rojo... El rojo ya nadie sabe en qué color se ha convertido.

En fin se llega a la conclusión de que más allá de aquellas ventanas hay un piso que sirve de local a una escuela de las que aquí se llaman del Estado.

No entréis en aquel piso porque saldréis horrorizados. Las puertas, las mesas, las paredes, las pizarras, los libros, los suelos han debido sufrir los mismos vejámenes que la bandera que tremola al viento de la calle, limpia, asfaltada y de reciente riego, la miseria de una institución que, en son de escarnio y de mofa, lleva el nombre de *Nacional*.

Para que tanto abandono, incuria y pobreza sean posibles ha sido preciso que se hayan confabulado muy numerosos y variados elementos—maestros, inspectores, municipio, Estado y familias—. Tan minucioso, insistente y refinado vejamen exigía, ciertamente, la confabulación y complicidad de tan poderosos elementos.

Realmente el Estado no tiene escuelas en Barcelona. No pueden llamarse tales a esos establos donde se encierra a los niños despreocupados de salud física

y moral. Los buenos locales-escuela de Barcelona están en poder del Patronato escolar o del Ayuntamiento, donde si van las cosas menos mal es precisamente porque el Estado no tiene la más mínima intervención, ni por acción ni por omisión.

Las escuelas llamadas del Estado se encuentran favorecidas, de un lado, con la indiferencia, cuando no la antipatía, del municipio, de otro, con la rutina de la burocracia docente y, por último, para completar la obra, con el olvido de la Administración central.

Parece que el Estado no tenga que hacer nada culturalmente en Barcelona. Pero, si es así, ¿por qué no cierra sus escuelas? ¿Por qué consiente la vergüenza de sus arapos y el crimen del que son víctimas los niños que axisten a ellas?

Y para muestra basta este botón. La escuela práctica de la antigua normal de maestras. Está en un piso principal. A la entrada, una ostentosa tienda de muebles donde la luz juega alborozada con los barnices, los bruñidos del metal, los esmaltes y las espejías.

A la izquierda, una estrecha escalera que da acceso a una mampara de madera intacta de cepillos y barnices. Cuando habéis abierto esta puerta mirando con curiosidad alrededor, en el momento en que la soltáis se cierra automáticamente y quedáis encerrados en un cajón como si hubiéseis caído en una ratonera. Os salva un alambre que pende de la puerta de enfrente. Al tirar de ella, suena una campanilla lejana. Abre una niña y comenzamos a ver aquélio.

Para que cansar al lector con la descripción de lo que se llaman salas de clase. Le bastará con que digamos dos palabras de la destinada a los parvulitos. Unas ventanas dan a un patio de vecindad de unos 15 metros cuadrados. Las restantes, a otra clase que, a su vez, dan a otro patio. Como es de suponer, estos patios son el vertedero de las inmundicias vecinales, y no es la menor las que vierte la lengua de las comadres.

En fin, la luz artificial ha de estar encendida todos los días y todas las horas que duran las clases. Y mientras los torrentes de luz juegan alborozadamente en los bruñidos muebles de la tienda de al lado, los párvulos quietos, cerraditos, agobiados y marchitos por aquella tristeza física y moral que les ha preparado el Estado, el Ayuntamiento o quien sea.

Maestros e inspectores

Los pensadores nos dicen que hay dos maneras de vivir la realidad: Por la contemplación y por la acción.

Mirándola desde fuera, con mirada intelectual y geométrica y viéndola desde dentro, confundido con ella, en permanente acción y reacción emocionales. En otros términos; de manera objetiva y subjetiva.

Pensando en las realidades escolares y observando la situación en que respecto a ellas se encuentran inspectores y maestros se cae en la cuenta de que estos no puedan entenderse porque aquellos las ven como espectadores, de modo

contemplativo y desde fuera, mientras estos lo han de hacer como actores, desde dentro. ¿Cuál será la más exacta visión?

