

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas.—(Art. 15 de los *Estatutos*.)

Domicilio: P.º Gral. Martínez Campos, 14.

El BOLETIN, órgano oficial de la *Institución*, es una Revista pedagógica y de cultura general, que aspira a reflejar el movimiento contemporáneo en la educación, la ciencia y el arte.—Suscripción anual: 10 pesetas en la Península y 20 pesetas en el Extranjero.—Número suelto, 1 peseta.—Se publica una vez al mes.

Pago, en libranzas de fácil cobro. Si la *Institución* gira a los suscritores, recarga una peseta al importe de la suscripción.

AÑO LIII.

MADRID, 30 SETIEMBRE DE 1929.

NUM. 833.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

El estudio científico de las actitudes y de los prejuicios de los niños: Métodos y resultados, por *D. A. Prescott*, pág. 257.—Los intereses morales de los niños: El problema de la motivación moral, por *Don L. R. Martínez*, pág. 265.—La formación de los maestros en Europa, por *D. Roberto Abadie*, pág. 269.—Programas y planes de enseñanza de Alemania y Austria, por *D. Lorenzo Luzuriaga*, pág. 281.

ENCICLOPEDIA

Impresiones sobre España: Un estudio de historia en marcha, por *Mr. Foster Watson*, pág. 285.

INSTITUCIÓN

Obras completas de *D. F. Giner de los Ríos*, pág. 287.
Libros recibidos, pág. 288.

PEDAGOGÍA

EL ESTUDIO CIENTIFICO DE LAS ACTITUDES Y DE LOS PREJUICIOS DE LOS NIÑOS

Métodos y resultados

por *D. A. Prescott*,

De la Escuela de Educación de Harvard
(Estados Unidos).

Las discusiones académicas sobre el valor de ciertas ramas del programa y sobre las diferentes maneras de enseñarlas pasan en este momento al segundo plano, especialmente en los Estados Unidos. Lo que se pide a los educadores es que muestren de una manera convincente los resultados obtenidos por la enseñanza de las ramas actualmente incluídas en el programa, y que proporcionen los datos precisos, de los que pueda partirse para juzgar los cambios necesarios. Este estado de espíritu ha dado a lo que se llama el movi-

miento de los *tests* un impulso considerable. No se trata nada menos que de un esfuerzo serio para darnos cuenta del rendimiento de la educación.

Los resultados más difíciles de apreciar son, quizás, las actitudes que crea o que estimula la escuela. Y es así porque estas actitudes no se traducen por parte de los alumnos en actos particulares, sino que permanecen como una fuerza motivante detrás de muchos elementos claros de conducta. Tres maneras de evaluar las actitudes y los prejuicios de los niños os van a ser presentadas, cada una con sus ventajas y sus inconvenientes, tales como aparecen en relación con ciertos resultados obtenidos.

I. El primer método podría ser llamado el *método indirecto*. El estudio atento de una parte bien definida del medio ambiente del niño es el que permite valorar a la luz de la psicología la dirección de los influjos que actúan sobre el niño, y que tienden a crear o estimular en él ciertas actitudes y ciertos prejuicios. Yo mismo he utilizado este año ese método para estudiar en los diferentes países de Europa cómo la educación recibía contacto con los problemas internacionales.

He examinado primeramente los programas oficiales, los manuales y las circulares ministeriales relativas a las diferentes ramas. Esto me ha informado sobre las actitudes oficialmente aceptadas, recomendadas o permitidas. La evolución que se comprueba en el texto de estos documentos es con frecuencia muy interesante

y significativa; indica el cambio que se está en vías de realizar en el espíritu de las escuelas. Por ejemplo, la enseñanza de la organización, de los fines y de los ideales de la Sociedad de Naciones ha sido durante mucho tiempo ignorado oficialmente en Inglaterra, y al cabo de cierto tiempo, una pregunta planteada en el Parlamento y su contestación afirmativa han autorizado indirectamente una discusión de la Sociedad en las escuelas. Más tarde, las autoridades escolares han sido directamente encargadas de encajar en sus programas temas de estudio en relación con la Sociedad de Naciones. Y, finalmente, han incorporado en las direcciones y sugerencias oficiales destinadas a los maestros un párrafo declarando que no será satisfactorio ningún curso de historia referente a la época contemporánea si no comprende una discusión acerca de los fines y de la organización de la Sociedad de Naciones. Así, el cambio de tono en los documentos oficiales implica un cambio en el influjo de la escuela sobre las actitudes de los niños respecto de la Sociedad de Naciones.

Pero no tardamos en darnos cuenta de que, cualquiera que sea el tono de los documentos oficiales, son los maestros mismos los que determinan el influjo que ha de ejercer realmente una enseñanza dada. Según que la presenten sin o con simpatía, estimularán una actitud deseable o favorecerán, por el contrario, un prejuicio malsano. Nuestro estudio ha tenido por consecuencia, como segunda tarea, la de determinar la actitud de los maestros. Es preciso para esto entrevistarse con el mayor número posible de maestros y de todos los tipos, visitar a los inspectores y a los administradores, que conocen un gran número de maestros y que están en situación de apreciar su influjo y estudiar atentamente las revistas publicadas por las sociedades de maestros. Así, en Francia, hemos encontrado que los maestros primarios de la enseñanza pública forman un grupo muy homogéneo en lo que concierne a su ideal y a su influjo pacifista. Corporativamente han tomado una iniciativa

oficial para eliminar, entre los manuales que utilizan, todos los que están inspirados por el odio entre los pueblos, la glorificación de la guerra y aun por un sentimiento nacional demasiado intenso. Se sienten unánimemente inspirados por el deseo de llevar a los niños que se les confían a sentir que la esperanza de Francia no está en una paz armada, sino en una aproximación activa entre los pueblos del mundo, que estimulará para el mayor bien de todos un cambio de producción, de ideas y de cultura.

Hay que estudiar todavía otros factores antes de poder tener la sensación de que se nos ofrece un cuadro completo de los factores por los cuales la educación influye en las actitudes de los niños. El desenvolvimiento histórico de un sistema escolar y las tradiciones de las escuelas mismas son agentes muy poderosos: las grandes *Public Schools* inglesas, por ejemplo, han marcado los fines y los ideales de educación inglesa en general con una huella indeleble. La situación política de un país en un momento determinado es otro factor de primera importancia; en Viena, el grupo socialista es el que ha hecho aprobar una reforma radical de la enseñanza primaria, una reforma en la cual los maestros se han convertido en los amigos y los guías de sus alumnos, y cuyo espíritu se caracteriza por la inscripción que cada escolar pone a la cabeza de la página en el cuaderno en el que cuenta lo que ha hecho el día de la Independencia: «¡Basta de guerra!» Las organizaciones y las personalidades extrañas a los círculos oficiales pueden tener también sobre el espíritu de las escuelas un influjo decisivo. La Asociación *pro* Sociedad de las Naciones en el País de Gales y en Inglaterra es un ejemplo relevante.

La ventaja de este método es la de que puede ser utilizado allí donde es imposible el estudio directo de los niños, y que concentra la atención del mundo escolar sobre la relación que existe entre la actitud de los escolares y la administración escolar, la política, las opiniones de los maestros y otros influjos inconscientes que habitual

mente no se tienen en cuenta. Su principal defecto es que no nos dice qué proporción de los niños sometidos a estos factores sufren realmente su influjo en sus actitudes; tampoco nos informa sobre la fuerza de estas actitudes. Por otra parte, este método no permite la comparación entre las observaciones realizadas por investigadores diferentes.

II. El segundo método podría ser denominado *método descriptivo*. Presenta a un cierto grupo de niños una serie de problemas o de preguntas y se informa sobre las verdaderas actitudes de los niños según la manera que tienen éstos de expresarse. Este método ha sido empleado con resultados muy interesantes por un psicólogo polaco, la Dra. Francisca Baumgarten (actualmente en Suiza, Roreg, cerca de Soleure). La historia de su encuesta, todavía inédita, sobre la actitud de los escolares polacos durante la guerra parece entrar en la categoría de lo novelesco. En 1918, la Dra. Baumgarten obtuvo de las autoridades el permiso de hacer algunas experiencias en las escuelas de Varsovia y de otras ciudades polacas.

Se trataba de estudiar el influjo de la guerra sobre el espíritu de niños y de los adolescentes. No podemos describir aquí las diversas dificultades de orden práctico que la Dra. Baumgarten tuvo que vencer; fueron considerables. Insistió para que fuesen satisfechas siempre tres condiciones: 1.^a, había falta que los alumnos no sospechasen absolutamente que iban a recibir su visita; 2.^a, las composiciones debían ser anónimas, para que el niño pudiera decir libremente sus sentimientos sin temor a las consecuencias, y 3.^a, el experimento debía, en todo caso, ser hecho en ausencia del maestro. (Esta condición parecía indispensable, porque en ciertos casos, los maestros eran de otra nacionalidad o de otra confesión que sus alumnos, y la investigadora deseaba que los niños se sintiesen absolutamente libres para expresar sus sentimientos o sus actitudes espirituales.)

Era preciso después asegurar la colaboración de los niños, que se veían tenta-

dos con frecuencia, a mostrarse fanfarrones, celosos u hostiles. Esto fué logrado por el tacto de la investigadora, que supo mostrar a los niños una comprensión simpática para las molestias que sufrían en la escuela en los tiempos de ocupación extranjera. Las quejas de los niños eran en sí mismas una contribución interesante para conocer el influjo de la guerra sobre el alma infantil, pero no podemos citar aquí sino algunos ejemplares de las respuestas dadas por los escolares a las preguntas formuladas a las clases enteras. Después de asegurarse la colaboración de la clase, la Srta. Baumgarten hacía a los niños algunas preguntas, siempre las mismas. Los escolares respondían brevemente o extensamente, a su gusto, sobre hojas de papel que eran inmediatamente recogidas. Los maestros no las veían; en realidad, han permanecido enterradas varios años, hasta desaparecer el peligro que su contenido hubiera podido constituir para la experimentadora.

Las preguntas hechas eran las siguientes:

- 1.^a ¿Sabéis por qué se ha declarado esta guerra?
- 2.^a ¿Las cosas van bien o mal para vosotros desde que hay guerra?
- 3.^a ¿Qué acontecimientos de la guerra os han hecho más impresión?
- 4.^a ¿Qué es lo que más habéis deseado desde que apareció la guerra?
- 5.^a ¿Habéis jugado a la guerra?
- 6.^a ¿Qué le deseáis a vuestros enemigos?
- 7.^a ¿Deseáis el fin de la guerra? ¿Por qué?

La experiencia ha sido hecha, en total, en ocho escuelas: cuatro, de niños cristianos; cuatro, de niños judíos; cuatro, para niños; cuatro, para niñas. Desde el punto de vista económico, dos eran escuelas para niños ricos; tres, para niños de la clase media, y tres, para niños pobres.

Es casi imposible dar un análisis estadístico de algunos centenares de composiciones que la Srta. Baumgarten maneja: difieren demasiado unas de otras en su manera de expresarse y es sumamente difícil

clasificarlas, por el espíritu que las inspira. Las que siguen os mostrarán las actitudes de diversos tipos de niños, y esto os evocará de manera muy viva las consecuencias mentales de la guerra para todos los que han sido testigos de ella:

1. Niña, 11 años. «Lo que me ha hecho más impresión es cuando una mañana muy temprano he visto los cascos de los soldados extranjeros. Eran alemanes. Los tiros de fusil durante todo el día me han hecho una impresión todavía más triste.»

2. Niño, 12 años. «Cuando los alemanes han entrado en Varsovia he tenido mucho miedo de ellos, porque me los representaban como ogros y como hombres malos.»

3. Niña, 12 años. «La entrada de los alemanes en Varsovia es lo que me ha hecho mayor impresión, porque Polonia, libertada del yugo ruso, no iba a ser libre, sino que pasaría a la esclavitud de la opresión alemana.»

4. Niño, 11 años. «Me hizo una impresión terrible cuando un shrapnel me estalló ante la cara, y me sorprendió cuando mis camaradas, que iban conmigo a la iglesia, fueron muertos.»

5. Niña, 15 años. «Cuando los alemanes se aproximaron a Varsovia, aparecieron los zeppelines en el cielo y arrojaron bombas. Una de estas bombas cayó sobre nuestra casa, rompió la ventana de un vecino y mató a dos niños. El vecino quedó herido.»

6. Niña, 12 años. «El cólera y el hambre es lo que me hizo más impresión durante la guerra.»

7. Niño, 12 años. «Lo que me ha hecho más impresión durante la guerra es cuando yo he visto cerca de la iglesia un soldado ruso que había sido muerto por un obús.»

8. Niña, 13 años. «Muchos acontecimientos me han hecho impresión durante la guerra, pero sólo éstos me han conmovido el corazón: Un día visité un asilo para los «sin abrigo», ¡qué espectáculo hirió mi vista!: gemidos, lágrimas, suspiros sofocados, sufrimientos, y la muerte por todas partes. A la entrada, cubierta con harapos

que oían mal, estaba sentada una mujer joven con un niño moribundo entre sus brazos. La mujer lanzaba ante sí una mirada suplicante; no se apercibía de que el niño estaba dando su último suspiro. De pronto, el niño echó su brazo alrededor del cuello de su madre, y exclamó: «¡mamá!», y murió. La madre se conmovió de tal modo, que no pudo más que gritar: «¡Dios mío!... ¡Y qué sufrimiento había en esta palabra!»

