

DE ACTUALIDAD

El ejemplo de Bélgica

La próxima visita del Rey Alberto a la capital y corte española orienta la curiosidad general hacia el país lejano, unido un tiempo a la historia de nuestra patria.

Mas si Bélgica ofrece a España el ejemplo de una cultura y de un esfuerzo pedagógico digno de estudio y que debiera servirnos de estímulo renovador, no es, ciertamente, por la obra total de sus Gobiernos, en la cual aparecen variadas y, desde luego, opuestas alternativas de política escolar, muchas veces censurable.

La libertad de enseñanza, consignada en la Constitución belga de 1831, sólo tiene un periodo de amplia y sana aplicación, de 1879 a 1884, que culmina en la obra del ministro Van Humbeck. La reacción de 1884, en su afán de utilizar la escuela como instrumento de dominación, trae la decadencia evidente de aquélla, a pesar de las apariencias materiales concretadas en una organización minuciosa y en edificios espléndidos, donde el espíritu elevado y educador aparece sustituido por una pedagogía casi siempre libresca y coactiva.

En vano la Liga de la enseñanza, que desde su creación en 1864 viene siendo el acicate del movimiento cultural, procura oponerse a la equivocada acción del Estado. La política de Kurth, del barón de Descamps, de Corman, de Schollaert, continúa imponiéndose desde el Gobierno y abate, sobre todo, lo que se consi-

dera más esencial: la formación de los maestros.

En 1884—escribe A. Sluys, el entusiasta propagandista y educador, con ocasión de la última Exposición de Bruselas—el Gobierno comienza la destrucción sistemática de la enseñanza normal pública por una serie de medios muy eficaces. El Ministerio liberal había reorganizado esta importante enseñanza: veintisiete Escuelas Normales del Estado, con una matrícula aproximada de 3.000 alumnos, acudían al reclutamiento de los maestros normales; se habían ampliado los programas con materias nuevas y extensión de otras; para asegurar la seria preparación de los alumnos se contaba con un personal selecto de profesores y profesoras.

Los ministros conservadores se aplicaron desde el primer momento—añade Sluys—a destruir esta obra, y, para lograrlo, suprimen catorce Escuelas Normales, reducen los programas de ciencias naturales y matemáticas, borran de los programas la historia de la pedagogía, la economía política y la geografía; eligen los nuevos profesores atendiendo a condiciones distintas de su preparación científica...

Los grandes Municipios, que habían conservado las altivas libertades de otro tiempo, acentúan entonces su interés por la enseñanza. Ya en 1875, la Comuna de Bruselas, por especial iniciativa del *echevin* Buis, había levantado en el bu-

levar Hainaut el espléndido edificio de su Escuela Modelo, atalaya espiritual de las libertades educadoras, como las torres de los bellos carillones lo habían sido de las libertades ciudadanas en las nobles tierras de Flandes.

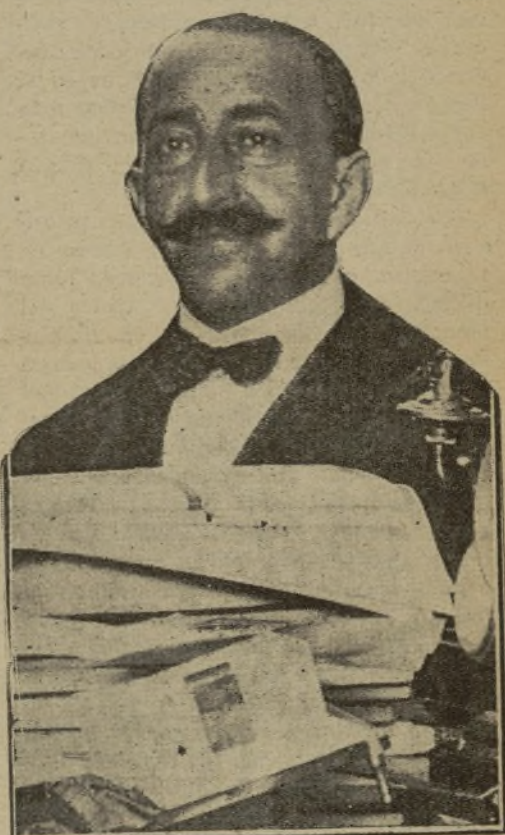
Sigue a esto la época de los «palacios escolares», que así pueden llamarse los de Bruselas, por su lujo y buen gusto, y de hecho lo son las escuelas de Amberes, cuando las acomodan en antiguas casas señoriales, maravillosamente adaptadas a las necesidades de la enseñanza, conservando como un delicioso ambiente de hogar.

Este ambiente de intimidad, de cariño delicado hacia el niño, impregna la obra toda de las grandes escuelas comunales. La preocupación docente supone una parte del empeño educativo al lado de los varios cuidados que allí se prodigan a la infancia: la cantina escolar, limpia y sana; la medicación preventiva, que combate el raquitismo de la primera edad; las duchas y piscinas, que engendran hábitos saludables; los campos de juego, fortificadores y alegres; las colonias de vacaciones, generosamente entendidas.

Por eso, la impresión que producen al visitante las buenas escuelas belgas es de un equilibrio y de una segura complejidad en la obra escolar, que ve en el niño algo más que una inteligencia, a la que se debe una dirección adecuada, mas cuyo rendimiento máximo sólo podrá lograrse dentro de la plena formación del educando.

Esto supone una serie de medios materiales, que las Municipalidades belgas prodigan sabiamente; pero exige, sobre todo, un personal docente cuidadosamente seleccionado y preparado para la tarea delicada y diversa, dentro de su unidad final, que la sociedad confía y exige al maestro. Las Comunas atienden a esta necesidad primera con sus Escuelas Normales, bien orientadas, bien regidas y bien instaladas.

Quizá sea ésta la nota que debemos ofrecer con especial interés a la consideración de los grandes Ayuntamientos españoles, cuya relativa generosidad, concretada en la construcción y creación de escuelas de carácter municipal, no va acompañada, en Madrid, Barcelona, Bilbao y alguna otra población, de una preocupación última que asegure la necesaria eficacia entraña la visión completa del problema.