Desde un punto de vista, penetra en la verdad de las cosas, en lo *que son en sí*, de manera objetiva, no puede hacerse más que prescindiendo de todo ese subjetivismo que las tiñe con el color del cristal de nuestros sentimientos y deseos. Hay que *oponerse* a ellas, sentirse *diferente*, ajeno, para dejarlas hablar su lenguaje libremente. Y es claro, que esto mejor lo pueden hacer los inspectores, si es que alguien puede hacerlo.

Pero, en otro sentido, ¿cómo conocer las cosas, saber de ellas, sin vivirlas, sin sentirse afectado por el placer y el dolor que nos producen, por el amor y el odio que hacia ellas sentimos? Y las resistencias, los desengaños, los contratiempos, los disgustos, los fracasos, los éxitos, las simpatías y antipatías frente a los alumnos, los momentos de indignación, ante el desorden y la rebeldía, los de satisfacción ante la docilidad y el aprovechamiento, la impotencia ante las propias limitaciones, el sentimiento de la responsabilidad ante las autoridades, los padres, los niños y la propia e íntima exigencia que impone el ideal, todas estas cosas reunidas proporcionan al maestro una especie particular de conocimiento, que tiene cierta superioridad frente aquél que da la fría contemplación.

En realidad de verdad, esto no constituye propiamente conocimiento, será la base, la materia del conocimiento, pero, por sí, todavía no lo es. Le falta la ordenación en categorías, y esta exige la contemplación como conocimiento. Por tanto, aquellas dos maneras de conocer son ciertamente dos etapas que se complementan. De aquí que, tanto maestros como inspectores, hoy, sólo conocen la escuela de modo parcial. A ambos para conocerla les falta, a los primeros, meditación, objetividad, reflexión serena; a los segundos, experiencia más dilatada y auténtica, vivencias placenteras y dolores.

Se ha dicho con harta frecuencia que los inspectores la conocen "*en teoría*" y los maestros *en la práctica*; pero en verdad que ni aquella *teoría* ni esta *práctica* pueden llamarse tales. Lo uno, es teorizar en el vacío; lo otro, es práctica sin *sentido*, sin dirección, ciega.

Hace falta, pues, que los inspectores se entreguen más al vivir de la escuela —de la escuela concreta, la que está ahí, la de ahora— y que los maestros se acostumbren, nos acostumbremos, a detenernos, a suspender por unos momentos nuestro hacer para meditar sobre lo hecho y lo que debemos hacer enseguida. Y sobre todo, ser sinceros y no dejarnos arrastrar tan fácilmente por la inercia de la rutina. Que nuestra voz no sea eco.

Hace poco oía yo aconsejar a los maestros que hay ciertas cosas de la escuela que, aunque se piensen, no deben decirse. Con ello se invitaba al falseamiento de la escuela. Y lo bueno del caso que quien lo decía es un entusiasta roussoniano. ¿Qué diría Rousseau si oyera a este discípulo?

Así los maestros se callan más veces por temor al ridículo, porque las autoridades —los inspectores— puedan sonreírse, otras por miedo a chocar contra lo generalmente establecido, lo que está de moda. Y cuando suelen hablar, casi siempre por boca del ganso, es decir, graznando el grito del día. En todo caso falseando su experiencia y su verdadero sentir. Así suele suceder que no digan

más que vaguedades, tópicos, frases de moda, la sustantividad de la infancia, el hacer de la escuela, el interés del niño, ocultando cuidadosamente el caso concreto la experiencia viva, los éxitos o los fracasos, las rectificaciones, los desengaños y las nuevas ilusiones. Miedo, cobardía, holganza y pereza mental. De este modo las *realidades* escolares van quedando inéditas y sigue triunfante un concepto falso o parcial de la enseñanza, de la escuela y del niño.

Si algo significa Escuelas de España ha de ser esto: clamar por una mayor autenticidad en las cuestiones docentes y favorecer todo esfuerzo por lograrla.