He aquí las imágenes que la guerra evocaba para los escolares de Varsovia de 1914 a 1918. No nos extrañe que, en respuesta a esta pregunta: ¿Qué deseáis a vuestros enemigos?, muchos niños respondan en el mismo espíritu que los siguientes:

Niño, 14 años. «Deseo a mis enemigos una muerte instantánea.» Niño, 14 años. «Deseo a mis enemigos que mueran de hambre y de malaria.» Niño, 15 años. «Deseo a mis enemigos que ninguno de ellos exista ya en este mundo, sino que vayan al infierno enteramente vivos.» Niña, 12 años. «Deseo a mis enemigos que se caigan desde un cuarto piso. Entonces Polonia sería libre.»

Las ventajas de este método es que estudia las actitudes según las respuestas mismas de los niños, que ofrecen una pintura de lo que pasa en su espíritu y que permite estudiar diferencias cualitativas. El sentido de una respuesta puede ser, a veces, oscuro, y la comparación de las respuestas puede inducir a error. Por otra parte, las respuestas de los diferentes grupos no puede ser comparables, si son juzgadas por individuos diferentes.

III. El tercer método de estudio podría ser designado con el nombre de *método objetivo directo*. Presenta a los niños, como el segundo, una serie de problemas o de preguntas, y estudia sus actitudes según la manera misma en que se expresan. Pero las preguntas están hechas de tal modo, que los niños no pueden dar sino un número limitado de respuestas, tres o cinco, por ejemplo. Cada una de estas respuestas tendrá un sentido preciso, no equivoco; el experimentador no tendrá que interpretar el pensamiento del niño. Con

el auxilio de la Oficina Internacional de la Educación, de Ginebra, estoy en camino de emplear este método para medir la actitud de los niños a propósito de los problemas internacionales.

Este *test* consiste en presentar a los niños un cierto número de afirmaciones, cuyo texto ha sido cuidadosamente pensado, y a pedirle que marquen *justo, falso o dudoso*. Estas afirmaciones representan los puntos de vista diversos, y a veces extremos, que pueden encontrarse en los niños. No hay manera correcta de responder, porque el fin del *test* es mostrar cuáles son las actitudes que los niños están dispuestos a admitir como justas y cuáles son aquellas otras que están ciertos de que son falsas. No se trata, de ningún modo, de si el niño tiene o no tiene la opinión que debiera tener. Muchas de estas afirmaciones serían tenidas por dudosas por un adulto cultivado y de espíritu amplio; el hábito del juicio crítico puede, en conjunto, ser medido por el número de las afirmaciones marcadas como *dudosas*; así, el objetivo final de este *test* consiste en hacer ver cómo diferentes ramas de la enseñanza, diferentes métodos y diversos medios sociales, o el hecho de pertenecer a diversas razas, determinan actitudes diferentes. Si se tiene en cuenta el poco tiempo que requiere (de ocho a diez minutos bastan para presentar a toda una clase, cualquiera que sea el número de los alumnos, un *test* de 23 afirmaciones), este procedimiento es el que permite penetrar más completamente en el espíritu del niño. He aquí algunos ejemplos de las afirmaciones propuestas:

1. Las guerras son buenas, porque hacen a los héroes y engrandecen las naciones.
2. Las guerras son malas porque traen el sufrimiento sin asegurar la justicia.
3. El partido que tiene razón es siempre el venturoso en la guerra.
4. Las guerras no prueban quién tiene razón.
5. Podemos aprender de los demás pueblos muchas cosas que nos sean útiles.
6. Nuestro pueblo es el más civilizado del mundo.

7. Todos los pueblos, sean grandes o pequeños, pueden contribuir de alguna manera al bienestar o a la felicidad de los demás pueblos.

8. Sólo los grandes contribuyen verdaderamente al progreso del mundo.

En Inglaterra conocemos el carácter de la enseñanza que se da en las clases a que hemos sometido este *test*. Los grupos puestos en presencia contaban cada uno, aproximadamente, cien alumnos. En el primer grupo, la enseñanza era estrechamente nacionalista y aun chauvinista, mientras que en el segundo la enseñanza era dada con un espíritu ampliamente internacional. En el primer grupo, el 43 por 100 admite que su país era el más civilizado del mundo, mientras que el 21 por 100 solamente declaraba esta afirmación justa en el segundo grupo. En el grupo I, más de un niño de cada tres pensaba que era falso afirmar que el mundo estaría mejor al abrigo de la guerra, si todos los pueblos no tuviesen sino pequeños ejércitos y pequeñas flotas, mientras que en el grupo II, solamente un niño de cada seis juzgaba errónea esta afirmación. Hay aquí una prueba del poder que tiene la escuela para influir en las actitudes de los niños en un sentido o en otro, porque estos niños pertenecen fuera de la escuela al mismo medio. He encontrado también que los niños de las escuelas o los maestros se aplican conscientemente a desenvolver una actitud reflexiva, estando mucho menos dispuestos a aceptar una afirmación en un sentido o en otro, y más inclinados a estimarla dudosa, lo cual es una prueba del desenvolvimiento del juicio crítico. Muchos maestros piensan que es imposible medir este juicio crítico; consideran las actitudes del espíritu, el pensamiento reflexivo, la crítica avisada de las proposiciones sugeridas como productos accesorios de la enseñanza que son demasiado intangibles para prestarse a evaluaciones cuantitativas. Puede tenerse, por el contrario, la seguridad de que no hay nada de eso, y que, con el auxilio de los ejercicios cuidadosamente preparados, como los que acabamos de describir demasiado brevemente, los maestros estarán cada vez mejor dispuestos para valorar los

resultados de sus esfuerzos en esta dirección, y, por consiguiente, para modificar los procedimientos o la materia de su enseñanza, según parezca deseable a la luz de las respuestas de los escolares objetivamente estudiados.

Las ventajas de este método consisten en que son comparables directamente las respuestas de todos los niños. Los resultados pueden prestarse entonces a cálculos estadísticos. Sobre todo, estos resultados son particularmente seguros, puesto que han sido obtenidos y valorados de una manera enteramente objetiva, sin los prejuicios personales del experimentador o de los maestros o de quienes hayan podido influir sobre las respuestas de los niños. El principal defecto de este método consiste en que no permite medir sino las diferencias cualitativas que han sido previstas planteando las interrogaciones.

Es evidente que no podemos obtener

una información completa acerca del influjo que ejerce la escuela sobre las actitudes de los alumnos sino recurriendo a los tres métodos. Para estudios menos amplios, cada uno tendrá su lugar; pero en conjunto, el tercero es preferible a los otros, porque procura hechos objetivos no equívocos.

El principal valor de esta medida de las actitudes de los escolares en materia internacional consiste probablemente en que concentra la atención de los niños mismos sobre las actitudes que pueden adoptar y en que constituye para ellos un estimulante el pensar en problemas reales. Este estudio tiene también accesoriamente ese interés que hace a los maestros y a las demás personas que se ocupan de los niños más conscientes de los influjos que determinan la actitud de sus alumnos, y que les lleva también a prestar más atención para no favorecer sino aquellos que son deseables.

Cuestionario sobre los sentimientos de los niños relativos a la paz y a la guerra

presentado a 143 niños y adolescentes checoslovacos (101 niños y 42 niñas) en febrero y marzo de 1927, en vista de esta Conferencia, por el Dr. Rodolphe Fridrich, Director de Gimnasio en Brno.

EXPRESANDO	Confianza en la paz.		Vacilación.		Escepticismo respecto de la paz.	
	Niños.	Niñas.	Niños.	Niñas.	Niños.	Niñas.
A. 12-13 años	8	9	—	—	10	5
B. 14-15 años	5	3	5	0	10	11
C. 15-16 años	5	4	1	0	13	1
D. 16-17 años	7	3	4	1	13	0
E. 17-18 años	8	5	8	1	4	1
<i>Total de niños</i>	33 (33%)		18 (18%)		50 (50%)	
<i>Total de niñas</i>		24 (57%)		2 (5%)		16 (38%)
<i>Total niños y niñas</i>		57 (40%)		20 (14%)		66 (46%)

A. Preguntas hechas a 30 escolares de 12-13 años.

- ¿Qué sabéis de la Sociedad de Naciones?
Saben algo..... 5
No saben nada 25
- ¿Es útil la paz? Respuestas complejas, 9; sencillas, 21.

Detalle:

- | | |
|--|----|
| Para el bienestar..... | 10 |
| Para la tranquilidad..... | 7 |
| Baratura de los víveres..... | 5 |
| Para poder consagrarse a su trabajo.. | 5 |
| Prosperidad de la industria..... | 2 |
| Para la cultura del pueblo..... | 1 |
| Para la salud (nada de epidemias)..... | 1 |
| Sobre todo para las pequeñas naciones. | 1 |

3. ¿Es útil la guerra?

<i>Sí:</i> Solamente para los comerciantes.....	2
Solamente para los vencedores.....	1
Solamente para las grandes naciones.	1
<i>No:</i> Muchos hombres perecen.....	10
Destruye regiones enteras.....	3
Causa daños y males.....	2
Las familias pierden el padre que gana el pan.....	2
Mutila a muchos hombres.....	2
Provoca la miseria y el hambre.....	2
Cuesta mucho dinero, que se podría dar a los pobres.....	2
Produce: La degeneración.....	1
Las enfermedades.....	1
La decadencia del país.....	1
La pérdida de la fortuna nacional.....	1
Agota las provisiones.....	1
Es un resto de barbarie.....	1
Siembra el odio.....	1

4. Pregunta hecha a 18 niños ¿Quisieras ser soldado?

<i>Sí:</i> Si mi país estuviese en peligro.....	13
Serviría con gusto en el ejército.....	1
Pero solamente en la reserva.....	1
Porque podría llegar a ser general...	1
<i>No:</i> Porque, en general, los soldados no se portan bien.....	1
Porque entonces ayudaría yo a la guerra próxima.....	1

5. ¿Cómo se podría llegar a la paz? (18 niños, 12 niñas).

Niños.

Por tratados.....	7
Por el amor de la raza.....	1
Por la unión de las naciones en un solo Estado y una sola religión.....	1
Por la cultura del pueblo.....	1
Por el amor recíproco.....	1
Por la honradez del pueblo.....	1
Por una decisión de la S. de N.....	1
Castigando a la nación que comenzara la guerra.....	1
No lo sé.....	1
Es imposible.....	1

Niñas.

Por tratados.....	7
Por la justicia.....	1
No aspirando ya a la riqueza.....	2
No lo sé.....	2

6. ¿Crees qué se realizará la paz?

Niños.

<i>Sí:</i> La Humanidad está saciada de sangre	6
Pero muy tarde.....	2
<i>No:</i>	6
Todos los Estados se arman.....	1
Los alemanes no se ligarán por una alianza.....	1
Habrà siempre una nación que rehusará la paz.....	1
Nuestros enemigos quieren la guerra.	1

Niñas.

<i>Sí:</i>	6
Si la concordia triunfa.....	2
Por la cordialidad.....	1
<i>No:</i> A causa de la envidia y de la codicia.	2
Jamás en Europa.....	1

B. Pregunta formulada a niños de 14-15 años.

«¿Qué impresión tenéis viendo a los soldados desfilan por la calle?»

1. Sentimiento favorable a la guerra o al servicio militar:

20 niños.

Siento respeto.....	4
La necesidad de ofrecer mi vida a la patria.....	2
El deseo de ser soldado.....	3
Es bello ser soldado en tiempo de paz...	1

14 niñas.

Respeto.....	2
El deseo de ser un muchacho.....	3
Reconocimiento.....	2
Tengo una impresión alegre.....	1
Yo sueño con el heroísmo.....	1
La defensa es necesaria.....	1
La defensa de la patria es necesaria....	1

2. Sentimiento de vacilación:

Niños.

No claro.....	2
El ejército es un mal necesario.....	3

3. Sentimientos favorables a la paz:

Niños.

Consideración del sufrimiento del soldado	1
Es mejor no pensar en la vida militar....	1
El ejército no es necesario.....	1
La guerra es una matanza (pero la defensa de la patria es necesaria).....	1
Es preciso que las naciones se entiendan.	1

Niñas.

Piedad. Los soldados sufren.....	2
Habría paz si no hubiera odio.....	1

C. *La misma pregunta hecha a niños de 15-16 años.*

1. Sentimientos favorables a la guerra o al servicio militar:

19 niños.

Sentimiento de acuerdo y de contento...	4
Sentimiento de respeto.....	1
Sentimiento de seguridad.....	2
El ejército es necesario para la defensa de la patria.....	2
El servicio militar es una escuela para la vida.....	1
La disciplina es necesaria.....	1
El escepticismo respecto de la S. de N..	1
La guerra puede ser inevitable.....	1

5 niñas.

Sentimiento de placer.....	1
----------------------------	---

2. Sentimiento de vacilación:

Niños.

El ejército, mal necesario.....	1
---------------------------------	---

3. Sentimientos favorables a la paz:

Simpatía por el soldado.....	2
Impresión desagradable.....	1
Expresa una idea de la paz (causas económicas).....	2

Niñas.

Horror de la guerra.....	1
Felicidad de la paz.....	1
La guerra es inútil.....	1
Sentimiento desagradable a causa de la conducta indelicada de los soldados...	1

D. *La misma pregunta hecha a los alumnos de 16-17 años.*

1. Sentimientos favorables a la guerra o al servicio militar:

24 jóvenes.—4 niñas

Sentimientos de placer.....	4
Idem de orgullo y de fuerza.....	2
Idem de respeto.....	1
Impresión alegre.....	1
La paz imposible, el ejército necesario..	2
El servicio militar, una buena escuela...	2
El soldado, un hombre sano.....	1

2. Sentimientos de vacilación:

Sentimiento de entusiasmo, pero ¿por qué nos armamos?.....	
La guerra es horrible, pero el ejército es necesario para la patria.....	