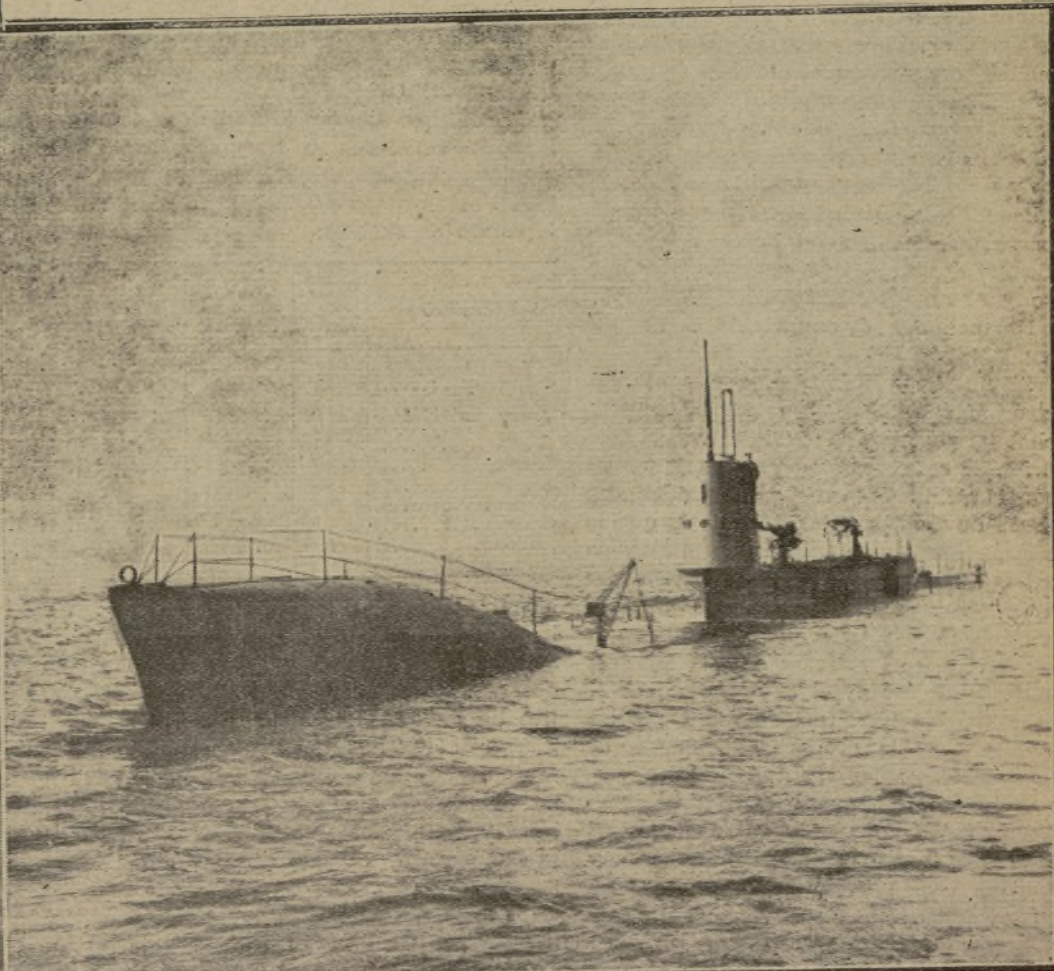
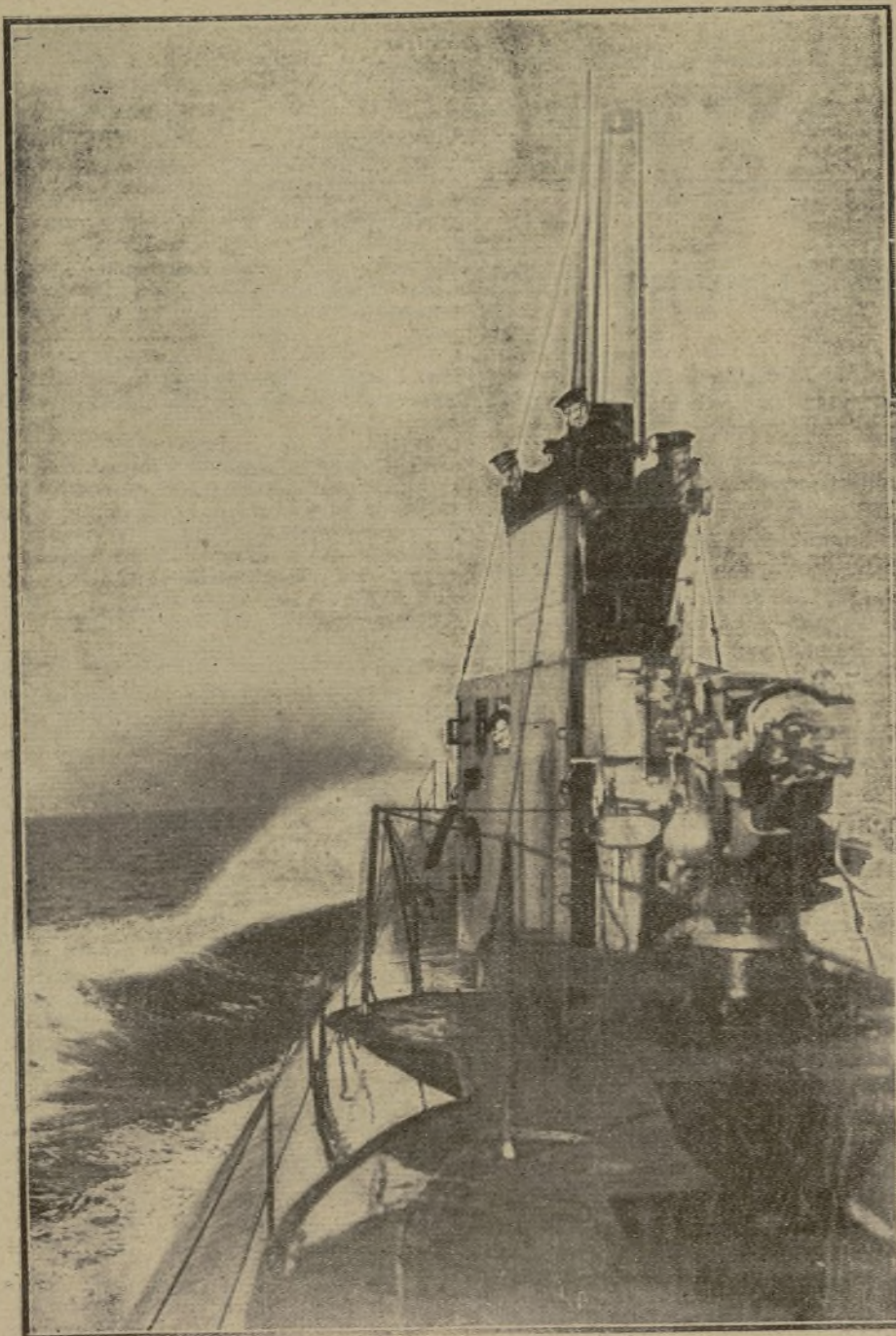