La Asociación Nacional

En otro lugar de este número van los acuerdos de esta Asamblea celebrada en el mes pasado. No analizamos estos acuerdos porque creemos que no son estos lo más importante de estas reuniones. Lo principal es el ambiente que se respira en la Asamblea, el estado de espíritu, el fervor de los reunidos que han de revelar toda una situación de ánimo, de disciplina en la masa de maestros cuya voz traen los representantes. Y las sesiones y la actuación toda, en sus líneas generales, se han desenvuelto en un tono lamentablemente bajo; de desgana y de falta absoluta de entusiasmo.

Y es esta falta de ilusión y de fervor, precisamente en momentos bien críticos, y cuando se trataban asuntos de verdadera transcendencia: Véase si no los epígrafes de los acuerdos tomados: Táctica societaria, Adultos, Casa-habitación, Huérfanos del Magisterio.

Lo que más ha apasionado no han sido las discusiones de estos acuerdos, sino la cuestión incompatibilidades. En el nuevo Reglamento los habilitados y periodistas son incompatibles con cargos directivos en el seno de la Asociación Nacional. No sabemos, muy a fondo, los motivos que hayan podido tener los representantes en cada caso para llegar a decretar esta incompatibilidad tan radical, aunque creemos más bien que no existen tales motivos o que se trata simplemente de pequeños personalismos. De todas maneras, la resolución se presta a consideraciones bien poco optimistas: si fuera infundada acusaría poca alteza de miras en la Asamblea, y si la determinación estuviera suficientemente motivada, revelaría una situación de incapacidad del magisterio de provincias para sacudirse tutelas de habilitados y periodistas. (¿También tutelas de periodistas?) Tampoco creemos en la eficacia de estos acuerdos; si en la provincia hay habilitados caciques, lo seguirán siendo, a pesar de estas incompatibilidades. El acuerdo está adoptado, además, en forma que si no acusara impremeditación, sería otra cosa peor; se han establecido las incompatibilidades no para los que desempeñan actualmente los cargos, sino para lo sucesivo. Los hay susceptibles.

Hace bien la nueva permanente en proponerse como principal objetivo de actuación el robustecimiento del organismo societario. Ahora que no se olvide que esta clase de organismos no se fortalecen más que actuando. No esperar a que se fortalezcan para actuar, sino, al contrario, actuar y actuar bien para fortalecerse.

Libros recibidos

Florentino Rodríguez: Geometría.—Las formas geométricas (Grado de iniciación por Espasa-Calpe).

Florentino Rodríguez: Geometría.—Estudio de las formas geométricas (grado medio por Espasa-Calpe).

Carlos Bühler: El desarrollo espiritual del niño.—Colección de actualidades pedagógicas. Espasa-Calpe.

Antonio Fernández Rodríguez: Una trayectoria pedagógica (Filosofía, Psicología, Pedagogía, Didáctica).—Tipografía de El Noticiero, Cáceres.

Departamento de Educação do Distrito Federal, Río Janeiro, Brasil.—Programas e Guís de Ensino.

Número 1. Programa de Linguagem.

Número 2. Programa de Matemática.

Número 3. Jogos Infantís (Guía e Coletânea).

Número 4. Programa de Ciências Sociais. Escola Elemental.—Volumen primero.

Número 5. Programa de Ciências Sociais. Escola Elemental.—Volumen segundo (4.º y 5.º año).

Místicos españoles. Selección, prólogo y notas biográficas por Luis Alvarez Santullano.—Biblioteca literaria del estudiante.—Instituto Escuela. Junta para Ampliación de Estudios, Madrid.

Libros

Místicos Españoles.—Selección, prólogo y notas biográficas por LUIS SANTULLANO. Biblioteca literaria del estudiante. Instituto-Escuela. Junta para Ampliación de Estudios: Madrid, 1934.