3. Sentimientos favorables a la paz:

La guerra es lo más horrible que hay ...	2
El ejército es inútil.....	1

Sentimiento de disgusto.....	1
Idem de fuerza, pero vale más vivir en paz.....	1
Cosmopolita, ve en el heroísmo una hipocresía.....	1
Simpatía por el soldado.....	1

Niñas.

La guerra es lo más horrible que hay...	2
Es preciso evitar la guerra.....	1

E. *La misma pregunta hecha a los alumnos de 17-18 años.*

1. Sentimientos favorables a la guerra o al servicio militar:

20 adultos.

Manteneos en guardia contra vuestro enemigo.....	1
La paz eterna imposible.....	1
La lucha, fenómeno eterno natural.....	1

7 adultas.

El servicio militar, escuela de energía...	1
--	---

2. Sentimientos de vacilación:

Adultos.

La guerra es horrible, pero las grandes naciones deben armarse.....	1
La guerra es costosa, pero la S. de N. es impotente.....	1
El desarme es difícil para las pequeñas naciones.....	2
El servicio militar es duro, pero útil para la patria.....	1
La guerra, ruina económica, pero el ejército, necesario para la patria.....	1
Dudo que triunfe la S. de N.....	1

Adultas.

La guerra es terrible, pero el ejército es necesario.....	1
---	---

3. Sentimientos favorables a la paz:

Adultos.

La guerra, inhumana, las naciones deberían estar dispuestas a ceder.....	1
La paz universal, beneficio económico...	2
La guerra, cosa brutal.....	1
Inútil para el cristiano ser soldado.....	1
El ejército, institución inútil.....	1
El acuerdo pacífico, necesario.....	1
Servicio militar, pérdida de tiempo.....	1

Adultas.

La guerra, cosa horrible.....	1
La guerra, matanza y catástrofe económica.....	1
Simpatía por el soldado.....	1
El amor, necesario; imitar a Cristo.....	1
Los tratados, necesarios.....	1

LOS INTERESES MORALES DE LOS NIÑOS

El problema de la motivación moral (I)

por L. R. Martínez,

Profesor en la Universidad de La Habana.

El problema de la educación moral de la niñez es, con toda seguridad, el más importante que se puede plantear siempre a un profesor; pero, al mismo tiempo es, probablemente, el más difícil de resolver con verdadera precisión y acierto por la escuela de nuestros tiempos. Desde épocas muy remotas, la historia de la educación pone de manifiesto la casi unánime aspiración de todos los sistemas de enseñanza de actuar sobre la voluntad del educando, y moldearlo o adaptarlo a las aspiraciones morales imperantes en una sociedad determinada; y no hay un solo pedagogo de nota que no haya dedicado a este aspecto del desarrollo armónico del individuo la más prolija atención, de acuerdo con la inspiración religiosa, práctica o psicológica de sus ideas sobre la niñez. Herbart ocupa, sin embargo, entre todos los educadores, en este sentido, una posición predominante, cuando llega a afirmar «que el fin necesario de la educación es la moralidad», estimando que las ideas directoras de la moral—verdaderos productos de la experiencia acumulada por los individuos y las generaciones—son la libertad interior, la perfección, la benevolencia o el amor, la justicia y el derecho, y la equidad o remuneración.

Mas la pedagogía ha dejado de ser ya un estudio empírico que asiente sus principios en conceptos apriorísticos, derivados—como antes se dijo—de la filiación filosófica de sus mantenedores. Hemos entrado hace bastante tiempo en la fecunda fase del saber, obtenido por la experimentación sistemática y científica, y también la pedagogía asienta ahora todos sus postulados en lo que descubre en el niño, como sujeto de la educación. Interesa, por lo tanto, consignar de un modo preferente, y en relación con el propósito a que se re-

fiere este trabajo, que es la psicología infantil la única que nos ofrece un sólido asiento para todas las conclusiones a que llega en nuestra época la ciencia de la educación. Asentemos en ello lo que se refiere a la educación moral, en el estudio de los intereses de la infancia, hasta encontrar su motivación.

En el campo de la educación intelectual no ha podido descubrir todavía la paciente observación de los psicólogos y de los educadores una sola noción o idea de la infancia que no resulte un producto de la percepción, desarrollada gradualmente, a medida que los sentidos y la experiencia del niño evolucionan; ni un juicio o razonamiento que no tenga sus raíces en poderes de la mente, que existen en potencia desde muy temprano, y que se desenvuelven únicamente mediante el ejercicio. No hay tampoco ideas morales creadas o implantadas en el espíritu del niño por sus mayores: el infante nace con determinadas tendencias instintivas; una moral natural en potencia, aunque no en acción. Sus posibles direcciones en el sentido de la moral despiertan el funcionamiento activo, tan pronto como el ejercicio de sus cualidades se lo permitan, de igual manera que despiertan sus sentidos, y entran en actividad, gracias al ejercicio que ciertas excitaciones y condiciones materiales tienden a provocar. Según las opiniones de Sully, de Tracy y de otros psicólogos, esta disposición o tendencia moral del niño no ha de tomarse en manera alguna como una orientación especial a los actos que los adultos llamamos *buenos*, ya que el infante lo mismo ofrece en sus tendencias la posibilidad del ejercicio de la virtud que la posibilidad del vicio o de la degradación.

Semejante afirmación—que destruye por completo las afirmaciones rotundas de antiguos pedagogos al asegurar que el niño nacía bueno o malo por naturaleza—nos hace, sin embargo, meditar profundamente en la gravedad extraordinaria de la empresa de educar moralmente al niño, si se deben tener en cuenta unas posibilidades tan opuestas como las que acaban de mencionarse.

(1) Trabajo presentado al V Congreso Panamericano del Niño.

La principal dificultad con que se tropieza al estudiar estos problemas estriba —a nuestro juicio— en el criterio con que se pretende por todo el mundo —incluyendo en primer término a muchos maestros— juzgar las acciones que realizan los niños. Los actos de la infancia son casi siempre juzgados con el criterio de los adultos, y no desde el punto de vista de los niños: sus mentiras o sus actos de rebeldía se toman, por lo común, como evidentes violaciones de la moral, sin que nos detengamos a reflexionar que el niño desconoce el fin moral de los actos, tal como nosotros los apreciamos, y que se mueve a impulsos de su exuberante fantasía cuando se aparta de la verdad, o de la energía de sus impulsos cuando intenta rebelarse. Las personas ajenas al problema de la dirección de la niñez, y hasta algunos educadores, olvidan con demasiada frecuencia que *acto consciente, deliberación y conducta moral* exigen forzosamente *experiencia*, y que el niño carece totalmente de ella.

Muy pocos escritores han analizado esta situación con tanto acierto como lo hace María Montessori: se une en las páginas que ella ha dedicado al problema de la educación moral de la infancia todo el saber acumulado por quien cultiva científicamente la niñez, asentando sus mejores postulados de la observación de los párvulos con la exquisita ternura propia del corazón de una mujer. La actividad natural del niño, que nunca está quieto por ley de su desarrollo, tomada como *una falta*, que los padres y las escuelas castigan severamente; esa ansiedad espontánea de la niñez por tocar todas las cosas, y la inflexible amonestación de los adultos, que contrarían en seguida la naturaleza, advirtiéndoles cruelmente: «Los niños no tocan las cosas»; el niño tratando de vivir con arreglo a su condición de niño, y nosotros esforzándonos por que viva como un ser ya formado, y, además, creyendo que son verdaderas *faltas morales* esas discrepancias entre su conducta y la nuestra. Los muebles que generalmente se emplean todavía con los niños son los mismos de los adultos, a pesar de su diferencia de tamaño;

su actividad siempre está contrariada por los padres y maestros, y se les dirige en los actos más importantes de la existencia, como al darles la comida, y bañándolos y vistiéndolos, en muchos casos, con la aspereza de la manejadora o del sirviente que realiza semejantes trabajos, todo con una desproporción evidente entre nuestra manera de ser y la que es propia de la niñez. Ya podríamos imaginar cuánto sufriríamos los adultos si se nos trasladase súbitamente a un país en que sus habitantes fueran cuatro o cinco veces más altos que nosotros y se nos obligase por aquellos gigantes —diez veces más fuertes desde el punto de vista físico y con otro concepto moral de la vida— muy distinto del nuestro— a soportar lo que, para una manera propia de ser, resultarían siempre verdaderos caprichos o productos exclusivos de la fuerza y del tamaño de nuestros dominadores.

La psicología pedagógica puede considerar como uno de sus triunfos más importantes la aceptación general de un principio tan sencillo como el que afirma que el niño debe ser tratado como niño y no como adulto, cuando se trata de desarrollar su inteligencia; pero en lo que se refiere al cultivo de sus sentimientos y de su voluntad— a la formación de su conciencia moral, en una palabra—, no parece que un hecho tan claro y tan evidente haya logrado todavía imponerse de igual manera entre todos los educadores. Hay un desconocimiento casi absoluto de la manera de hacer reaccionar al niño, partiendo de sus tendencias y apetitos, y ejemplos que no son siempre los más edificantes, cuando tanto se preconiza el valor del ejemplo, y memorización de máximas, en muchos casos incomprensibles, constituye con demasiada frecuencia el punto de arranque de la educación moral de la niñez en nuestros tiempos. ¡Y aun nos lamentamos de que aparezca fracasado tantas veces el empeño de formar el corazón de la juventud, que es el propósito fundamental de toda educación, según Herbart!

Stanley Hall— que entre los psicólogos norteamericanos es quizás uno de los que

mejor y más detenidamente se ha dedicado a analizar el problema de referencia—, en su conocida obra *Educational Problems* relaciona las variadísimas opiniones mantenidas por distintos escritores sobre la educación moral de la infancia; pero aunque analiza la influencia de la desigualdad de los sexos, y la acción de la madre sobre el hijo desde antes de su nacimiento, y durante el período de la crianza, y expone el valor de los castigos, de los regaños y de las alabanzas, y trata sobre la acción nociva de la holgazanería, de las malas compañías durante la niñez, y de la prolongación de las vacaciones y el trabajo excesivo del niño, ofreciendo—como lo hace siempre—oportunas sugerencias para un profesor, no se llega, sin embargo, después de leer sus páginas, a una orientación clara acerca del trabajo que debe realizar el maestro cuando trate de formar el carácter normal del discípulo, partiendo, como es forzoso que se realice, del encauce y adaptación al medio en que nos desenvolvemos los adultos, de las espontáneas disposiciones morales del niño.

Y es que nos faltan todavía—como ya hemos consignado—las observaciones oportunas, lo suficientemente explícitas, acerca de la vida normal de la infancia, para asentar en una sólida base el trabajo director de su voluntad, creando los hábitos oportunos de conducta. Como el mismo Hall advierte, le prestamos alguna atención al problema de la llamada instrucción ética—durante la enseñanza media—; nos enfrascamos los profesores en que el joven aprecie y conozca las distintas teorías sobre la conciencia, los fundamentos de la moral, el imperativo categórico de Kant, el hedonismo, el utilitarismo y todas las doctrinas de los antiguos escritores sobre la virtud y la sensación de la conducta—la peligrosa y casi inútil intelectualización de los problemas de la moral—, sin recordar que ésta es, principalmente, materia de voluntad, de conducta y de sentimientos; así como que la mente del joven estudiante no está adaptada a esos problemas de carácter especulativo a que se contraen por lo general dichos programas de instrucción ética.

Conspira además contra la atinada resolución del problema que venimos analizando la organización que impera todavía en casi todas las escuelas primarias. La motivación pedagógica de las distintas asignaturas o disciplinas ha encontrado ya muchos resortes adecuados para que—aun conservándose el carácter marcadamente intelectualista de la enseñanza, que, por desgracia, domina en toda ella—se vayan aprovechando las tendencias espontáneas del niño para los diversos esfuerzos escolares. No resulta ya el trabajo de las aulas una imposición autorizada del aprendizaje, hecha por el profesor, sino el ejercicio de una actividad del discípulo, que se adapta así a la obra del desarrollo, que supone su educación, y no como un inerte material, que se moldea a capricho, sino como un agente en quien se desenvuelve gradualmente la personalidad humana, mediante la dirección del profesor.

Pero en materia de educación moral, que es desarrollo y ajustamiento a normas de la conducta y de la voluntad, y que es el cultivo de los sentimientos, según se acaba de decir, todo el engranaje de la máquina escolar obstrucciona, en lugar de favorecer, la obra pedagógica que debiera realizarse. Los niños permanecen en las aulas sujetos a reglas precisas—que tienen mucho de mecánicas o automáticas—y pierden casi toda su iniciativa y libertad. El profesor, encaminando casi todas sus energías a una labor de cultivo de la inteligencia de los alumnos, apenas dedica tiempo alguno a la formación de una adecuada conciencia moral en los que dirige. Abrumado siempre el maestro primario por el número excesivo de sus discípulos, apenas puede estudiar, ni llega a conocer, las características de la conducta de cada uno de ellos, ni sus diferentes maneras de reaccionar, empleando distintos estímulos. La formación del carácter se basa, de un modo fundamental, en la conquista de hábitos de sumisión y de obediencia (de grandísima importancia para la disciplina); pero que, en buena lógica, nadie podría aceptar como los únicos que interesen formar en los alumnos; y por sobre todo esto, con ser tan trascendental lo que va ex-

puesto, debemos consignar que la *motivación moral*—el problema capital de la materia—no se puede lograr, en forma alguna, en una escuela intelectualista.