EL NUEVO MINISTRO DE HACIENDA, D. MANUEL ARGÜELLES
(Fot. Alfonso.)

Si los Municipios, si las Diputaciones provinciales, si las Asociaciones privadas acuden a suplir la acción incompleta del Estado con la organización de establecimientos muchas veces inferiores a los de aquél, pueden ahorrarse el empeño y aplicar los recursos disponibles a lo que, en el caso de los Municipios españoles, constituye su deber primero: la instalación adecuada de las escuelas.

Y cuando se desea hacer algo más y hacerlo bien, no queda otro camino sino volver los ojos hacia las ciudades lejanas y aprender de ellas, modestamente, honradamente, una alta lección ejemplar.

Luis SANTULLANO.



EL SUBMARINO CRUCERO "K-5", QUE SE HA HUNDIDO EN EL CANAL DE LA MANCHA, PERECIENDO LOS 56 HOMBRES QUE FORMABAN LA TRIPULACIÓN
(Fot. Alfonso.)

CUESTIONES ACTUALES

Formación y selección de maestros

Una sencilla exposición de hechos, dando a nuestro artículo «Las oposiciones», inserto en EL IMPARCIAL del 15 de octubre último, un carácter meramente objetivo, fué, a nuestro juicio, lo suficiente para poner de relieve lo poco adecuado y lo mucho deleznable que en sí lleva el procedimiento tenido como más honorífico para el ingreso en el escalafón del Magisterio Nacional de Primera enseñanza.

Por tratarse de un medio circunstancial, dentro del período legislativo de transición en que nos hallamos, nada dijimos en el trabajo citado acerca del nombramiento de maestros en propiedad por virtud de servicios prestados con la nota de interinos, que arranca del Real decreto de 25 de agosto de 1911, si bien no holgará manifestemos aquí que la mayor parte del personal que tiene ese origen, respetable por las privaciones y penurias a que ha estado sometido, demanda, sin embargo, breves e intensos cursos de perfeccionamiento, en los que se esclarezca y afiance aquella ideología didáctica, absolutamente necesaria para regir una escuela con algunas garantías de acierto.

Sentemos con toda firmeza los principios fundamentales de nuestra enseñanza popular. Entre esos principios, la formación y la colocación de maestros figura en primera línea. ¿Cómo formamos hoy nuestros profesores? ¿Cómo los elegimos? ¿Cómo son estimulados y sostenidos en sus luchas dentro y fuera de la escuela?

Cuestión capital, capitalísima, es la formación de buenos maestros. Quien con ojos de estudioso analice la legislación múltiple por que se han venido rigiendo nuestras Escuelas Normales, desde que éstas, en España, parecen vislumbrarse en el Seminario dirigido por Döbey, en Santander, en 1805, hasta las de que hoy disponemos, encuadradas, si vale el vocablo, en el Real decreto de 30 de agosto de 1914, luego advertirá que el verdadero espíritu que debe sostener esos importantísimos Centros no puede consistir en la investigación científica, ni en la literaria, ni en la social, no obstante los múltiples matices que ésta ofrece hoy; el espíritu a que aludimos no es, no puede ser otro que el de probar vocaciones, el de estimularlas, rectificarlas, depurarlas y adaptarlas, operando siempre en los campos fecundos del trabajo y estudio directos del niño y en el régimen de las escuelas. ¿Y podrá verificarse todo esto en el breve espacio de tiempo de dos o tres semanas, por curso y alumno, de prácticas normalistas? No mas que el enunciarlo es de una candidez risible.

Si nuestras Normales, aun contando, como afortunadamente cuentan, con muchos profesores de positivo valer, habrían de caracterizarse por el cúmulo de conocimientos que en ellas se pueden dar, desde hoy cabría suprimirlas, ya que la cultura que implican, en cantidad y en calidad, se encuentra suministrada por otros Centros análogos. Por haberse admitido la hipótesis que indicamos, vieron la luz, con notorio error, la ley de 2 de junio de 1868 y el Real decreto de 17 de agosto de 1901, textos legales por los que se llevó la preparación teórica de los maestros a los Institutos de segunda enseñanza. Pero una y otra disposición fueron luego derogadas. ¿Por qué? Porque el alma del verdadero maestro hay que buscarla más en la esfera efectiva que en la meramente intelectual. Porque el maestro teórico, el especulativo, el de la pedagogía de gabinete, aunque adquiere una cultura tan amplia como se desea, no sabrá, sin embargo, dialogar con

los rapazuuelos, atraerlos a sí, infundirles confianza, infiltrándose, por el amor y con habilidad, hasta el fondo de sus tiernos corazones. Y si esto no acierta a verificar el maestro, ¿para qué se quiere? ¿Qué obra armónica de educación realizará?

De lo dicho se deduce una consecuencia, y es: la enseñanza normalista tiene que ser eminentemente práctica. Desde este punto de vista, las Escuelas Normales, los verdaderos Seminarios de maestros, que así empezaron a denominarse, son insustituibles. Pero esto exige su más honda reforma, hecha a base de pedir una amplia cultura al ingreso de los alumnos y una intensísima labor pedagógica, una vez admitidos en sus aulas. Esa labor, si ha de ser suficientemente amplia y de tonalidades varias, requiere diversos campos de experimentación y ramas distintas de actuaciones. Es necesario que el futuro maestro especialice en párvulos, en escuelas de asistencia mixta, en unitarias y en graduadas. ¿Podrá lograrse todo esto en las cuatro, cinco o seis Secciones de las regencias anejas a las Normales? La respuesta, forzosamente tiene que ser negativa.