Es el volumen XVIII de la Biblioteca Literaria. Dedicado a los místicos españoles, que es tanto como dedicarlo a las más ciertas autenticidades españolas. Doscientas páginas sacadas con el mayor cuidado y el mejor gusto de Francisco de Osuna, de Alonso de Madrid, de Luis de Granada, de Teresa de Jesús, de Luis de León, de Malón de Chaide, de Juan de los Angeles y de Juan de la Cruz. Lo mejor de cada uno; es decir, lo más expresivo, lo más llano y lo más emocional. Lo mejor, de todas maneras, para la tierna mocedad de los estudiantes secundarios, que es para los que se hace el volumen.

Santullano, muy excelente escritor, pensador serio y profundo de los que toman con afán la empresa de buscarle el rostro a España, ha pasado muchas horas en amigable trato con los místicos y en quedarse luego a rumiar, tras la lectura, la belleza de la visión y de la expresión. Y es asimismo lo otro, educador completo y cabal, condición indispensable para realizar con acierto la tarea de seleccionar para la juventud. Con la obsesión educativa, de servicio, está hecho este vouumen. La selección de los trozos, característicos y unitarios, las notas biográficas, concretas y precisas y un magnífico prólogo, excelente exposición de lo que es y lo que vale, en española valoración, la prosa y el verso de nuestros místicos.

El volumen queda muy gratamente animado con una serie de láminas elegidas con un gusto encantador. De Murillo, de Zurbarán, de Perugino, un San Juan de la Cruz (de la colección de estampas de la Biblioteca Nacional), La Magdalena, de El Greco...

FLORENTINO RODRIGUEZ.

Geometría (Grados de iniciación y medio).—Dos volúmenes. Espasa-Calpe

Nosotros quisiéramos que en estas notas de libros que van para información de los lectores, hubiera una frase o una palabra que por sí sola sirviera de recomendación suficiente para la obra. Pudiéramos decir por ejemplo, esta frase sencilla: es un libro escrito por un maestro. Y tratándose de libros para niños, ésta debiera ser la mejor presentación. Pues bien, ya está dicho: estos libritos de Geometría que ahora publica Espasa-Calpe son escritos por un maestro y el autor es de sobra conocido entre los colegas españoles para que necesite otra presentación.

Son dos libros de lectura; lecturas de Geometría; con un lenguaje sencillo, claro, sobrio y preciso, que invita a leer y a buscar. Conocer las formas y medirlas. Y para esto invita y guía a construir, a dibujar, a apreciar formas y a medirlas. Cada lección es, además, un ejercicio de vocabulario hecho con exquisito cuidado.

El índice del primero de estos libritos es en extremo significativo y en él se ve de una manera diáfana el plan que ha desenvuelto el autor. Véase:

Palabras previas. Oye, niño. Las cosas que vemos. Los cuerpos. El espacio. Lo macizo y lo hueco. Las dimensiones. Superficie. Polígonos. Triángulos y cuadriláteros. El círculo. La línea. La línea recta. El ángulo. La curva. Poliedros. Cuerpos redondos. Las formas. Diccionario.

Son libros escritos con cuidado, con cariño, con sosiego —cosa esta última hoy en completo desuso— van ilustrados con gusto, con sobriedad que son dos cualidades que se complementan.

**Programas e Guias de eusino.—
Departamento de Eduçacas do distrito
federal de Río de Janeiro. 1934.**

Otros nuevos programas oficiales que han aparecido. Son programas y guías didácticas a la vez y bien extensas, ocupan cinco buenos volúmenes de cerca de 200 páginas cada uno.

Es interesante la lectura de estos libros, y se comprende la poderosa eficacia que pueden tener en la orientación de la escuela del Departamento a que se destinan.

Notas que se destacan en esta lectura: son el primer esfuerzo que nosotros vemos por llevar a la práctica, desde un organismo oficial de la educación, la auténtica pedagogía de J. Dewey. De Dewey son los principios y hasta los métodos.