La actividad espontánea del niño no encuentra en el tipo de escuela que se acaba de mencionar ninguna oportunidad para ejercitarse; la vida social del infante es completamente ficticia; el trabajo no es para el alumno esfuerzo *voluntario*, y ejercicio adecuado a sus *intereses y tendencias*; la colaboración y el mutuo auxilio, propios de una labor realmente colectiva, no existen en las escuelas, pues aunque los niños estén reunidos en un aula, y realicen esfuerzos *simultáneos*, éstos no tienen un carácter semejante al trabajo que se efectúa en un taller; se pierden (a pesar de la aludida condición de estar agrupados los niños), casi todas o la mayor parte de las facilidades, para fomentar la *solidaridad* y la *ayuda* de los niños en sus empeños; falta, dentro del recinto de las escuelas, toda oportunidad para una vida realmente natural, y ajustada, por lo tanto, a lo que la existencia nos ofrece fuera de las aulas; y persistimos—a pesar de los esfuerzos recientes de la Psicología y de la Pedagogía científica—, en mantener esas máquinas escolares de formar niños *eruditos*, y tal vez sin carácter, en lugar de ajustar a la vida infantil lo que durante el período de su desarrollo estamos obligados a ejecutar con nuestros hijos.

Muy lejana vemos todavía la época en que la escuela realice el *cultivo* del niño en el medio más adecuado para su desarrollo; en que dejemos que su actividad se ejercite, no sólo al adquirir los conocimientos, sino al ajustarse a normas de conducta que resulten consecuencia de la vida social; en que los profesores tengan a su cargo la educación del número de niños que puedan aprender por medio de su trabajo, y no oyéndole conferencias; en que nos acerquemos al niño para descubrir las características de su moralidad natural, orientando su conducta, y no para enseñarle doctrinas que resultan para él disquisiciones incomprensibles sobre el libre albedrío, la conciencia, la voluntad y la

determinación, y en que las escuelas nuevas, que ahora resultan ensayos pedagógicos, tenidos por muchos como utópicas y aun ridículas aspiraciones de los educadores, resulten una general aplicación de los métodos científicos para formar la juventud... Entonces, con seguridad que los hombres habrán de ser mejores, porque se educarán de un modo más natural y más racional al mismo tiempo, y no se podrá atribuir fracaso alguno a las escuelas, si alguna vez se nota un aumento en las estadísticas de la criminalidad de los pueblos. ¡Y será entonces mucho más fácil encontrar los factores que influyen en la determinación de la conducta de la niñez y de la juventud!

Fijemos, después de lo expuesto, las conclusiones a que llegamos con nuestro trabajo:

I. El niño nace con tendencias instintivas, y es un ser moral en *potencia*, en quien se desarrolla una conciencia natural de sus actos, tan pronto como el ejercicio hace efectivas sus ventajas o consecuencias.

II. El criterio de los adultos sobre las acciones morales no se ha de aplicar nunca a los actos de los niños. En la actividad de éstos—cuando se analiza su conducta—no se halla el fin consciente de la violación de una norma de conducta aceptada por nuestro agregado social.

III. La motivación moral de la infancia se ha de descubrir principalmente en el ejercicio de las actividades del niño, sobre todo cuando éste se eduque en una vida de asociación y de esfuerzo colectivo. Únicamente por el ejercicio—y no por el aprendizaje de las reglas morales—se forma la conducta; pero para descubrir esas características de la actuación de la infancia, que den base sólida a una educación moral de los sentimientos, la psicología infantil tiene todavía vastísimo campo que explorar de un modo experimental. Se propone, por lo tanto, la creación de Institutos adecuados para el estudio de la evolución moral de la infancia, si se quiere reformar científicamente esta rama de la Pedagogía.

IV. La escuela primaria ha de cambiar por completo su carácter, para atender debidamente a la educación moral de la niñez. Se debe facilitar con ella la actuación del niño, para modificar su conducta y formar su conciencia moral; mas para esto se hace indispensable que el aprendizaje escolar se *socialice* entre los discípulos, y que la escuela intelectualista, de esfuerzos asilados e individuales, se convierta en una verdadera escuela de trabajo *colectivo y solidarizado*.

LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS EN EUROPA

por Roberto Abadie (1)

Bélgica.

Sumario: Organización general de la enseñanza.—Plan de estudios de las Escuelas Normales.—Ideas predominantes en el desarrollo y aplicación de este plan.—La preparación profesional.—Nociones de Metodología y práctica de la enseñanza.—Ejercicios complementarios.—Algunos ejercicios complementarios programados.—Programa de materias especiales que son el objeto de ejercicios complementarios.—Lecturas recomendadas.—La Escuela de Pedagogía de la Universidad libre de Bruselas.

ORGANIZACIÓN GENERAL DE LA ENSEÑANZA

Veamos cómo está organizada la enseñanza primaria y media en este país, para poder determinar claramente cuál es el lugar que ocupa la Escuela Normal.

La enseñanza primaria es obligatoria desde los 6 a los 14 años, y está dividida en cuatro grados. Cada grado comprende dos años de estudios.

ESCUELA PRIMARIA

Instrucción obligatoria desde 1924.

4.º grado..	{ 8.º... 14 años
	{ 7.º
3.er grado.	{ 6.º
	{ 5.º
2.º grado..	{ 4.º
	{ 3.º
1.er grado.	{ 2.º
	{ 1.º... 6 años.

El cuarto grado está organizado en muy pocas escuelas primarias.

La enseñanza media comprende:

1.º *La Escuela media*, desde los 12 a los 15 años, y que en realidad es una escuela de continuación para los alumnos que dejan la escuela primaria en el sexto año. Toda escuela media posee una sección primaria del primero al tercer grado.

2.º *El Ateneo (Liceo)*, desde los 12 a los 18 años, donde se cursa la enseñanza secundaria. Existen dos clases de Ateneos: el de las *Humanidades antiguas* y el de las *Humanidades modernas*.

ENSEÑANZA MEDIA

Escuela media (12 a 15 años).

15 años... 3.º	} Escuela media.	
2.º		
12 años... 1.º	} Sección primaria.	
3.er grado. { 6.º		
		{ 5.º
2.º grado.. { 4.º		
		{ 3.º
1.er grado. { 2.º		
	{ 1.º	

Ateneo (Liceo) (12 a 18 años).

6.º... 18 años.	6.º... 18 años.
5.º	5.º
4.º	4.º
3.º	3.º
2.º	2.º
1.º... 12 años.	1.º... 12 años.
Humanidades antiguas.	Humanidades modernas.

La Escuela Normal está colocada entre la enseñanza primaria y la enseñanza media, y comprende desde los 15 a los 19 años.

La mayoría de los alumnos que ingresan en la Escuela Normal proceden o bien de la escuela media (12 a 15 años), o bien después de haber cursado los tres primeros años del Ateneo (12 a 15 años).

19 años... 4.º	} Escuela Normal.
3.º	
2.º	
15 años... 1.º	

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

15 años... 3.º	} Escuela media o tres primeros años del Ateneo.
2.º	
12 años... 1.º	} Escuela primaria.
12 años... 6.º	
5.º	
4.º	
3.º	
2.º	
6 años... 1.º	

Los alumnos que salen del cuarto grado de la escuela primaria y desean ingresar en la Escuela Normal—lo que constituye el menor número—están obligados a cursar un año llamado *preparatorio*.

Cada Escuela Normal está organizada en la siguiente forma:

4.º... 19 años.	} Escuela Normal.
3.º	
2.º	
1.º... 15 años.	
Año preparatorio para los que salen del 4.º grado.	} Sección o curso preparatorio. Escuela media.
4.º grado primario.	
3.er grado.	} Escuela primaria de aplicación.
2.º grado.	
1.er grado.	
1.º... 6 años.	

En Bélgica existen las siguientes especies de Escuelas Normales:

I. Escuelas Normales del Estado.

II. Escuelas Normales agregadas, que son de tres clases:

1.º Escuelas Normales provinciales.

2.º Escuelas Normales comunales.

3.º Escuelas Normales libres (confesionales).

Sobre un total de 80 Escuelas Normales existentes, 16 tan sólo pertenecen al Estado, 50 dependen de instituciones confesionales, y el resto, es decir, 14, son provinciales o comunales.

Todas estas Escuelas Normales están

bajo la inspección oficial de la Administración de la Enseñanza Normal—que depende del Ministerio de Ciencias y de Artes—, y están obligadas a aplicar el mismo reglamento y programa.

PLAN DE ESTUDIOS DE LAS ESCUELAS NORMALES

La duración de los estudios en las Escuelas Normales primarias es de cuatro años.

El plan de estudios comprende la enseñanza propiamente dicha y los ejercicios complementarios.

La enseñanza propiamente dicha comprende:

a) La Religión y la Moral para los alumnos que no están regularmente dispensados de asistir a los cursos dados sobre estas materias por los Ministros de los Cultos.

b) El Curso de Moral y de Instrucción Cívica para los alumnos dispensados de los cursos de Religión y de Moral.

c) La Pedagogía y la Metodología especialmente aplicables a los cuatro grados de la enseñanza primaria, así como la Legislación escolar.

d) La lengua maternal.

e) Una segunda lengua (el flamenco, el francés o el alemán, según las necesidades de las localidades).

f) La escritura.

g) Las Matemáticas.

h) Las Ciencias Comerciales.

i) Las Ciencias Naturales y la Agricultura.

j) La Higiene.

k) La economía doméstica y la tecnología *ménagère*, en las Escuelas Normales de Maestras.

l) La Geografía.

m) La Historia, comprendiendo nociones de las instituciones constitucionales y administrativas del país.

n) Los trabajos manuales.

ñ) El dibujo.

o) La gimnasia.

p) La música.

Los *Ejercicios complementarios* se aplican en general a todas las ramas del

programa, como también a las siguientes materias:

- a) Historia de la Pedagogía.
- b) Historia de la Literatura.
- c) Historia del Arte.
- d) Tecnología.
- e) Economía política y social.
- f) Práctica de la enseñanza.

IDEAS PREDOMINANTES EN EL DESARROLLO Y APLICACIÓN DE ESTE PLAN

El presente plan de estudios de las Escuelas Normales responde al siguiente criterio:

1.º Los tres primeros años serán consagrados a completar la preparación general de los alumnos e iniciar el aprendizaje profesional.

2.º El cuarto y último año de estudios será consagrado especialmente a la preparación profesional.

La enseñanza de la Escuela Normal deberá:

- 1.º Limitarse a lo necesario.
- 2.º Asegurar a los alumnos una larga participación en la obra de su formación.
- 3.º Ser especialmente profesional.

Se reconoce que el programa está sobrecargado de materias; pero se confía en que los profesores aliviarán el fardo por una interpretación juiciosa.

La enseñanza normal debe tender no a la simple trasmisión de nociones, sino al desarrollo de las aptitudes profesionales, a la formación de la iniciativa, gusto por el estudio, etc. Si se quiere que los alumnos adquieran un buen método de trabajo, es necesario asociarles íntimamente a la investigación de conocimientos. En la Escuela Normal se realizará el aprendizaje de la iniciativa, la cultura del esfuerzo.

Para conseguir que el alumno asimile de una manera inteligente la sustancia de los cursos, se ha introducido la obligación de realizar ejercicios especiales de investigación, concebidos en el mismo espíritu de los trabajos universitarios que se realizan en los seminarios y laboratorios. A falta de una denominación adecuada al carácter de estos ejercicios, la expresión *Ejercicios complementarios* ha sido elegida para designarlos.

Los ejercicios complementarios tienen por finalidad fundamental habituar a los alumnos al trabajo personal y de iniciarlos en el arte de la documentación, tratando de despertar en ellos la curiosidad intelectual. Se tiene la convicción de que una vez que los alumnos hayan adquirido un buen método de trabajo y gustado las satisfacciones íntimas y profundas de la investigación personal, estarán en condiciones de proseguir más tarde sus estudios y con la aptitud necesaria para este fin.

Es necesario que la formación profesional de los futuros maestros sea perseguida en todas las lecciones. Se tratará, pues, insistentemente de que la formación intelectual del alumno sea al mismo tiempo la adquisición de una técnica. Por esta razón se exige que los profesores de la Escuela Normal conozcan especialmente la metodología y las prescripciones del programa de las escuelas primarias relativas a la materia que enseñan. De aquí también la obligación absoluta, para los maestros de la escuela práctica, de dar lecciones que sean siempre verdaderos modelos, no sólo en su aspecto científico o literario, sino en el aspecto metodológico.

La formación pedagógica de los futuros maestros debe ser, desde el comienzo al fin de los estudios, la obra ininterrumpida de la Escuela Normal. Los profesores la considerarán así como una parte esencial de su tarea.

La Escuela Normal no realizará su verdadera obra si en ella cada profesor trabaja exclusivamente desde su punto de vista personal. Es necesario que todos los esfuerzos se manifiesten en un espíritu común, en un justo equilibrio de ideas. Para llegar a realizar esta feliz armonía, que debe caracterizar la vida de la Escuela Normal, es para lo que se verifican las reuniones mensuales de profesores. Al director le incumbe la tarea de apreciar las tendencias individuales de los profesores y de provocar la concentración de todos los esfuerzos, con el fin de dar a la educación la potencia de la unidad. Estos cambios de ideas conducirán también a realizar una ejecución inteligente y racional de los programas.

LA PREPARACIÓN PROFESIONAL

La preparación profesional comprende:

- 1.º Nociones de Psicología y Pedagogía.
- 2.º Nociones de Metodología.
- 3.º Práctica de la enseñanza.