Busquemos el remedio a este mal. Armonicemos, aunque sólo sea para este fin, la Escuela Normal y la Inspección técnica; hágase que el alumno normalista practique, cada vez con responsabilidades mayores, en varias escuelas de su provincia; quédese primero al lado de un maestro de gran prestigio, y tenga luego la dirección plena de una escuela. Que presente ese alumno sus Memorias de observaciones de una semana, de un mes, de un curso entero. Que le corrijan y alienten en esta gestión sus mismos profesores, y que el inspector, en esta obra, sea un profesor más. Cuando el nuevo maestro se haya forjado a sí mismo en el yunque de la escuela con las operaciones apuntadas, ya se le puede nombrar titular propietario de un pueblo, cuyo centro de primeras letras

sea del tipo en que se especializó. ¿Quién no juzga esto preferible al brillo fugaz de unas rápidas y artificiosas oposiciones?

En resumen: la ardua y meritoria empresa de formar y colocar a los maestros ha de ser acometida y resuelta por una colaboración franca, noblemente sentida, entre la Escuela Normal y la Inspección. Seguir otros derroteros es avanzar por el camino del error.

Pero no basta con formar y colocar los maestros. Hay que resolver otro problema previo, a saber: el de la formación de los maestros de maestros; es decir, de los profesores normales y de los inspectores primarios.

Esto nos lleva a tratar en breve espacio el tema de la Escuela Superior del Magisterio, Centro creado por Real decreto de 3 de junio de 1909, que ha sido ya sometido a varias reformas y que hoy día es objeto de juicios bien opuestos, desde los que lo consideran capaz de renovar todo lo arcaico de nuestra desarticulada enseñanza, hasta los que proclaman la necesidad de suprimir el Centro que nos ocupa.

Nosotros, sin deber nada a la Escuela Superior del Magisterio, ni esperar nada de ella, votamos en público por su sostenimiento, siempre que sus puertas se abran a cuantos aspiren a verificar amplios y profundos estudios de pedagogía. Acaso no fuera un desatino sustituir por esos estudios las oposiciones restringidas a las categorías medias del escalafón del Magisterio, limitando esa sustitución a un tanto por ciento prudencial, que dejase igual o mayor margen al turno riguroso de antigüedad, del que tan enamorados se muestran muchos maestros. Píensen en ello nuestras autoridades superiores, y no desdeñen la idea, por lo humilde de su origen, los mismos catedráticos de la discutida Escuela.

Serafín MONTALVO Y SANZ
Inspector de Primera enseñanza
de Valladolid

PROYECTO DE ESCALAFÓN

Los catedráticos de Universidad

Los catedráticos de las Universidades españolas, representados por una Comisión de profesores de las Universidades de Madrid, Oviedo, Santiago, Valencia y Sevilla, han elevado al ministro de Instrucción pública una razonada exposición, encaminada a obtener en los próximos Presupuestos del Estado la siguiente escala de sueldos:

CATEGORÍAS	Número de plazas.	Sueldo. — Pesetas.	Importe. — Pesetas.
Primera.....	5	20.000	100.000
Segunda.....	15	18.000	270.000
Tercera.....	95	16.000	1.520.000
Cuarta.....	80	14.000	1.120.000
Quinta.....	45	13.000	585.000
Sexta.....	90	12.000	1.080.000
Séptima.....	100	10.000	1.000.000
Octava.....	90	9.000	810.000
Novena.....	50	7.000	350.000

Nos parece absolutamente justificada la demanda, que, si acaso, estimamos insuficiente y por debajo de las necesidades reales de la familia que el catedrático ha de sostener con su sueldo. Con 7.000, con 9.000 pesetas, considerablemente reducidas por los abusivos descuentos, no es fácil que el profesor que desea constituir un hogar pueda verse libre de preocupaciones diarias y poco agradables.

Creemos, pues, que la escala de sueldos presentada debiera comenzar en el sueldo de 10.000 pesetas y continuar por ascenso de 2.000, pues las 75 pesetas mensuales que suponen las 1.000 pesetas

anuales de la escala poco o nada mejoran la situación, hasta la última categoría, que también los catedráticos estiman con excesiva modestia.

Según el proyecto presentado, sólo habrá en España cinco catedráticos en posesión de un sueldo teórico de 20.000 pesetas. La mayoría pasará su vida con sus buenas 12, 13, 14.000 pesetas, igualmente teóricas e igualmente insuficientes para atender al presupuesto familiar de quienes no disponen de otros recursos, acaso con abandono o descuido de sus deberes profesionales.

No armoniza demasiado esta parvedad en la petición y las razones que pretenden asistirla. «No hay posibilidad de tener un buen personal—dicen los catedráticos—si éste se halla mal retribuido; o no hay posibilidad, por lo menos, de que un personal en tales condiciones cumpla con sus deberes docentes con el celo y atención que podrían serle exigidos si dentro de la Universidad se le proporcionasen los medios económicos indispensables para vivir con decoro.» Exatto.

Y porque es exacta y suficiente esta razón, no acertamos a explicarnos por qué se la desvirtúa con la humildad de aquella pretensión y se la anula al pretender apuntalarla con otras razones que hablan de pugnas arcaicas y no del todo legítimas, de cuestiones de dignidad, decoro y consideración social que, en definitiva, interesan en igual medida a todos los profesionales de la enseñanza.

A.

DESDE FRANCIA

La reforma de las Escuelas Normales

Decíamos en unas notas anteriores que la actual reforma de las Normales francesas presenta diversos aspectos en atención a que son también varios los problemas que trata de resolver, poniendo a estos Centros a cubierto de las críticas que en los últimos años se les venían haciendo. Tres son, en efecto, las cuestiones a que los legisladores dirigen su atención en dicha reforma. En primer lugar, tiende a resolver en una parte importante, si no de un modo total, la cuestión del reclutamiento del personal docente primario. En segundo lugar, se propone introducir en la labor que han de desarrollar los alumnos-maestros, durante los tres años que permanecen en la Escuela, la unidad y la continuidad que había perdido con la reforma de 1905 (decreto y «arrêté» del 4 de agosto). En tercer lugar, cediendo al movimiento de opinión que exige a los maestros una cultura cada vez más amplia y más profunda, la actual reforma afecta asimismo a los exámenes de ingreso en las Normales, al cuadro de estudios, en el cual aparece alguna nueva materia, y a los programas de las diversas asignaturas, que experimentan modificaciones importantes.