Como este filósofo y educador americano, estos programas lo educativo lo encuentran en la significación social de las actividades de la escuela; el aprender comienza por el hacer y el método más estimado es el de proyectos del cual es autor fundamental Dewey. Principalmente en Matemáticas y Ciencias Sociales el método de proyectos pretende dar interés y vida a las materias a todo lo largo de los programas.

Resulta sumamente significativa una lectura un poco reposada de los programas y guías didácticas oficiales de algunos estados, departamentos o circunscripciones más o menos amplias.

A través de estos documentos oficiales se perciben con una gran claridad muchas notas y cualidades del carácter y la cultura de los pueblos.

El programa francés revela intelectualismo estancado, falta de agilidad; el inglés es progresivo, equilibrado, seguro, práctico; el alemán —que desapareció— era filosofía e inseguridad, que es lo genuinamente alemán; a falta de una visión clara, ágil de las cosas, un sistema bien arquitecturado de conceptos de ellas; pero arquitectura sin cimientos vitales, con ligeros soplos vienen abajo. Los programas de Río de Janeiro son animosos, aspiran a ser científicos, son simpáticos por lo que prometen ser y dejan entrever y son novedosos.

Es interesante también saber como se han elaborado estos programas. En el de Ciencias Sociales que tenemos ahora a la vista, el plan de trabajo fué delineado por el Director del Departamento de Educación; éste se adaptó al plan del programa de "Social Science" organizado para las escuelas públicas de Denver, Colorado, E. U. A., que también ha sido copiado por varias ciudades americanas y diversos países extranjeros. (Este programa ofrece la novedad de agrupar en un solo trabajo la nociones de geografía, historia y educación cívica).

Después de dado este plan, el programa ha sido elaborado por la Sección de Programas y Actividades Extraescolares del Instituto de Pesquisas Educacionais. Esta Sección ha recogido informes de personas especializadas en las materias. Además, el Instituto de Pesquisas invitó a las profesoras a que le enviaran sugerencias, y se tuvieron varias reuniones con el jefe de la Sección de programas donde los trabajos fueron leídos y discutidos ampliamente.

Y ahora para poder opinar de esta manera de elaborar el programa y de su adecuación y alcance para las escuelas de Río de Janeiro, necesitábamos conocer con algún fundamento la formación del personal docente que ha de llevarle a la práctica.

Nosotros, para nuestras escuelas nacionales, deseáramos una cosa con menos pretensiones para un primer intento. Primero unas líneas capitales sintéticas y con la suficiente amplitud para no comenzar atando demasiado. La elaboración detallada, el aquilatar y la acomodación a las múltiples circunstancias que informan la vida de la escuela vendrá después y será tarea lenta. Y en cualquiera de estas etapas de elaboración de los programas los autores casi exclusivos deben ser los maestros, condición esta que parece que no ha sido suficientemente atendida por el Departamento de Educación de Río de Janeiro.

Dr. Decroly y A. Hamaide. El cálculo y la medida en el primer año de la escuela Decroly.—Colección de actualidades pedagógicas. Espasa Calpe.

Dr. Decroly y A. Hamäide. El cálculo y la medida en el primer año de la escuela Decroly.—Colección de actualidades pedagógicas. Espasa-Calpe.

Otro nuevo libro que viene a aumentar la ya abundante bibliografía acerca de la escuela que ha formado Decroly. Como el título indica tiene un propósito bien definido: el estudio del cálculo en el primer grado de la escuela. Los aficionados al método Decroly tienen en este libro un buen medio de hacer un estudio sistemático y completo de esta cuestión. La obra tiene además el interés de que trata un asunto esencialmente escolar, de capital importancia, y apesar de esto, en extremo descuidado en estos últimos tiempos.

Ahora sin restarle valor al libro, que realmente le tiene, se presta a fáciles críticas como toda la doctrina de Decroly, o la elaborada alrededor de su método por discípulos y simpatizantes. Tiene, por ejemplo, el libro un pequeño capítulo que nosotros encontramos totalmente artificioso: es el que trata de la *terminología cuantitativa*. No creemos que hagan falta ejercicios especiales para enseñar a los niños términos como *mucho, más, nada, demasiado, poco, etc.*, que ellos solos adquieren en su trato con las personas que les rodean y desde una edad bien temprana.