Veamos cómo están concebidos estos programas y cuáles son las ideas básicas que los determinan.

En primer término, el conocimiento profundo del niño. El niño no es el hombre en reducción. Su mentalidad no difiere sólo de la nuestra en cantidad, sino también en calidad. La Psicología debe ser estudiada, pues, en sus relaciones con el niño, teniendo en cuenta sus variaciones individuales. Cada escolar tiene, en efecto, su fisonomía propia, sus características personales, y, por lo tanto, la enseñanza debe adaptarse a la naturaleza de cada uno.

Cada vez que un punto del programa de Psicología dé lugar a conclusiones pedagógicas o metodológicas, éstas deben ser cuidadosamente puestas de relieve, estableciéndose las relaciones entre los datos científicos y sus aplicaciones a la educación. Un gran número de hechos psicológicos no pueden ser perfectamente comprendidos sino a condición de que sean relacionados con los datos de la Biología y de la Psicología. En una palabra, el profesor tratará siempre de establecer las relaciones que existen entre estos dos géneros de conocimientos. Pero si es indispensable saber exactamente lo que es el niño y cómo evoluciona, no es menos indispensable también conocer los medios de obrar sobre su desenvolvimiento, es decir, de hacer obra de educación. Estos dos aspectos fundamentales del problema de la educación constituyen dos disciplinas particulares, cuyos objetivos pueden ser sistematizados de la manera siguiente:

1.º Conocer al niño:

a) Estudiándolo por la observación o la experimentación.

b) Agrupando aquellos hechos que tienden a explicar los procesos psíquicos del niño. El programa de los dos primeros años de estudios pedagógicos está consagrado

a este objeto: el conocimiento del niño.

2.º Estudiar las realizaciones prácticas del problema de la educación en sus relaciones con el conocimiento del niño, tratándose de examinar las características pedagógicas de la organización escolar actual y demostrar la marcha evolutiva de la escuela. Esta es la parte del programa que se estudia en el tercer año.

La observación del niño debe ser organizada y realizada al mismo tiempo que la práctica de la enseñanza. Sin duda, estas dos actividades se penetran íntimamente. Por lo tanto, es necesario habituar a los alumnos a hacer ocasionalmente comprobaciones en el curso de los ejercicios prácticos y didácticos, como es útil también enseñarles a hacer esta observación de una manera sistemática, lo que se realiza en la siguiente forma:

a) Haciendo asistir a los alumnos a lecciones modelos, recreos, escenas de juegos, excursiones, fiestas escolares, donde ellos se entregarán a las observaciones vivas sobre los niños. Estas observaciones serán después relacionadas con los fenómenos estudiados en el curso de Psicología y Pedagogía.

b) Obligando a los alumnos a llevar un cuaderno de notas y de documentos sobre el niño, donde serán consignadas las observaciones hechas, ya sea bajo la dirección del profesor, ya sea por los alumnos espontáneamente.

c) Organizando la experimentación de las reacciones interesantes, prefiriéndose el empleo de los *tests* más que el empleo de los aparatos.

Los hechos de observación que figuran en la cabeza del programa de cada año, como lo vamos a ver en seguida, servirán de base al estudio ulterior de un punto determinado del programa, y otras veces constituirán ejercicios de aplicación a una noción estudiada durante el curso. La finalidad esencial que se persigue con esto es habituar a los futuros maestros a observar a los niños y estudiarlos objetivamente. Las comprobaciones se harán, siempre que sea posible, en los diferentes medios en que vive el niño: familiar, escolar o social. In-

dudablemente, en ciertos casos, el profesor se verá obligado a hacer un llamamiento al recuerdo de los alumnos; pero se tratará siempre de suplir el método de la evocación de los recuerdos por la observación directa y la experimentación. Se recomienda la utilidad de habituar a los alumnos a leer obras o extractos de obras que se relacionen con ciertos temas del curso de Psicología, Pedagogía y Metodología, a fin de iniciarlos en el trabajo personal. En el mismo orden de ideas, y con el objeto de preparar a los normalistas en el arte de la documentación, éstos están obligados a hacer una disertación pedagógica al final de los estudios. El tema de esta disertación será diferente para todos los alumnos, tratándose de que cada uno recurra a los conocimientos que ha adquirido por el estudio, la lectura y la investigación personal.

Esta disertación puede ser sustituida por un informe sobre un alumno de la escuela de aplicación elegido por el normalista y observado por él durante todo el año. Este informe contendrá las comprobaciones, las medidas y los resultados de las experiencias hechas por el alumno maestro, así como las direcciones educativas que él crea lógico deducir.

Se considera útil el comenzar el estudio de la Psicología infantil por el estudio de la afectividad del niño, por dos razones:

1.^a Porque las manifestaciones de la afectividad son las más fácilmente observables y, por lo mismo, las más susceptibles de ser explicadas.

2.^a Porque ellas se clasifican entre las primeras en el orden de la elaboración mental.

Veamos cómo está concebido el programa de las nociones de Psicología y Pedagogía, cuyo estudio se comienza en el segundo año y se continúa en el tercero y cuarto.

SEGUNDO AÑO

I.—LA AFECTIVIDAD DEL NIÑO.

A. *Hechos de observación:* Elegir, en la medida de lo posible, las reacciones simples en los niños solos, en el niño en socie-

dad, en el niño enfermo o deficiente, en su medio familiar, escolar o social, de modo de ilustrar un poco su evolución física y su comportamiento afectivo (de 1 a 6 años; de 1 a 14 años).

Ejemplos: el niño en el juego, el niño coleccionista, el niño solitario, el niño social, el niño mentiroso, etc.

B. *Plan:*

I. *El ser vivo y el niño:*

Estudio de la reacción; a) en general; b) nerviosa; los reflejos, las vías de la sensibilidad.

2. *El instinto:*

Análisis de un instinto típico. Ejemplo: el miedo.

Significación del instinto.

El hambre, el peligro, la defensa, la combatividad. Ley de los instintos.

3. *Las inclinaciones:*

Análisis basados en hechos de observación de algunas tendencias: simpatía, curiosidad, imitación, amor propio.

Significación, clasificación, leyes.

Los sentimientos.

Los hábitos: fundamento, mecanismo, efectos. Buenos y malos hábitos.

Aplicaciones en materia de educación moral.

Los móviles de las acciones de los niños. El juego (teorías).

4. *Los desórdenes de la afectividad:*

Las emociones: hechos experimentales, mecanismo.

Las pasiones.

Algunos estados afectivos: la cólera, el enojo, la timidez, la propensión a la mentira.

II.—LA ELABORACIÓN DE LAS IDEAS.

A. *Hechos de observación:* Elegir, en la medida de lo posible, las reacciones simples en el niño solo, en el niño en sociedad, en el niño enfermo o anormal, en su medio familiar, escolar o social.

Ejemplos: el niño ejercitando sus sentidos, su observación, su atención.

B. *Plan:*

1. *Los sentidos y la inteligencia:*

Las sensaciones, intensidad, leyes.

Actividad de los centros corticales, hechos experimentales.

Medida de las sensaciones.

La sensación y la imagen; la percepción, sus fluctuaciones; el problema de la fatiga intelectual. (Métodos de investigación.)

Evolución de la observación. (Procedimientos de medida.)

III.— LA EVOLUCIÓN DE LOS INTERESES DEL NIÑO.

Intereses sensoriales (0 a 16 meses); intereses subjetivos (hasta los 7 años); intereses de la segunda infancia (7 a 12 años); intereses de la adolescencia y de la juventud.

La afectividad del niño y su evolución mental.

TERCER AÑO

LA ELABORACIÓN DE LAS IDEAS

(Continuación.)

A. *Hechos de observación:* Elegir, en la medida de lo posible, reacciones simples en el niño sólo, en el niño en sociedad, en el niño enfermo o anormal: en su medio familiar, escolar o social.

Ejemplos: el niño ejercitando su memoria, su imaginación, su juicio; sus funciones de expresión: el lenguaje y el dibujo.

Ejercicios de introspección.

B. *Plan:*

1. *La dinámica de las imágenes:*

La corriente de la conciencia. Los datos inmediatos de la conciencia: el mundo exterior, el mundo interior. Los estados y los actos de conciencia; su nomenclatura; las funciones o las facultades.

La fijación y la conservación de las imágenes: la memoria, mecanismo, evolución, medida.

La imaginación: el pensamiento y la imagen.

La asociación: mecanismo, hechos experimentales, leyes.

La abstracción y la generalización.

El juicio: el razonamiento. Nociones elementales de lógica.

Las alteraciones de las ideas. Ejemplo: los errores de los testigos, las ilusiones.

2. *Las funciones de la expresión:*

La mímica; el lenguaje (las perturbaciones del lenguaje y de la ortofonía); el Dibujo.

3. *La voluntad:*

Influjo progresivo de la inteligencia sobre la actividad afectiva y refleja (la inhibición).

Análisis del acto voluntario: la acción ideo-motriz; tipos de decisión; el esfuerzo. Las alteraciones de la voluntad.

Evolución de las inclinaciones en relación con la voluntad.

Fundamentos psicológicos de la responsabilidad.

4. *La subconciencia:*

La conciencia en el sueño, en la hipnosis. El problema de la sugestión y de la sugestibilidad.

5. *La inteligencia general:*

Sus diferentes aspectos: concreto, abstracto, verbal, práctico.

Procesos de investigación y de selección (*Tests* de Binet y Simon, etc.).

6. *El «yo» y la personalidad:*

Las alteraciones de la personalidad.

Relaciones de la inteligencia y de la afectividad; interdependencia de las funciones psíquicas; lo físico y lo moral.

CUARTO AÑO

LA EDUCACIÓN Y LA ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA

A. *Hechos de observación:* Visitas de establecimientos escolares.

B. *Plan:*

1. *La educación:*

Sus bases científicas; finalidad; posibilidad; eficacia.

La educación y la herencia.

La educación y sus medios.

a) La educación física: el fenómeno del crecimiento y los medios de comprobarlo (medidas e intervención médico-pedagógica).

b) La educación intelectual: el trabajo escolar y su rendimiento.

c) La educación moral: su función capital dentro de la educación integral.

2. *La educación y sus disciplinas:*

La pedagogía racional.

La pedagogía moderna: arte y ciencia de la educación. (Nociones de historia de la Pedagogía.)

La ciencia de la educación, aspecto y tendencia; la paidología y la psicología: objeto, subdivisiones, métodos (introspección, observación, experimentación), importancia para el educador.

3. *El educador:*

Sus deberes y sus derechos.

Su personalidad (aptitudes necesarias).

Su formación.

Relaciones del maestro con sus colegas y con las autoridades.

4. *Los medios educativos.*

a) *La familia:*

Principios de educación familiar; reformas sociales.

Grandes problemas de la educación familiar. Ejemplos: iniciación de los padres en la función de educadores, la colaboración de la familia y de la escuela, la elección de una profesión, etc.

b) *La escuela:*

Organización de la enseñanza. Ley orgánica de la enseñanza primaria. Principales disposiciones de los derechos orgánicos.

Organización pedagógica de la enseñanza belga en los diversos grados: el Jardín de Infancia; la escuela primaria de cuatro grados; los cursos de adultos, etc.

c) *La sociedad:*

La escuela para la vida.

Las obras escolares y postescolares.

La misión social de la escuela moderna: algunos grandes problemas. Ejemplos:

1.º La escuela y el problema de la salud del niño: aspecto social, aspecto escolar (en la escuela y fuera de la escuela). El médico escolar, la enfermera escolar.

2.º La escuela y el problema de la educación física; la gimnasia, la natación, los juegos y los deportes.

3.º El valor educativo de la enseñanza.

Fin utilitario y fin educativo de la enseñanza.

La actividad impuesta y la actividad espontánea: autoeducación.

El arte en la escuela.

4.º El problema de la disciplina escolar considerado desde el punto de vista social e individual. Bases; sistemas.

5.º El problema de la coeducación de los sexos.

6.º La escuela y la orientación profesional. La selección de los mejor dotados.

7.º La escuela y las obras de protección a la infancia.

5. *Los niños anormales:*

Clasificación. Caracteres. Fin, organización y método de la enseñanza especial para niños anormales.

6. *El niño.*

El hombre de mañana.

NOCIONES DE METODOLOGÍA Y PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA

La escuela de aplicación es el terreno donde el futuro maestro se ensaya en la técnica metodológica, poniendo en práctica los principios y las reglas que constituyen el arte de la educación. Entre los ejercicios de enseñanza a los cuales el estudiante asiste y practica, figuran los siguientes: lecciones modelos, lecciones didácticas, preparación razonada de las lecciones y lecciones prácticas.

Veamos en qué consisten estos diversos ejercicios:

1.º *Lecciones modelos:* Una lección modelo de una media hora es dada por un maestro de la escuela de aplicación, por el profesor de Pedagogía o por otro miembro del personal docente de la Escuela Normal ante los alumnos de 3.º y 4.º años de estudios.

El número de lecciones modelo dadas por el profesor de Pedagogía y por los otros miembros del personal docente de la Escuela Normal es determinado por el director, y éstas están en relación con la importancia de los cursos que se dictan.

La preparación de las lecciones modelos de los maestros está sometida al examen del profesor de Pedagogía. Si es necesario, éste consulta al profesor de la materia correspondiente. El director y el profesor de Pedagogía asisten a todas las lecciones modelos.