No era posible reformar las Normales sin poner al mismo tiempo la mano en algunos otros Centros que mantienen con ellas estrechas relaciones. Las escuelas primarias superiores y los cursos complementarios, que suministran a las Normales el contingente de candidatos al ingreso, sufren también una amplia reforma, cuyo objeto, en cuanto a lo que a nosotros nos interesa, esto es, la formación de los maestros, es evitar repeticiones y soluciones de continuidad en los estudios del aspirante al Magisterio, que en adelante, a partir de la escuela primaria superior o de los cursos complementarios, y hasta su salida de la Escuela Normal, desarrollará una labor continuada y mejor coordinada que hasta el presente.

Estos son, en términos muy generales, los puntos a que se extiende la reforma establecida por la ley de 6 de octubre de 1919 y por el decreto y los «arrêtes» de 18 de agosto de 1920. Veamos ahora más detalladamente cada una de las cuestiones que dejamos indicadas.

Reclutamiento del personal docente primario.—Hasta este momento las Escuelas Normales francesas no suministraban el número de maestros necesario para cubrir las plazas vacantes. La insuficiencia de estos Centros era causa de que el Estado acudiese a otros medios para obtener el personal necesario, de modo que un aspirante al Magisterio podía llegar a desempeñar una escuela como maestro titular sin haber pasado por la Normal. Desde 1886 (ley de 30 de octubre), las condiciones exigidas a los aspirantes a maestros titulares eran las siguientes: Primera, haber hecho un *stage* de dos años, como mínimo, en una escuela pública o privada; segunda, poseer el certificado de aptitud pedagógica; tercera, figurar en la lista de admisibilidad para el cargo de maestro, confeccionada anualmente por el Consejo departamental de Primera enseñanza. Pero como para ser nombrado maestro *stagiaire* bastaba poseer el «brevet» elemental, y, por otra parte, no se les exigía a los candidatos el certificado de aptitud pedagógica (decreto de 18 de enero de 1887) sino la posesión del «brevet» elemental, tener veinte años o cumplir esta edad dentro del año en que se presentan y dos años de *stage* en una escuela, de aquí que no fuese necesario pasar por la Normal para ser maestro titular.

Tal estado de cosas tenía por consecuencia la existencia de diferencias muy apreciables de cultura en gentes que debían llenar las mismas funciones, y ha sido resuelto por la ley de 6 de octubre de 1919, según la cual nadie podrá ser nombrado maestro titular, a partir de 1923, sin haber pasado, por lo menos, un año en una Escuela Normal.

He aquí los términos en que las instrucciones de 30 de septiembre de 1920, firmadas por M. Lapie, director de Primera enseñanza, con el visto bueno del ministro M. Honorat, plantean los problemas que esta decisión presenta a las Normales:

«Dentro de tres años, estas Escuelas deberán suministrar un número de maestros dos veces más elevado que en la actualidad, y deben, por lo tanto, desde ahora, acoger muchos más candida-

tos que en el pasado. ¿Cómo abrir las puertas más ampliamente sin rebajar, antes bien, elevándolo, el nivel del examen de ingreso?

El art. 58 del decreto de 18 de agosto de 1920 resuelve la dificultad estableciendo que las Escuelas Normales admitirán alumnos internos y alumnos externos. El internado es gratuito. En cuanto a los externos, se les conceden becas equivalentes a la suma asignada en el presupuesto de la Escuela para la manutención de un interno. El decreto de 18 de enero de 1887 había ya establecido que las Normales podían recibir, al lado de los internos, semipensionistas y externos. La circular ministerial de 4 de julio de 1914 permitía a estos alumnos libres el ingreso en las Normales en calidad de internos, pero pagando sus gastos de manutención. A partir de ahora, estos gastos corren a cuenta del Estado, como los internos. En cuanto a los semipensionistas, se les descuenta de la beca que reciben el importe de las comidas que hagan en la Escuela.

Además, al lado de estos alumnos que permanecerán tres años en la Escuela, el art. 60 del decreto de 18 de agosto de 1920 establece que pueden ser admitidos, ya como internos, ya como externos, a seguir durante un año los cursos de la Escuela Normal, maestros y maestras suplentes o *stagiaires*, provistos del «breve» elemental o del superior. A estos alumnos de un año se les dará en adelante el nombre de *auditeurs*.

La edad máxima de ingreso para estos *auditeurs* es de veinticinco años, mientras que para los alumnos-maestros es de diez y nueve. Pero, ¿cómo serán seleccionados estos *auditeurs*? El decreto de 18 de agosto del año último no dice nada de exámenes ni de concursos, y sólo hace constar que la lista de admisión será confeccionada por una Comisión que comprende, bajo la presidencia del inspector de Academia, al director y la directora de las Normales y a los inspectores e inspectoras de las escuelas primarias y de las escuelas maternales. Las instrucciones antes citadas añaden, sin embargo, que no hay razón ninguna para que, en caso necesario, los candidatos al *auditorado* no sean sometidos a una o dos pruebas que no requieran una preparación especial; por ejemplo, un ejercicio de composición francesa y una lectura explicada.

Una vez admitidos en la Normal, no todos los *auditeurs* seguirán los mismos cursos, sino que sus estudios se acomodarán a los diversos grados de su cultura, puesto que, como hemos visto antes, unos ingresarán con el «breve» elemental y otros con el superior.

Con estas medidas, el Ministerio de Instrucción pública de Francia espera resolver la crisis de personal docente primario bien capacitado para desempeñar sus funciones. No será necesario mucho tiempo para conocer los resultados de este aspecto de la reforma. Por de pronto, hay que tener en cuenta que la causa más importante de esta crisis es de carácter económico, y es posible que la crisis perdure en tanto que la cuestión de los sueldos, de la cual hablamos en las notas anteriores, no sea resuelta de una manera satisfactoria.