Esta es una pequeña muestra de la artificiosidad que campea ahora, observada a alguna distancia, en la literatura de este método. De este y en general de los métodos nuevos que tanto tienen, a veces, de estudio de gabinete y de fabricación imaginativa a gran distancia de la escuela.

Y adviértase que no todo lo que decimos es censura. En la ciencia se camina con soluciones imaginarias, se construyen hipótesis que marcan una vía nueva o que dan una solución provisional a los problemas. Pues bien, en Decroly y su escuela encontramos a estas alturas muchas hipótesis ya supuradas y hasta algunas puerilmente ingenuas. De otra manera; su doctrina ha quedado ya vieja.

El libro cuidadosamente traducido y editado lleva los grabados oportunos referidos al material apropiado para el trabajo de los alumnos, de acuerdo con la metodología expuesta.

Noticias

Alumnos del profesional.—Se colocan en las capitales de provincia o poblaciones próximas. Se crearán para ello tantas plazas como alumnos. Mala solución para los niños y para la escuela. Los niños tendrán maestro nuevo todos los años y un principiante. Hasta muchas veces tendrán que cambiar de escuela o se quedarán sin ella; los años que los alumnos maestros sean pocos.

Facultad de Filosofía y Letras de Madrid.—*Sección de Pedagogía.* Profesores: Pedagogía e historia de la Pedagogía.—Srta. Maeztu.

Paidología.—Sra. Gayarre.

Metodología de Ciencias Sociales y Económicas y Filosofía de la Educación.—Sr. Zaragüeta.

Didáctica. Sr. Gaos.

Filosofía humana e Higiene escolar.—Sr. Hoyos.

Psicopatología infantil y Pedagogía de anormales mentales.—Sr. Lafora.

Organización de la enseñanza y política pedagógica.—Sr. Luzuriaga.

Técnica de la Inspección.—D. Eladio García.

Materias para ingreso en la Sección de Pedagogía.

Historia de la Civilización.—Seignovos, tres tomos, 22 ptas. *Historia de la Literatura.*—Hurtado y Palencia, 30 ptas. *Introducción a la Filosofía.*—Muller, 12 ptas. *Gramática de la Academia Española,* 13,50 ptas. *Francés: Método de Ahn,* 10 ptas.

Parece que los matriculados en el Preparatorio llegan ya al millar. Les recomendamos a nuestros lectores estos estudios. Se les presenta ocasión de pasar en Madrid un año por poco dinero. Con 150 ptas., se busca un instituto y a veces con menos. Y no tengan reparos por abandonar por uno o varios años la escuela del pueblo. En Madrid tendrán ocasión de adquirir cultura y buenas amistades; y estas dos cosas son cotizables —sobre todo la última— para alcanzar después una buena colocación. Tendrán hasta una asignatura para conocer la técnica de la Inspección sin acercarse a la escuela. Lo que sentimos es que esta noticia llegue ya tarde a nuestros lectores porque el plazo de matrícula en el Preparatorio finaliza el 5 de octubre. Pero prepárense para el año próximo.

Nueva permanente de la Asociación Nacional.

Presidente.—Santiago Hernández.

Tesorero.—Manuel Carnero.

Secretario.—Alberto López Casero.

Vocales.—Jesús Revaque y Jesús Alonso.

Congreso internacional en Bélgica. La XI sesión de la Asociación internacional para la Protección de la Infancia, tendrá lugar del 25 al 29 de julio de 1935 en Bruselas, con ocasión de la Esposición Universal e Internacional. El gobierno belga ha concedido su Alto Patronato a esta reunión que revestirá el carácter de un Congreso internacional.