Después de cada lección modelo, el profesor de Pedagogía hace un análisis metodológico, con el fin de atraer la atención de los alumnos maestros sobre el método seguido, los procedimientos aplicados y, de una manera general, sobre los aspectos didácticos de la lección.

2.º *Lecciones didácticas:* Cada semana tiene lugar un ejercicio didáctico, al cual asisten los alumnos del 3.º y 4.º años de la Escuela Normal. Este ejercicio comprende:

a) Una lección dada por un alumno maestro del 4.º año a los niños de la escuela de aplicación.

b) La crítica razonada de los procedimientos empleados y las observaciones de toda naturaleza a las cuales da lugar la lección.

c) La redacción, por un alumno del 4.º año de estudios, del resumen de la lección y de la discusión.

d) Un resumen sumario, obligatorio para todos los alumnos del 3.º y 4.º años, sobre la lección y las observaciones admitidas durante la discusión.

Los ejercicios didácticos se realizan bajo la dirección del profesor de Pedagogía. El director, el profesor de la materia con la cual se relaciona la lección y el maestro de la clase que recibe esta lección deben estar presentes.

El tema del ejercicio didáctico es indicado, por lo menos, con dos días de anticipación y preparado por todos los alumnos. El profesor de Pedagogía designa, un momento antes de la lección, el alumno encargado de darla.

Los resúmenes de los ejercicios didácticos se transcriben en un cuaderno especial.

3.º *Preparación de las lecciones:* Todos los alumnos del 4.º año de estudios normales no pueden, en general, ser ocupados simultáneamente en las lecciones prácticas que se dictan en la escuela de aplicación. Mientras unos asisten a las lecciones prácticas, otros se dedican a hacer, bajo la dirección de un profesor, la preparación de algunas lecciones cuya metodología haya sido ya estudiada teórica y prácticamente.

Esta preparación comprende la elección razonada de la materia, los elementos de documentación, los medios intuitivos que han de emplearse, la determinación de las actividades de los niños que serán puestas en juego. El director de la Escuela Normal tiene la obligación de reglamentar estas secciones de trabajo de tal manera, que todas las materias de la escuela primaria intervengan en la medida de su importancia.

4.º *Lecciones prácticas:* Durante el 4.º año de estudios, cada alumno maestro debe dar, por lo menos, cuatro lecciones por semana. Estas lecciones se referirán, sucesivamente, a todas las materias del programa de la escuela primaria. Los temas serán seleccionados por los maestros de la escuela de aplicación y sometidos a la aprobación del profesor de Pedagogía.

La preparación de las lecciones será hecha por escrito, con el mayor cuidado, en un cuaderno especial. El maestro de la clase es el encargado de vigilar estos planes didácticos, que deben ser examinados en todos sus aspectos: fondo, método, ortografía, estilo, etc.

Las observaciones hechas serán anotadas al margen, y el alumno maestro modificará su trabajo de acuerdo con estas observaciones.

El programa de metodología está concebido en la siguiente forma:

TERCER AÑO

A) *Metodología general.* Importancia del método. Principios fundamentales del método.

Formas de enseñanza: expositiva, interrogativa. El arte de interrogar. El arte de provocar la invención.

El método intuitivo. Los métodos activos.

(Se establecerá la conexión entre la Psicología y la Metodología. Del conocimiento del niño, así como del fin pedagógico que ha de conseguirse, se desprenderán lógicamente las reglas de la didáctica y los procedimientos de educación. No será menos eficaz el habituar los alumnos

a discutir el valor de los procedimientos, y seguir sin servilismo, con una concepción neta del fin propuesto, las direcciones y los consejos que le sean dados.)

B) *Metodología especial*. Exposición teórica y práctica de la metodología de la lengua materna, de la escritura, del cálculo y del sistema métrico, de la educación moral y cívica en la escuela primaria de cuatro grados.

C) *Primeras nociones sobre la organización general de la escuela primaria de cuatro grados*. Clasificación de alumnos. Las lecciones: las aplicaciones que con ellas se relacionan. Plan general de una lección completa de escuela primaria.

D) *Lecciones modelos, lecciones didácticas*.

CUARTO AÑO

A) *Metodología general*. Enseñanza directa, enseñanza ocasional. Concentración de enseñanza (centros de interés). El material didáctico. Elección y corrección de los deberes domiciliarios. Ejercicios de revisión. Composiciones.

B) *Metodología especial*. Exposición teórica y práctica de la metodología de la segunda lengua, de la geografía, de la agricultura, del comercio, en la escuela primaria de cuatro grados.

Observación. La enseñanza de la metodología debe ser terminada lo más pronto posible, a fin de que los alumnos puedan dar un número suficiente de lecciones prácticas sobre todas las ramas del programa de enseñanza primaria.

C) *Organización general de la escuela primaria de cuatro grados*. Distribución de las materias y del tiempo.

Reglamento de construcciones escolares.

Higiene y decoración de los locales escolares.

Diario de clase; preparación escrita de las lecciones.

Libros y material. Elementos didácticos. Registros escolares, bibliotecas y archivos.

Aplicación de la ley sobre obligatoriedad escolar.

La inspección escolar. La inspección médico-escolar.

D) *Lecciones modelos, lecciones didácticas, preparación razonada de las lecciones, lecciones prácticas*.

E) *Excursiones* con los alumnos de la escuela de aplicación bajo la dirección de los maestros. (Una excursión por trimestre.)

La enseñanza de las materias que forman el ciclo profesional abarca los siguientes años de estudio:

Psicología: 2.º, 3.º y 4.º

Pedagogía: 2.º, 3.º y 4.º

Metodología (teoría y práctica de la enseñanza), 2.º, 3.º y 4.º

La práctica de la enseñanza comprende los siguientes ejercicios:

Segundo año: 1.º Lecciones modelos (una vez por semana). 2.º Análisis metodológico y preparación escrita. 3.º Metodología general.

Tercer año. 1.º Lecciones modelos. 2.º Metodología especial. 3.º Práctica de la enseñanza: a) Ejercicios didácticos (una vez por semana. Crítica. Resumen escrito sobre comentarios esenciales). b) Ejercicios prácticos (en las escuelas de aplicación y en otras escuelas primarias).

Cuarto año: 1.º Lecciones modelos. 2.º Metodología especial. 3.º Práctica de la enseñanza (en las escuelas de aplicación y en otras escuelas primarias).

EJERCICIOS COMPLEMENTARIOS

Vamos a ver en qué consisten estos ejercicios complementarios y cuál es la finalidad que se persigue con ellos.

Los ejercicios complementarios tienen por finalidad esencial orientar el espíritu del alumno hacia la investigación personal y de hacerle adquirir un método de trabajo elástico y seguro.

Ello permitirá también a los profesores salir muchas veces del cuadro estrecho que constituye el programa regular, para profundizar el estudio de una cuestión determinada. Es, en efecto, de la más alta importancia para los futuros maestros el hacerles sentir que el saber humano no se limita al programa de la Escuela Normal.

Todas las materias del programa pueden dar lugar a ejercicios complementarios. Estos deben ser el complemento natural y lógico de las lecciones sistemáticas. Se recomienda que durante el 4.º año se practiquen con más frecuencia estos ejercicios.

Independientemente de las excursiones, de las conferencias, de las conversaciones, y de otros ejercicios que las circunstancias puedan determinar, los ejercicios complementarios presentan tres aspectos:

a) Pueden consistir en un trabajo de observación, de experimentación o de documentación, preparatorio o consecutivo a una lección sistemática. La documentación puede relacionarse tanto con el material intuitivo como con la materia teórica de la lección. El profesor examinará cuidadosamente y con benevolencia el resultado de los esfuerzos de los alumnos. Con ayuda de toda la clase reunirá la documentación, la pondrá en su justa medida, la completará, si es necesario, y tratará de utilizarla en su propio curso.

b) Pueden también consistir en un simple trabajo de aplicación, ya sea en relación estrecha e inmediata con el asunto mismo de la lección, ya sea en vista de la extensión del mismo.

c) Pueden, en fin, tener por objeto un verdadero trabajo de elaboración personal sobre una cuestión propuesta a los alumnos individual o colectivamente, según las modalidades, decretadas por el profesor, o determinadas por los alumnos mismos.

Para que los ejercicios complementarios sean fecundos, el profesor evitará toda improvisación. Por el contrario, deben pensar largamente en disponer en forma minuciosa los detalles de ejecución, dar a los alumnos las instrucciones precisas, el orden que debe seguirse, las fuentes que deben ser consultadas, las precauciones que deben tomarse, la manera de presentar el resultado de las investigaciones, etc.; todo esto con el fin de prevenir los falsos comienzos, los errores de interpretación y de aliviar las dificultades demasiado grandes, que descorazonan. La misión del profesor debe ser aquí la de aclarar, sugerir y encaminar. Su presencia ante los alumnos es in-

dispensable, pues no solamente puede ser consultado en todo momento, sino también para combatir la tendencia del menor esfuerzo de aquellos que se contentan con realizar un simple trabajo de copia o de compilación. Sus esfuerzos deben tender a favorecer la eclosión de la personalidad de sus alumnos, de preparar y facilitar en ellos el desenvolvimiento del espíritu de síntesis.

ALGUNOS EJERCICIOS COMPLEMENTARIOS PROGRAMADOS

Excursiones: Las excursiones que conciernen a los ejercicios complementarios dan lugar a resúmenes sumarios, y siempre que sea posible, a sinopsis, croquis, esquemas o diagramas que el alumno hace en el cuaderno correspondiente a la materia con la cual se relaciona la excursión.

Conferencias de profesores: El director y todos los miembros del personal docente de la Escuela Normal darán por turno, a los alumnos, conferencias sobre temas relacionados con los ejercicios complementarios. Se recomienda a los conferenciantes que no se concreten a una simple lectura o a una recitación literaria.

Los alumnos asistirán, además, a conferencias dadas por personas extrañas al Cuerpo de profesores de la Escuela Normal.

Conversaciones de alumnos: Cada alumno está obligado a dar a sus condiscípulos una conversación por semestre sobre un tema simple y fácil, dentro del dominio de los ejercicios complementarios. Los temas son elegidos por los alumnos y sometidos a la aprobación de los profesores.

Lo que se persigue con este ejercicio es hacer adquirir a los normalistas el hábito de hablar en público.

PROGRAMA DE MATERIAS ESPECIALES QUE SON EL OBJETO DE EJERCICIOS COMPLEMENTARIOS

a) *Historia de la literatura de la lengua materna.*

Medios de estudio: notas de cursos, lecturas, conferencias, conversaciones, ex-

cursiones (teatros, sesiones literarias, etcétera), investigaciones personales, etc.

Historia de los géneros literarios puestos en relación con el programa de enseñanza directa de cada año de estudios.

b) Historia del arte.

1.º *Arquitectura, pintura, grabado, escultura, artes industriales* (curso de Dibujo y de Historia en todas las clases).

Ejercicios relacionados con el programa de Historia.

Medios de estudio: notas de los cursos, lecturas, conferencias, conversaciones, excursiones, visitas a los monumentos de la región, a los museos, a las exposiciones, etc.; investigaciones personales.

2.º *Música.*

Medios de estudio: notas de cursos, conferencias (conferencias con audiciones sobre un autor, una escuela, un género, por el profesor o por artistas extraños al establecimiento), excursiones (conciertos sinfónicos, sesiones de música de cámara, etcétera), ilustraciones.

Origen y desenvolvimiento del arte musical del siglo xv hasta los clásicos. Los románticos. Los modernos.

c) Tecnología.

Medios de estudio: notas de cursos, lecturas, conferencias, conversaciones, excursiones, investigaciones personales.

1.º *Tecnología industrial.*

(Curso de Física y de Química.)

Industrias: 1.º Extractivas. 2.º Meta-lúrgicas. 3.º Químicas. 4.º De los vestidos. 5.º De la casa y del mobiliario. 6.º Diversas. (Los alumnos se documentarán sobre las industrias de su medio.)

2.º *Tecnología agrícola y economía rural:*

(Cursos de Agricultura y de Economía doméstica.)

a) Industria agrícola.

b) Tecnología forestal.

c) Nociones elementales de Economía rural.

Capital de explotación. Capital vivo. Capital muerto. Capital circulante. Cooperación agrícola. Sindicatos. Comicios. Sociedades mutuas, etc. Sociedades de seguros (incendio, helada, mortalidad del ga-

nado): su necesidad. Crédito agrícola. Especulaciones agrícolas. Abonos complementarios. Compra y experimentación de los abonos. Laboratorios de análisis del Estado. Principales artículos de la ley sobre la falsificación de los abonos. Reglamento de análisis gratuito. Contabilidad agrícola. (Con respecto a estos temas, los alumnos se documentarán personalmente.)

d) Economía política.

Medios de estudio: notas de cursos, lecturas, conferencias, conversaciones, excursiones, investigaciones personales.

Preliminares: Naturaleza, objeto y métodos de la Economía doméstica.

1.º *La producción:* sus factores (la Naturaleza, el trabajo, el capital), y sus modos (la organización de la producción, la asociación, la división del trabajo).

2.º *La circulación:* El cambio, la moneda, el crédito, y más especialmente, el cambio internacional.

3.º *El reparto:* la renta, el salario, los beneficios, el interés.

4.º *El consumo:* los gastos y el ahorro.

5.º *Nociones de Economía social y de Derecho usual.*

LECTURAS RECOMENDADAS

La Escuela Normal debe dedicarse a cultivar en los alumnos el amor por la lectura. Esto debe ser toda una obra de educación realizada con tacto y prudencia.