Florentino M. TORNER
Profesor de Escuela Normal

Montpellier, enero de 1921.

DESDE INGLATERRA

El arte y el niño

Casi simultáneamente hemos tenido en Londres dos manifestaciones demostrativas de lo que puede ser la educación artística de la infancia: la Exposición de dibujos y pinturas hechas por niños discípulos del profesor Círek, de Viena, que con motivo de la campaña en favor de las naciones centrales de Europa ha habido en el «British Institute of Industrial Art», y las conferencias sobre *Euritmica*, dadas por Jacques Dalcroze en «Queen's Hall», ilustradas con ejercicios prácticos hechos por niños.

En los dos casos los resultados son sorprendentes, y ambos profesores, cosa curiosa, dicen lo mismo aplicado a los diferentes campos: el único secreto consiste en dejar obrar a los alumnos por sí mismos, dándoles posibilidad para manifestarse, sugiriéndoles, dirigiéndoles solamente.

En *Colour* y otros periódicos ilustrados pueden verse algunos de los mejores dibujos, llenos de vida, hechos por niños

de diferentes edades. En estas líneas voy a ocuparme sólo de las conferencias de Dalcroze, ya que no hay espacio para todo.

Según reza el programa, el método de Dalcroze es una tentativa, por parte del músico, para encontrar un sistema que desenvuelva en los individuos de mentalidad media cualidades de sensibilidad, afinación, gracia, etc., que son innatas en muy pocos. Dalcroze empezó su carrera como maestro en 1892, siendo profesor de armonía en el Conservatorio de Ginebra; allí, poco a poco, se fué convenciendo de una verdad conocida de todos los que enseñamos y de la cual se habla ahora tanto: para muchos de los alumnos el trabajo es puramente intelectual, sin que forme parte de ellos mismos el objeto de estudio, sin que lo vivan realmente; y pensando que esto no debía ser, y basándose en la facilidad con que los niños aprenden letra y música cuando van acompañados de acción, empezó por hacer que sus discípulos llevaran con la mano el compás mientras cantaban; después se emplearon unos pocos movimientos para representar la duración del tiempo, y gradualmente, con ayuda de una clase experimental, fué naciendo el sistema conocido actualmente como *Euritmica*, que sirvió al principio para la enseñanza de la música sólo y poco a poco fué convirtiéndose en algo más general, de valor principalmente educativo.

El método comprende tres partes: movimientos rítmicos, solfeo (educación del oído) e improvisación (armonía práctica), de las cuales la primera es la más interesante, ya que las otras se practican siempre, mejor o peor, al aprender música. Los movimientos rítmicos están basados en dos sencillísimas ideas: el compás se marca por movimientos de los brazos; las notas, por movimientos de las extremidades inferiores; la unidad es la corchea, que se indica por un simple paso; subdivisiones de la corchea se representan también por pasos, y las notas más largas por un paso con un pie y un movimiento o movimientos con el otro; por lo tanto, a un avance en la composición musical corresponde otro en el espacio.

Esta concisa explicación de la técnica del método no puede dar idea del efecto producido en el espectador por los movimientos llenos de serenidad y gracia de las veinte niñas, de seis a doce años, que, vestidas con una sencilla túnica de

delicado color, iban haciendo durante la conferencia los distintos ejercicios de que hablaba el profesor Dalcroze. El teatro estaba lleno de gente que había pagado dos chelines, como mínimo, por la entrada, y esto, a pesar de que las conferencias han sido repetidas durante varios días.

El profesor Dalcroze ha hecho algo así como un viaje de propaganda e inspección al mismo tiempo, pues desde 1915 griete en Inglaterra «The Dalcroze Society of Great Britain and Ireland», y hay en Londres una Escuela Dalcroze que prepara, en cursos de tres años, maestros que enseñan después a los niños de las escuelas.

Su método, en un país que se ha ocupado siempre tanto de la educación física y de la educación en general, tenía, por lo menos, que llamar la atención y probablemente abrirse camino. Del profesor Sadeer es la introducción del libro que lo explica; el profesor Findley ha escrito un folleto sobre el aspecto educativo de la cuestión, y en bastantes escuelas hay ya un maestro de euritmica, sobre todo ahora que la gente baila aquí tanto, y a los padres (v. sobre todo, a las madres) complace muchísimo que la hija sea una pequeña artista.

Este es precisamente el peligro de la cosa, a mi modo de ver: convertir el medio en fin, y en vez de usarse para desarrollar el sentido del ritmo, la percepción auditiva, el dominio muscular, el buen gusto, etc., convertirlo sólo en una escuela de baile y hacer de todas las niñas bailarinas, a expensas del tiempo y la energía que debiera dedicarse a otros discípulos.

No creo, sin embargo, que por miedo a abusar de una cosa buena haya que prescindir de ella. No hay duda: para todos los que han visto los movimientos bruscos de nuestros niños cuando juegan, los empujones que se dan al salir de la escuela, sus gritos desordenados y su afición, hacia las canciones que oyen en la cella, sería muy interesante dedicar en cada escuela unas horas semanales (que pueden casi ser las del recreo) a esta disciplina que, por lo demás, encanta a las alumnas. En Barcelona, si no me equivoco, se ha hecho ya algo de esta. Esperamos que la idea cundirá.

Mag-ita COMAS

Profesora de Escuela Normal.

Londres, enero de 1921.

IMPRESIONES DE UNA VISITA

El Instituto-Escuela de segunda enseñanza

La escuela primaria, por el hecho de constituir la iniciación y fundamento de toda la cultura personal y social, ha sido siempre motivo de preocupación, y en España ha tenido, en lo que va de siglo, muchas y serias reformas. Aun nuestra escuela elemental se halla pobremente atendida, pues son muchos los que la desprecian y no pocos los que la persiguen. Hay una escasa minoría que la aman y la favorecen.

Sin embargo, la escuela primaria comienza a traspasar sus antiguos muros, y, con su perseverante labor, sus instituciones complementarias y la ayuda de quienes la quieren, conquista poco a poco el plano en que forzosamente la hemos de ver.