Educación popular.—Francia. El Comité nacional de la Confederación general del Trabajo adoptó el 21 de febrero de 1934, un programa de educación popular que numerosas organizaciones laicas se comprometieron a sostener, en una reunión tenida el 15 de marzo, coordinando sus esfuerzos para una acción común. Serán creadas Sociedades de educación popular en los distritos de las grandes poblaciones, en los ayuntamientos o en los grupos de ayuntamientos y administradas por un Consejo constituido por representantes de las organizaciones fundadoras. Se dedicarán a crear y fomentar en toda Francia obras destinadas a los niños, a adolescentes y a adultos.

Educación rural en Inglaterra. La creación en 1930 del colegio Sawnton cerca de Cambridge ha tenido una gran repercusión. El secretario del Comité de Instrucción pública de Cambridge M. Henry Morris, ha marchado a los Estados Unidos donde ha sido invitado a encargarse, como consejero técnico del gobierno, de la organización colectiva en las regiones rurales, debiendo dedicarse a esta obra la cantidad de cinco millones de dólares. Es la primera realización en gran escala de la novísima idea de donde nació la escuela de Sawston, aunque las solicitudes de informaciones han llegado de todas las partes del mundo. En Inglaterra los condados de Northampton y de Kent han inaugurado centros análogos al de Sawston, aunque menos completos. El fin de estos colegios rurales es resucitar la vida campesina de los tiempos pasados modernizándola. Las localidades rurales están peor dotadas que las ciudades en los aspectos de habitación, higiene, servicios sociales y escuelas. Con los servicios administrativos restringidos, las organizaciones voluntarias no saben donde reunirse. M. Morris ha hecho del colegio Sawston un centro de vida rural destinado a remediar todos estos inconvenientes y a rehacer, en términos de mayor amplitud, la unidad que era en otro tiempo la aldea. Habiendo observado que la aldea desde el punto de vista económico es una unidad demasiado reducida para contener instituciones modernas satisfactorias, que las facilidades de transportes en común hacen de un grupo de aldeas —y no de una sola— la unidad natural, y que es el *County Council* el que administra casi todas las instituciones escolares económicas y sociales prescritas por el Estado, creó el colegio de Sawston teniendo en cuenta estos tres principios e hizo de él el centro administrativo, social y cultural de todo un grupo de aldeas.

El método de proyectos-Realizaciones

por David Bayón y Angel Ledesma

Es un libro sobre métodos nuevos y una genuína aportación de maestros.

En nuestra producción pedagógica existe ya una literatura abundante acerca de métodos nuevos, pero se trata casi en absoluto de traducciones, de ensayos realizados en otros países o de comentarios a estos ensayos.

Los maestros, en general se puede decir, que no han hecho saber sus opiniones en esta materia tan de su competencia. Habrán ensayado en sus escuelas y habrán enjuiciado estas innovaciones; pero hasta ahora se las han callado. Y si esto es cierto tratándose de métodos nuevos, lo es aún más refiriéndose al método de proyectos.

Este libro es una ruptura deliberada de este silencio.

Contiene esencialmente: 1.^o Reseñas de los ensayos realizados por los autores. 2.^o Comentarios de estos ensayos. 3.^o Crítica del método de proyectos en sus aplicaciones a la escuela y de la literatura existente en esta materia.

La característica del libro es que saca el método de proyectos del período de literatura frívola y de visiones más o menos optimistas y románticas, y le acerca al plano de la auténtica realidad escolar.

Los autores ven en este método no un instrumento con virtudes tautológicas como es costumbre entre los que habitualmente hacen literatura con tópicos de métodos nuevos; pero sí un recurso didáctico, fecundo en posibilidades para renovar y perfeccionar en muchos aspectos la labor de la enseñanza y de la escuela.

Aspiran a que este libro sirva para adquirir un concepto claro del método de proyectos, idea de algunas realizaciones llevadas a cabo hasta la fecha, y, por último, y esencialmente, que pueda servir de sugerencia y guía según los casos, y las circunstancias, para los compañeros que quieran emplear este recurso como instrumento didáctico en su escuela.