Conviene distinguir, por una parte, las lecturas que completan o apoyan la enseñanza dada en la Escuela Normal, o que procuran un simple placer artístico; éstas pueden llamarse lecturas generales. Por otra parte, hay lecturas que permiten iniciarse en materias especiales y que no forman parte de los estudios generales; éstas son las lecturas especiales.

Es de la más alta importancia que los alumnos dispongan de una biblioteca bien provista, donde ellos puedan consultar todas las obras. El ideal sería que cada rama de estudios tuviera su sala y que los alumnos encontraran allí reunidos libros y material relativos a la materia enseñada.

Lecturas generales: Las lecturas que completan la enseñanza propiamente dicha

de la mayor parte de las ramas son reglamentadas por cada profesor en lo que le concierne. Citemos algunos ejemplos. En Pedagogía: lecturas relativas a la Psicología y a la Metodología, necesarias para la preparación de las disertaciones pedagógicas; en Lengua materna: lecturas recreativas seguidas de algunas notas personales y lectura de obras o de trozos que servirán a la formación literaria general, dando lugar a ejercicios de redacción y de elocución previstos en el programa de enseñanza, etc.

Lecturas especiales: Las lecturas relativas al estudio de materias que no forman parte de una enseñanza general son organizadas por los directores y los profesores, ayudados por el bibliotecario. Estas lecturas son de dos clases:

a) El alumno lee una obra o un trozo de una obra y hace un resumen escrito, siguiendo este plan: 1.º Indicación del curso con el cual se relaciona la obra. 2.º Título de la obra, con las indicaciones bibliográficas útiles para encontrarla fácilmente. 3.º Breve noticia sobre el autor, con indicaciones de las fuentes donde han sido tomados los elementos. 4.º Resumen de la obra. 5.º Pasajes notables, con indicación exacta del lugar donde ellos se encuentran; los pasajes que el lector crea que pueden ser utilizados en la enseñanza primaria. 6.º Apreciación personal justificada. 7.º Léxico de las palabras nuevas, con el sentido con que son empleadas.

b) Todos los alumnos de una misma clase leen algunas obras o extractos de obras en el curso de un trimestre y recogen las notas que consideran oportunas para la discusión que se hará después en clase.

LA ESCUELA DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD LIBRE DE BRUSELAS

La Escuela de Pedagogía de la Universidad Libre de Bruselas es un Instituto superior de divulgación pedagógica.

Los cursos son dados por profesores, encargados de cursos y agregados de las Facultades y escuelas de la Universidad y otras personas extrañas al Cuerpo docente de la Universidad.

La Escuela de Pedagogía está dirigida por una Comisión de tres miembros, elegidos por el Consejo de Administración de la Universidad. El mandato de estos miembros es anual y renovable.

Pueden asistir a los cursos y ejercicios de la escuela alumnos *regulares, libres y oyentes*.

Para poder asistir como alumno *regular* se exige:

a) Poseer el diploma final de las Escuelas Normales.

b) Poseer completo el certificado de Humanidades, antiguas o modernas.

c) Poseer el diploma final, otorgado por las secciones superiores, de los cursos de educación de la ciudad de Bruselas.

d) Los que no posean ninguno de estos diplomas podrán frecuentar los cursos como alumnos regulares, después de sufrir un examen de ingreso, que comprende las siguientes pruebas:

1.ª Una redacción francesa o flamenca.

2.ª La traducción de un texto de una lengua moderna distinta a las exigidas para la prueba de redacción.

3.ª Interrogaciones sobre la Historia, la Geografía, el Algebra elemental y la Geometría elemental.

Los que siguen los cursos como alumnos *regulares* pueden obtener el *Certificado de estudios pedagógicos*, después de dos años de estudios, por lo menos, siempre que sufran con éxito el examen - que consta de dos pruebas—sobre las materias del programa.

Los estudiantes de los doctorados de Filosofía y Letras y de Ciencias, los doctores en Filosofía y Letras y en Ciencias pueden presentarse a la prueba única, después de haber seguido todos los cursos durante un solo año.

Son alumnos *libres* las personas que, sin haber justificado ningún título, se inscriben en uno o varios cursos. Ellos pueden obtener, después de exámenes parciales, uno o varios certificados; el máximo cuatro.

Pueden asistir como alumnos *oyentes* las personas que se inscriban en uno o varios cursos, sin necesidad de presentarse a ningún examen.

La primera prueba del examen para obtener el certificado de estudios pedagógicos comprende los cursos siguientes:

Nociones de Biología aplicada al estudio del niño (comprendiendo las demostraciones necesarias).

Fisiología humana (comprendiendo las demostraciones necesarias).

Psicología general (comprendiendo los ejercicios de Psicología y de Pedagogía experimentales).

Pedagogía.

Higiene individual e higiene pública.

La segunda prueba comprende los cursos siguientes:

Psicología del niño normal y anormal. Técnica estadística aplicada a las cuestiones pedagógicas.

Higiene escolar e higiene social.

Historia de la Pedagogía.

Historia de la civilización.

Las principales concepciones morales.

Principios de organización de la enseñanza.

Legislación escolar comparada y legislación protectora del niño.

Además, durante el segundo año de estudios, los alumnos realizarán visitas a establecimientos escolares y asistirán a lecciones y ejercicios prácticos. Estas visitas y lecciones serán objeto de un análisis crítico hecho por los alumnos, bajo la dirección del profesor que corresponda.

Los portadores del *Certificado de estudios pedagógicos* podrán después de un año de estudios, lo menos, obtener el grado de *Licenciado en ciencias pedagógicas*, en las condiciones siguientes:

1.º Sufrir con éxito un examen que comprenda, por lo menos, tres de los cursos siguientes, a elección del aspirante:

Biología en sus relaciones con las ciencias sociales:

Antropología, Psiquiatría, Filosofía moral, principios generales de la evolución religiosa, Lógica, Derecho natural, Sociología general, Economía política general, Estadística y Demografía, Historia del Lenguaje, Historia del Arte.

2.º Presentar y defender con éxito una tesis cuyo asunto —que será elegido por el

aspirante—se relacione con una de las materias del programa de los dos años de estudio.

PROGRAMAS Y PLANES DE ENSEÑANZA DE ALEMANIA Y AUSTRIA (1)

por Lorenzo Luzuriaga,

Inspector adscrito al Museo Pedagógico Nacional.

Antes de la gran guerra mundial, los países germánicos, especialmente Alemania, eran los países pedagógicamente más avanzados de Europa. Su producción ideológica, revelada en sus libros y revistas, casi superaba, en efecto, a la de los restantes países europeos. Pero si esto era cierto en el aspecto teórico, no ocurría otro tanto en la realidad escolar. La administración de la enseñanza se hallaba en manos de los burócratas—juristas en su mayor parte—, y estaba sorda a las aspiraciones de sus maestros y profesores.

Cierto que la enseñanza pública era perfecta en cuanto al mecanismo; todo marchaba en ella sin la menor fricción: la obligación escolar se cumplía escrupulosamente, como en ninguna otra parte del mundo; el analfabetismo era prácticamente inexistente; el material y los edificios escolares eran perfectos, como todo lo relativo a la higiene escolar; la misma enseñanza, en su aspecto instructivo tradicional, había alcanzado un alto nivel. Pero a todo ello le faltaba espíritu, inspiración ideal, pedagógica, innovadora y colaboración social. Era una enseñanza impuesta de arriba abajo por ordenanzas ministeriales, sin la menor intervención de los técnicos ni de los diversos elementos de la sociedad. Alemania, creadora de las dos ideas básicas de la educación moderna: la «escuela unificada» y la «escuela activa» o «del trabajo» tenía que reducirse a hacer ensayos tímidos de carácter didáctico, con

(1) Nota del autor puesta al frente de su nuevo folleto *Programas escolares y planes de enseñanza de Alemania y Austria*, publicación del Museo Pedagógico Nacional, gratuita para los que lo soliciten de dicho Centro.

muy pequeño o ningún apoyo de las autoridades oficiales. Sólo se libraban de este hermetismo algunas de las «escuelas nuevas», creadas, con carácter privado, antes de la guerra, pero cuyo radio de acción apenas trascendía a la enseñanza pública.

La guerra, y sobre todo el cambio político sobrevenido en 1918 en Alemania y en Austria, han facilitado el advenimiento de un nuevo régimen escolar, conforme a las nuevas ideas pedagógicas.

En Alemania, la Asamblea de Weimar, primero, y el Reichstag y los Ministerios de I. P., después, llevaron a la Constitución y a la legislación escolar algunas de las principales aspiraciones y principios pedagógicos defendidos por los pensadores y técnicos de la educación innovadora. Entre aquéllos hay que contar, sobre todo, a los representantes de la pedagogía social: Natorp, Kerschensteiner y Tews; entre éstos, a la inmensa mayoría de los maestros alemanes agrupados en el *Deutsche Lehrerverein*. Las ideas pedagógicas de la «escuela unificada» y de la «escuela activa», defendidas por ellos, han sido ya expuestas en otras publicaciones del Museo (1). Aquí nos vamos a limitar a informar sobre el desarrollo de la reforma en su aspecto metodológico administrativo, tal como aparece en los nuevos planes de enseñanza de Alemania y de Austria, exponiendo también los documentos legislativos más importantes como antecedentes imprescindibles para comprender el sentido y el alcance de éstos.

La reforma alemana arranca, en su aspecto legal, de la Constitución de Weimar, de 11 de agosto de 1919. Aunque ésta fué producto de un compromiso entre el partido socialdemócrata y el del centro, católico, se recogen en ella las principales ideas pedagógicas antes indicadas, salvo en lo que se refiere a la enseñanza religiosa en las escuelas, que quedó en una forma vaga e imprecisa por virtud de ese compromiso.

(1) Véanse *La Escuela Unificada y Escuelas Activas*, por L. Luzuriaga.

Las principales ideas pedagógicas contenidas en la Constitución nacional alemana son: 1.^a Intervención del Reich en materias de I. P., antes reservadas a los Estados particulares. 2.^a Preparación universitaria de los maestros, conforme con los principios de la escuela unificada. 3.^a Inspección de la enseñanza por funcionarios del Estado, suprimiéndose la inspección en comisión, generalmente ejercida por eclesiásticos antes de la guerra. 4.^a Consideración de funcionarios públicos a los maestros primarios. 5.^a Fijación de la obligación escolar durante ocho años para la enseñanza primaria, y cuatro para la de perfeccionamiento. 6.^a Creación de la escuela básica, común para todos los niños alemanes, y supresión de las escuelas preparatorias, también conforme a los principios de la escuela unificada. 7.^a Facilidades para el acceso a la enseñanza media y superior a los niños más capaces. 8.^a Limitación de la enseñanza privada. 9.^a Creación de escuelas inter y extraconfesionales con el mismo carácter oficial que las confesionales, según la voluntad de los padres. 10. Introducción de la enseñanza activa o del trabajo y de la educación cívica en el plan de estudios de las escuelas.

En cumplimiento de lo dispuesto por la Constitución Nacional se aprobó la ley del Reich de 22 de abril de 1920 estableciendo la escuela básica común para todos los niños alemanes, en la que se apoya la enseñanza media y superior. Todo alumno de éstas ha de pasar, pues, por la escuela primaria pública, quedando suprimidas las escuelas y clases preparatorias antes existentes.

Con objeto de unificar la aplicación de los preceptos de la escuela básica, los Gobiernos de los Estados alemanes llegaron al Acuerdo de 28 de abril de 1923, en el que se define el carácter de aquélla, considerándola como una parte de la escuela primaria, cuyo fin es el desarrollo gradual de las fuerzas del niño, partiendo de la tendencia al juego y al movimiento, para llegar a la voluntad moral del trabajo manifestada dentro de la comunidad escolar. La enseñanza de esta escuela ha de ser

«global», diversificándose después poco a poco en la enseñanza objetiva del ambiente inmediato del niño. Aunque no tenga por fin preparar para la enseñanza secundaria, la escuela básica constituye el fundamento de toda educación ulterior.

Posteriormente se dictó la ley del Reich de 28 de abril de 1925, por la que se autoriza, en casos aislados, a ingresar en una enseñanza media o secundaria a los alumnos superdotados que hayan asistido tres años (en vez de cuatro, como los demás) a la escuela básica, necesitándose para ello el informe del maestro de ésta y la aprobación de las autoridades escolares correspondientes.

Siendo imposible exponer las reformas escolares de todos los Estados alemanes, nos hemos limitado a la de Prusia, tanto por ser éste el mayor de los Estados como por representar el término medio de ellos, hallándose situado entre los más avanzados en materia pedagógica, como Sajonia, Turingia y Prusia, y los, a nuestro juicio, más rezagados, como Baviera.

Dentro de la reforma escolar prusiana hemos recogido la parte relativa a los planes de enseñanza. Estos son dos: el de la escuela básica, de 16 de marzo de 1921, y el de los cuatro últimos años de la escuela primaria, de 15 de octubre de 1922, ambos en sustitución de las «Direcciones» de 15 de octubre de 1872, que estaban aún en vigor en las escuelas de Prusia hasta la publicación de aquéllos.

Una de las características esenciales de la reforma de los planes de enseñanza es que en ella no se imponen con carácter cerrado preceptos ni reglas categóricas, sino que son más bien orientaciones y sugerencias para la labor del maestro, que es quien debe redactar su propio plan, de acuerdo con las autoridades locales escolares. Por ello, las disposiciones se denominan «Direcciones para la confección de planes de enseñanza».