La Universidad estudia hoy el plan de su autonomía con el propósito de intensificar su vida y su eficacia. Su acción, lánguida y pobre por lo limitado y primitivo de su esfera de influencia, no ha de consistir ya en conferir títulos solamente, sino que se orienta hacia la posibilidad de ejercer la dirección en el grado más superior de la vida espiritual de un pueblo.

¿Qué se había hecho, en cambio, respecto a los Institutos de segunda enseñanza? ¿Qué proceso de evolución ha seguido el bachillerato para adaptarse a las actuales necesidades pedagógicas?

Sus planes de trabajo, su organización, su carácter, siguen siendo los mismos, añadiendo que lo son con un máximo de despropósito y absurdo.

La importancia excepcional de este grado de la enseñanza se hace resaltar si pensamos que el bachillerato debe mirar, por una parte, a la escuela primaria, continuando e intensificando, porque lo pide la crítica edad de los nuevos adultos, el sistema de relaciones a base de la confianza y el cariño, y por otra, a la Universidad, con todo un programa de educación de sentimientos y de cerebros capaces de acometer los es-

tudios superiores con la amplitud de miras, la libertad de criterio, la responsabilidad social y el hábito de trabajo que supone el último grado de la personal formación.

Tiene también nuestro bachillerato actual el gran defecto de sujetar a un patrón fijo y único su plan de estudios, y el muchacho que ingresa en un Instituto, sean cualesquiera sus aficiones y vocación, ha de surrsar forzosamente las materias que constituyen aquel plan. Resulta de esto que el Instituto, lejos de tener en cuenta, para fomentarlas, las aptitudes de cada niño, las desprecia, y, en la mayoría de los casos, las distrae y amortigua.

Precisamente el análisis de las aptitudes y vocaciones creemos que en ninguna otra edad de los estudiantes es más oportuno, ya que intentar hacer ese estudio y resolver de plano la cuestión en la escuela primaria tendría el peligro de lanzar al niño prematuramente hacia direcciones que muy vagamente tendrían que haberse manifestado, y en la Universidad es tarde para acudir a esas exigencias especiales, gastando en pruebas y tanteos unas energías necesarias para la plena conquista de aspiraciones definitivas.

Y en cuanto a la formación del carácter y a la educación sencillamente humana, ¿qué labor hacen nuestros Institutos?

No se puede comprender que un profesor que va a sus alumnos tres horas a la semana, que se comunica con ellos por intermedio de un libro de texto, que los juzga por el número de lecciones que recuerdan en un examen, pueda influir lo más mínimo en la dirección espiritual de aquéllos. Lo que resulta de aquí ya lo sabemos: es una farsa pintoresca descrita gran número de veces por los críticos de la enseñanza.

¿Cómo pretende subsanar el Instituto Escuela tan graves males?

Ante todo, se ha instalado en un edificio espléndido, lleno de atracciones.

El influjo del profesor sobre los alumnos se asegura por varios medios, entre ellos el internado. Al efecto, dispone el Instituto de casas de residencia, para niños y para niñas, en donde la vida se asemeje lo más posible a la del hogar familiar. Se fija el tiempo de permanencia en el Instituto, siendo la edad mínima a que los alumnos pueden abandonar aquella casa la de diez y siete años, pudiendo ingresar desde las ocho a las once. Se limita a treinta el número máximo de alumnos en cada clase, con un profesor. Se mantiene la mayor comunicación con las familias, para asegurar la cooperación de ambos factores de la educación.

El Instituto basa la disciplina en el ascendiente del profesorado, en el poder del ambiente, en el espíritu corporativo, etcétera, teniendo como norma estudiar y suprimir las causas originarias de las faltas.

Fomenta el Instituto, con gran empeño, entre los alumnos, las asociaciones, los juegos y toda clase de deportes, abarcando, por consecuencia, todo un programa de educación física, intelectual y moral.

Las enseñanzas se distribuyen en grados, de los cuales los tres primeros constituyen la sección preparatoria, que, realmente, funciona como una de nuestras escuelas primarias graduadas. Las materias en estos grados ofrecen como novedad, por relación al plan de estudios de nuestras escuelas, la de incluir la enseñanza del francés, sistematizar los juegos, excursiones, visitas, etc., y dedicar horas al estudio.

También ofrece novedades el plan de materias de la sección secundaria sobre el de estudios de los demás Institutos; pero nos limitaremos a exponer las dos diferencias esenciales que dan al Instituto un peculiarísimo carácter: una es la distribución de esas materias en grupos que constituyen otros tantos bachilleratos, todos, claro es, con los mismos efectos oficiales, y otra diferencia notable es la observación en la metodología de las enseñanzas.

He aquí la primera. Los alumnos cursan, obligatoriamente, un grupo de materias que constituyen el mínimo de cultura que cualquier persona debe poseer, y después cada alumno elige otro grupo en armonía con sus aficiones y aptitudes, y los deseos de la familia, asesorada por la Junta de profesores del Instituto. Así se especializa la cultura de los alumnos, en vista de los propósitos y condiciones de cada niño.

La diferencia, en cuanto a fines y métodos, es de un valor pedagógico extraordinario. La divulgación de ellos nos parece de excepcional interés para todo el que se dedique al Magisterio.

Las enseñanzas se proponen estos fines: desarrollar, mediante un ejercicio adecuado, las facultades mentales, cultivando la observación, la comprensión, el juicio, la originalidad, el interés múltiple, las aptitudes. Proporcionar una suma de conocimientos que prepare para los estudios superiores.

El Instituto ordena los medios de enseñanza, según su eficacia, en esta forma: la acción, el estudio directo de la Naturaleza, las lecturas asimiladas, el diálogo entre profesor y alumno, la exposición hecha por el maestro.

Es decir, que entre esos medios, la exposición hecha por el maestro no es más que uno y el menos eficaz de todos, sucediendo, en general, que en nuestros centros análogos la exposición hecha por el maestro es el único medio empleado.