En todas las librerías y en Ed. PLUTARCO

Alarcón, 3 - MADRID - Teléfono 20273

A los suscriptores de Escuelas de España serviremos estas obras con un descuento del 25 por 100.

Los clásicos en la escuela

por Norberto Hernanz

La labor de dos cursos sucesivos está resumida y comentada en estas páginas: notas tomadas en la preparación de las lecciones, reflexiones a propósito de los libros y autores estudiados, impresiones y enseñanzas recogidas sobre la reacción de los chicos frente a las explicaciones y lecturas, ejercicios realizados... Iniciaciones, sugerencias, orientaciones; a veces, enumeración de lo hecho y atisbos de lo que puede hacerse; ensayos para llevar a los muchachos de los últimos grados de la escuela a probar los más exquisitos manjares de la cultura española. En fin, como un dietario de ruta por los grandes libros de nuestro idioma.

Porque en estas lecturas se procura ir más allá del lenguaje. Pretenden ser como centro desde donde, a base del idioma, se inicien otros temas de cultura general: arte, religión, costumbres, historia y, en el fondo de todo, el hombre en sus manifestaciones más destacadas y ejemplares.

En LOS CLASICOS EN LA ESCUELA se estudian, a base de la lectura, los libros más importantes escritos en castellano hasta el siglo XVII, siempre siguiendo la evolución del idioma en la más íntima conexión posible con las demás manifestaciones culturales.

Y no ha sido por la vía fácil y breve de las antologías; sino por la lectura directa de las obras, huyendo de fragmentos que no dicen nada sin los antecedentes y consiguientes y sin un poco de insistencia y lentitud en el desarrollo de los temas.

LOS CLASICOS EN LA ESCUELA suponen un honrado y generoso esfuerzo por abrir caminos a la enseñanza del lenguaje en las escuelas. Debemos ya superar la época en que se hace caso de las recetas formuladas en las oficinas de pedagogía. La didáctica la hemos de hacer los maestros o no se hará.

Pues bien; LOS CLASICOS EN LA ESCUELA es una buena contribución en ese empeño, y todo maestro de aliento juvenil encontrará en este libro considerable cantidad de temas, orientaciones y modos de trabajo para mejorar su labor escolar.

Estampas de aldea

LITERATURA PARA LOS NIÑOS

por Pablo de A. Cobos

He aquí un libro nuevo que hace Cobos con sus condiciones de escritor. Con sensibilidad. La propia infancia aldeada que se les devuelve a los niños en poesía sustantiva. Seriamente; sin infantilismos. Deliciosamente, para que los niños

del campo puedan respirar en las páginas del libro el mismo aire puro que en los cerros y las praderas, para que los niños de la ciudad sepan lo que es el campo, lo grave, lo serio, lo profundo y lo hermoso que es el campo.

Es libre y sincera expresión de emociones auténticas que han de encontrar eco en las almas de todos los niños.

Es conocimiento y demostración de que la vida aldeana es muy rica en experiencia vital.

Es ofrenda a los niños de la aldea.

Es para la arrogancia y para el orgullo. Sin moralejas. No para alicortar, sino para que broten las alas. "Si pudiera—dice el utor— metería en cada conciencia las ganas de conquistar el mundo".

Es emoción en todas las páginas. Es dramatismo.

Cuatro capítulos. Las vacas. Los chicos. Las fiestas. Los pastores. Escenas todas de la vida aldeada que plasma la pluma con mucha agilidad y resolución.

"Estampas de aldea" va ilustrado con magníficos dibujos inspirados en la misma actitud emocional y fervorosa, de irreprochable ejecución.

"Estampas de aldea" ha de ser el libro de los niños españoles.

Estando ya este número en prensa nos ha sorprendido la pasada huelga general. Este es el motivo de que la revista salga este mes con cerca de dos semanas de retraso.