Otro de los rasgos esenciales de los planes de enseñanza es su carácter marcadamente educativo, activo y vivido, anteponiéndolo al puramente instructivo, pasivo y externo de la escuela tradicional. Así

dice el plan de la escuela básica: «En toda la enseñanza se ha de realizar el principio de que no se trata de asimilar de un modo meramente exterior el saber y la destreza, sino de que todo lo que los niños aprendan sea lo más posible vivido íntimamente y adquirido autónomamente por ellos. Por esto, toda enseñanza ha de cultivar cuidadosamente las relaciones con el ambiente natal, inmediato, del niño; referirse al tesoro espiritual que ha adquirido antes de su ingreso en la escuela, y reconocer el dialecto local de los alumnos. La autoocupación de los alumnos en el juego, en la observación de los procesos de la naturaleza y la vida durante los paseos y excursiones escolares, y también en la práctica de las actividades manuales, se utilizarán grandemente para los fines de la enseñanza.»

Finalmente, como distintivo de la escuela básica, las «Direcciones» recomiendan, en vez de la rigurosa separación de materias, la «enseñanza global vital», en la que deben alternar libremente las diferentes materias, siendo el centro de ellas la instrucción intuitiva del medio inmediato, natal, del niño.

Las «Direcciones» para los planes de enseñanza de los últimos cuatro años de la escuela primaria corroboran estos caracteres educativos, activos, aunque dirigiéndolos más a las necesidades de la vida. «En primer lugar, han de ser decisivos aquí también la necesidad educativa de la edad correspondiente, y el fomento continuo y uniforme del desarrollo total del niño... Como la escuela básica, la instrucción de los cuatro últimos años tiene que organizarse sobre la propia actividad del alumno, tanto en lo espiritual como en lo corporal. La colaboración del alumno no debe consistir, en lo esencial, en la recepción de materia instructiva, sino que los resultados de la enseñanza se han de elaborar bajo la guía del maestro, por la observación, el ensayo, la deducción, la investigación y la lectura autónoma.»

La reforma escolar en Austria ha obedecido a las mismas ideas pedagógicas que la de Alemania: democratización de la es-

su espíritu malevolente que envió la Armada invencible e hizo el horrendo ataque a las libertades de Holanda. Pero, por otro lado, está la España de los días de la reina Isabel, en que era considerada por los mejores marinos y escritores ingleses en los días de la amarga enemistad de España como el gran enemigo y rival, a saber: admiración por el espíritu intrépido de aventura y descubrimiento, por la paciencia en las enfermedades mentales y físicas en la persecución de algún gran propósito, y por su firme cortesía y magnanimidad, en ocasiones, para los peores enemigos. El hecho es que los marinos, aventureros, conquistadores españoles e ingleses tienen mucho de común. Eran rivales, pero en grandes empresas de bravura caían en mutua admiración.

Desde luego, el pueblo inglés recuerda la hoguera de la Inquisición en España, y la Inglaterra evangelista del último siglo inspiró una enemistad mental entre ambos países. Pero esta actitud de crítica hostil inmitigada cambió en los últimos cien años. La tremenda lucha entre el espíritu del libre examen en busca de la verdad, contra el dogmatismo del dogma, fué revelado en una de las más extraordinarias autobiografías del siglo XIX, la del sevillano José Blanco White. Este libro alarmante, según decían los entendidos de España, fué precedido en tres años por el más clásico del autor inglés Jorge Borrow, *La Biblia en España*. Ambos trabajos se distinguieron por el deseo de comprender España, y entenderla aun en el aspecto particular que especialmente les revolucionaba, por ejemplo, en su religión católica, dogmática e institucional. Otro libro de la exposición evangelista de la religión española, por el Rv. Ichm E. B. Mayor, titulado *La Biblia en España y Portugal*, fechado en 1892, es un trabajo notable por uno de los humanistas ingleses más conocidos de su tiempo, que trata de llevar a España a una perspectiva de humanismo religioso, y lo encuentra, en algunos caminos, más difícil que Blanco White y Jorge Barrow. Instintivamente, sin embargo, el Rv. Mayor aprecia al entonces contemporáneo Me-

néndez Pelayo, que decía de España que había sido: «Evangelista de medio mundo; España, martillo de herejes, luz de Trento, sable de Roma, cuna de San Ignacio; ésta es nuestra grandeza y nuestra unidad, no tenemos otra». Y de él, el evangelista Mayor dice: «Puede (el Sr. M. Pelayo) prosperar en su cruzada, atrayendo la juventud de su país, de los clubs, de los cafés, de las librerías, donde en ocho días puede él presentar un libro en folio. Menéndez Pelayo, caballero errante del Vaticano, como él fué llamado, intensificó una nueva era con el encabezamiento «Parcial en principio, *in facts impartial*». Y esta libertad de hecho es el diapasón por el nuevo renacimiento español — porque existe un nuevo, vivo, renacimiento de las letras en España, muy nacional, pero de significación internacional.

El espíritu del nuevo Renacimiento tiene un gran campeón y ejemplo en el señor D. Francisco Giner de los Ríos (1840-1915). Nadie que quiera conocer el progreso contemporáneo y las actividades intelectuales de España hoy día puede ignorar su vida y trabajo. Desgraciadamente, no hay adecuada información sobre este gran intelectual y educador profeta en inglés. El es el Erasmo (en el activo aspecto de la conyunción del pensamiento en acción) y el Lutero del renacimiento de la educación en España, y la apostólica sucesión de sus sucesores en su luminosa vista educadora y filosófica tiene una gran significación para España y para Europa.

España, en su extraordinariamente interesante transición del antiguo intelectualismo a un espíritu cual el de Menéndez Pelayo, por un lado, y el de Giner de los Ríos por otro, es un interesante estudio de historia que está por hacer. Pero, aparte de este aspecto transicional de un renacimiento intelectual, España tiene un interés fascinador en sus atracciones permanentes físicas y artísticas, su enorme variedad y su enorme vitalidad. España es enormemente rica en arte. Resplandece en Goya, Velázquez y en el Greco tanto como en Murillo. Su arquitectura, ¡y qué arquitectura!, es *sui generis*. La catedral de Sevilla

con la Giralda, Toledo, Segovia, Burgos, Granada, Valencia y Barcelona—¿quién la puede poner en su orden de mérito?—Las artes industriales son maravillosas—vidriería, cerámica, cueros repujados de Córdoba, rejas en Salamanca, Zamora y Cataluña, tejidos de Segovia, sedas de Granada y Valencia, la variedad sin fin de diferentes tipos moriscos y españoles entremezclados.

España está fuera de la corriente europea de civilización y arte. Esto es, a la vez, su defecto y su gloria. Porque España no es sólo un país: es, al menos, siete, con Castilla, Aragón, Andalucía, Galicia, Cataluña y las provincias vascas. Así es no sólo variada, sino única en sus muchos tipos.

¡Cuán maravillosas son Córdoba, con su mezquita única; Sevilla, con sus deliciosos patios y, sobre todo, su Paseo de las Delicias, esto sin nombrar sus monumentos arquitectónicos! ¡Y Toledo, con sus armas blancas y trabajos en metal, y su mezcla de medievalismo moro y español! ¡Y la incomparable Alhambra, desde las azoteas de la cual se ve lo que ha sido llamada la más incomparable vista de la tierra!

Pero estas maravillas del mundo no encuentran su camino al corazón del turista en España, como la vida de villas y ciudades, con sus fiestas, sus costumbres, las músicas, los vestidos, las palmeras y naranjos, las flores, las frutas, «la luz brillante de un sol inexorable: la misión de oriente en un lejano extremo de occidente». España ofrece al mundo moderno visiones de una civilización primitiva en sus propios contornos incomparables, que llenan al visitante de paz, descanso y reponimiento. Verdaderamente, esto es un mago que el mundo moderno necesita, dentro de España y fuera de ella.

**Este número ha sido visado
por la censura gubernativa.**

INSTITUCION

OBRAS COMPLETAS DE D. F. GINER DE LOS RÍOS

La edición de estas *Obras* comprende cuatro Secciones:

- 1.^a Filosofía, Sociología y Derecho.
- 2.^a Educación y Enseñanza.
- 3.^a Literatura, Arte y Naturaleza.
- 4.^a Epistolario.

La publicación se hace por volúmenes en 8.^o, que constan de unas 300 páginas. Precio de cada tomo: 5 pesetas en rústica; 7 pesetas encuadernado en tela.

Volúmenes publicados:

I.—*Principios de Derecho Natural*.—Prólogo de Adolfo Posada.

II.—*La Universidad Española*.—Prólogo de Manuel B. Cossío.

III.—*Estudios de literatura y arte*.—Prólogo de Manuel B. Cossío.

IV.—*Lecciones sumarias de psicología*.—Prólogo de Hermenegildo Giner.

V.—*Estudios jurídicos y políticos*.—Prólogo de Fernando de los Ríos.

VI.—*Estudios filosóficos y religiosos*.—Prólogo de Manuel G. Morente.

VII.—*Estudios sobre educación*.—Prólogo de Ricardo Rubio.

VIII y IX.—*La persona social: Estudios y fragmentos*.—Prólogo de Francisco Rivera.

X.—*Pedagogía universitaria*.—Prólogo de Aniceto Sela.

XI.—*Filosofía y Sociología: Estudios de exposición y de crítica*.—Prólogo de Julián Besteiro.

XII.—*Educación y enseñanza*.—Prólogo de Leopoldo Palacios.

XIII y XIV.—*Resumen de filosofía del derecho*.—Prólogo de José Castillejo.

XV.—*Estudios sobre artes industriales y Cartas literarias*.—Prólogo de Rafael Altamira.

XVI.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Tomo I.—Prólogo de Pedro Blanco.

XVII.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Tomo II.—Prólogo de Domingo Barnés.

XVIII.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Tomo III.—Prólogo de Angel do Rego.

XIX.—*Informes del Comisario de Educación de los Estados Unidos*.—Prólogo de José Ontañón y Valiente.

Administración: «La Lectura», paseo de Recoletos, 25, Madrid.

LIBROS RECIBIDOS

Claretie (Jules).—*Camille Desmoulins, Lucile Desmoulins. Etude sur les dantonistes d'après des documents nouveaux et inédits*.—París, E. Plon et Cie, 1875, 1 vol.—Legado Sales y Ferré.

D'Héricault (Ch.).—*La Révolution du Thermidor. Robespierre et le Comité de Salut publique en l'an II, d'après les sources originales et les documents inédits*.—París, Didier et Cie, 1876, 1 vol.—Donativo de ídem.

Deloume (Antonin).—*Les manieurs d'argent à Rome sous la République. Etude historique*.—París, Ernest Thorin, 1892, 1 vol.—Don. de ídem.

Michelet (J.).—*Histoire du XIX siècle. Jusqu'à Waterloo*.—París, Michel Levy frères, 1875, 1 vol.—Don. de ídem.

Loria (Archille).—*Les bases économiques de la Constitution sociale. Deuxième édition traduite de l'italien sur le manuscrit original par A. Bouchard*.—París, Félix Alcan, 1893, 1 vol.—Don. de ídem.

Dameth (H.).—*Le mouvement socialiste et l'économie politique. Résumé d'un cours public fait à Lyon*.—París, Guillaumin et Cie, 1869, 1 vol.—Don. de ídem.

Coutarel (A.).—*Le participationisme ou la justice dans l'organisation du travail*.—París, V. Giard et E. Brière, 1898, 1 vol.—Don. de ídem.

Dauban (C. A.).—*Mémoires inédites de Pétion et Mémoires de Buzot et de Barbaroux, accompagnées de notes inédites de Buzot et de nombreux documents inédits sur Barbaroux, Buzot, Brissot, etc.*

—París, Henri Plon, 1866, 1 vol.—Don. de ídem.

Vast (Henri).—*Les grands Traités du règne de Louis XIV. Traité de Munster. Ligue du Rhin. Traité des Pyrénées (1648-1659)*.—París, Alphonse Picard et Fils, 1893, 1 vol.—Don. de ídem.

Lescure (M. de).—*Rivarol et la Société française pendant la Révolution et l'émigration (1753-1801). Etudes et portraits historiques et littéraires d'après des documents inédites*.—París, E. Plon et Cie, 1883, 1 vol.—Don. de ídem.

Hamel (Ernest).—*Histoire de la République française sous le Directoire et sous le Consulat, faisant suite au Précis de l'Histoire de la Révolution*.—París, Pagnerre, 1872, 1 vol.—Don. de ídem.

Campardon (Emile).—*Le Tribunal révolutionnaire de Paris. Ouvrage composé d'après les documents originaux conservés aux archives de l'Empire, suivie de la liste complète des personnes qui ont comparu devant le Tribunal*.—París, Plon, 1866, 2 vols.—Don. de ídem.

Taine (H.).—*Les origines de la France contemporaine. L'Ancien Régime*.—París, Hachette et Cie, 1887, 1 vol.—Don. de ídem.

Michelet (J.).—*Histoire du XIX siècle. Directoire. Origine des Bonaparte*.—París, Calmann Lévy, 1876, 1 vol.—Donativo de ídem.

Idem.—*Histoire du XIX siècle. Jusqu'au 18 Brumaire*.—París, Michel Lévy, frères, 1875, 1 vol.—Don. de ídem.

Hamel (Ernest).—*Précis de l'Histoire de la Révolution française*.—París, Pagnerre, 1870, 1 vol.—Don. de ídem.

Tuke (Daniel Hack).—*Illustrations of the influence of the mind upon the body in health and disease designed to elucidate the action of the imagination*.—London, J. and A. Churchill, 1884, 2 vols.—Don. de ídem.

López Dueñas (Demetrio).—*La Leche*. Madrid, Ministerio de Fomento (s. a.).