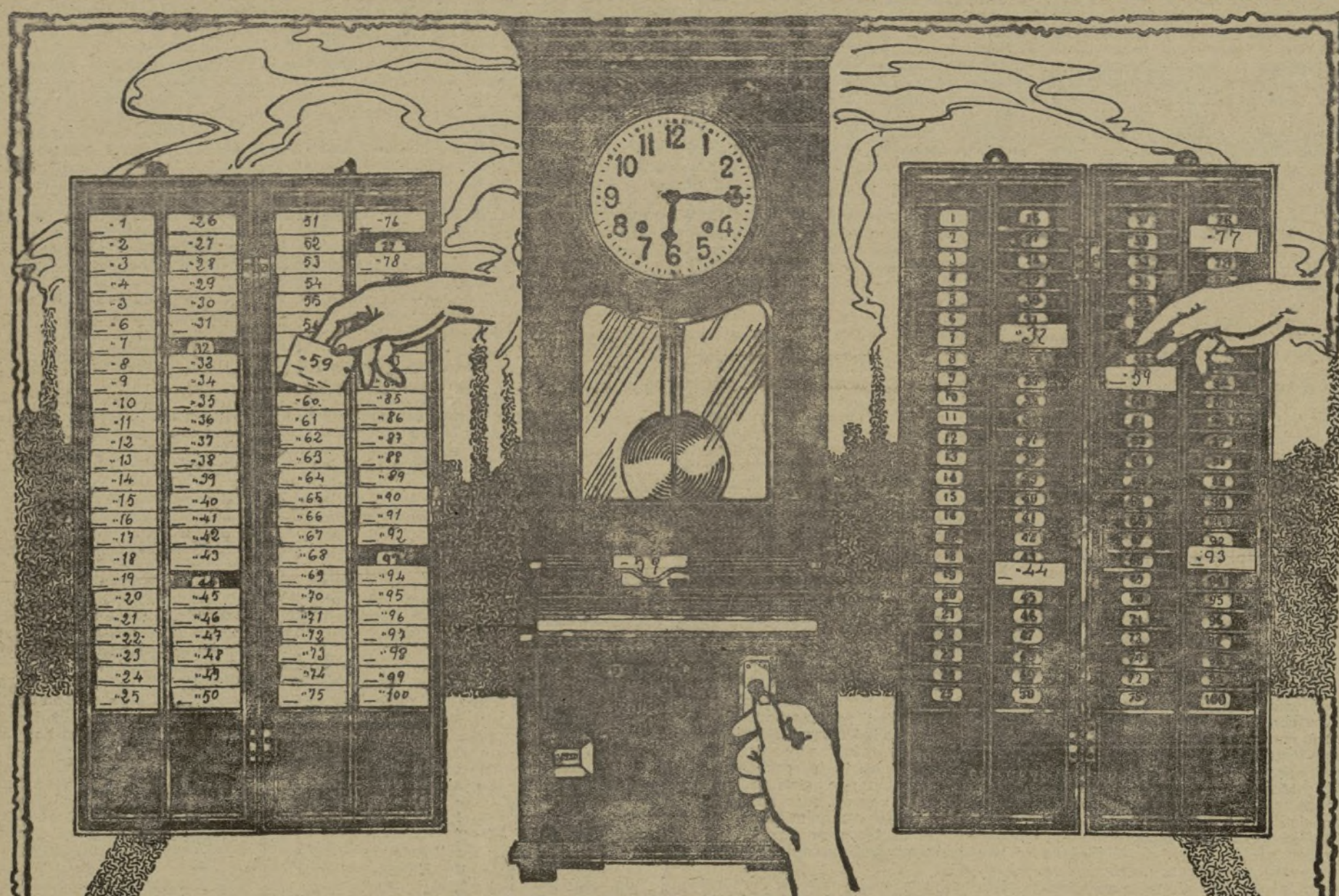
Los métodos de enseñanza tienden en el Instituto-Escuela: a despertar en el niño la curiosidad hacia las cosas para basar en ella todo el proceso didáctico; a evitar toda ficción que provoque un interés artificioso; a reclamar al alumno un esfuerzo nacido de algún impulso interno.

Se encuentran además en el reglamento del Instituto observaciones numerosas acerca de la metodología de cada enseñanza, que merecen ser leídas por todo maestro.

Los anteriores principios están presididos por una preocupación que repetidamente se observa en el reglamento, a saber: la correlación entre la actividad del pensar y la actividad ejecutora, combinando, siempre que sea posible, el pensamiento y la acción. De aquí, sin duda, la gran importancia que da al trabajo manual, a la experimentación, etc.

Fernando SAINZ

Inspector de Primera enseñanza de Granada



CONTROL

Reloj registrador para obreros y empleados, sistema Coppel
De gran utilidad para fábricas, Bancos, oficinas, talleres y almacenes

EL CONTROL, reloj registrador sistema Coppel, se utiliza para el CONTROL de las entradas y salidas del personal, para el registro del cómputo de los jornales y para calcular el tiempo empleado en las horas extraordinarias.

A cada empleado u obrero se designa una tarjeta con su nombre y su número correspondiente, en la que, por una sencilla operación en el CONTROL, reloj registrador sistema Coppel, se marca la hora de la entrada y salida de los individuos, como asimismo el tiempo empleado en las horas extraordinarias.

El CONTROL, reloj registrador sistema Coppel, tiene maquinaria fina y sólida, y su funcionamiento está probado y garantizado. La del reloj es de ocho días cuerda, a péndulo, de marcha exacta. El mecanismo impresor funciona automáticamente, "a dos colores", señalando en las tarjetas las entradas y salidas puntuales en azul, mientras las salidas antes de la hora reglamentaria o los retrasos, las interrupciones en el trabajo, las horas extraordinarias, etc., se marcan en tinta roja; de manera que, a simple vista, se nota el número de obreros que acuden al trabajo y los que faltan, y se aprecia el tiempo exacto invertido en los trabajos y el exacto conocimiento del costo de ellos.

El reloj registrador sistema Coppel es aplicable a un número limitado de obreros. Para éstos significa un CONTROL imparcial y para el patrono representa una gran economía y además una gran tranquilidad, pues evita discusiones y reclamaciones entre obreros y patronos.

Este aparato es, en una palabra, un inspector mecánico, que registra imparcialmente las horas exactas de las entradas y salidas de los obreros o empleados.

Para más detalles diríjanse a la
FÁBRICA DE RELOJES DE CARLOS COPPEL
MADRID.- Calle de Fuencarral, 27

