

BOLETIN DE LA INSTITUCION 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, 31 OCTUBRE DE 1929.

NUM. 834.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

La formación de los maestros en otros países, por D. Roberto Abadie (conclusión), pág. 289.—Escuelas nuevas para una nueva era, por el Dr. John Dewey, página 294.—La psicología de la adolescencia, por el Prof. D. Domingo Barnés, pág. 300.—La emigración escolar, por D. José Pijoán, pág. 307.—Organización actual de la enseñanza en Alemania, página 309.—Revista de revistas: Francia: «L'Enseignement Public.», por D. Domingo Barnés, pág. 317.

INSTITUCIÓN

Manuel B. Cossío «De su jornada», pág. 319.—Noticia, pág. 320.—Libros recibidos, pág. 320.

PEDAGOGÍA

LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS EN OTROS PAÍSES (1) por Roberto Abadie.

(Continuación.)

SUMARIO: La formación de los maestros en otros países. — Austria. — Suecia. — Checoeslovaquia. — Polonia. — Rusia. — Dinamarca. — Norte América.—Las tendencias predominantes en la formación de los maestros.—La tendencia universitaria.

La formación de los maestros en otros países.

Con el fin de completar este estudio realizado en los países que he visitado (Francia, Italia, Suiza, Bélgica, Inglaterra y Alemania), traté de documentarme sobre lo que se hace en otras partes, con el propósito de profundizar esta cuestión

y poder llegar a conclusiones bien fundamentadas.

Vamos a hacer una exposición rápida de esta segunda parte de nuestro estudio.

AUSTRIA

Austria presenta la renovación pedagógica más interesante de la hora actual. Yo he lamentado mucho no haber podido disponer del tiempo necesario para ir a estudiar la avanzada reforma escolar realizada por la nueva Viena.

El debate provocado por la reforma de las Escuelas Normales ha sido en este país muy parecido al que se produjo en Alemania. En 1920, una Comisión de reformas, designada al efecto, presentó a la opinión pública las siguientes ideas relacionadas con la formación profesional de los maestros:

1.^a La nueva formación profesional de los maestros es una parte de la reforma escolar general, y no puede ser estudiada y organizada más que en relación con ella.

2.^a La preparación pedagógica de los futuros maestros debe ser precedida de estudios secundarios completos realizados en los diversos establecimientos de enseñanza general.

3.^a Corresponde a la Facultad de Filosofía de la Universidad dar a los maestros la cultura científica que su profesión reclama. A fin de que la Universidad pueda realizar esta tarea, es indispensable crear Institutos universitarios de Pedagogía.

Respondiendo, pues, a esta necesidad

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

de dar a los futuros maestros una formación pedagógica y científica en relación con la reforma general de la Escuela, se organizó en Viena el Instituto Pedagógico (17 de julio de 1925), de acuerdo con las siguientes ideas:

1.^a El Instituto Pedagógico de la ciudad de Viena tiene la tarea de preparar a los maestros primarios, a los primarios superiores, a los de las escuelas medias, como también a los maestros de las escuelas especiales y complementarias, y de contribuir a completar la cultura del personal docente de todas las escuelas.

2.^a Están agregados al Instituto Pedagógico: *a)* La Biblioteca central pedagógica; *b)* El Instituto psicológico; *c)* La Escuela de Aplicación; *d)* El seminario para la enseñanza del canto, con su escuela anexa; *e)* El seminario para la enseñanza del trabajo manual y de talleres, y *f)* Clases especiales de experimentación.

3.^a Hasta que no se dicte la reglamentación definitiva sobre la formación de los maestros, el Instituto ha organizado para los aspirantes a la enseñanza cuatro semestres de cursos superiores. Los ejercicios prácticos se realizan en la Escuela de Aplicación, en las clases especiales de experimentación y en otros establecimientos especiales. Los estudios filosóficos y científicos se realizan en la Universidad. Además, se dictan cursos especiales para los estudiantes que se preparan a enseñar en clases especiales de retardados, anormales, mutilados y débiles.

El plan de estudios que desarrolla el Instituto Pedagógico es el siguiente:

Filosofía.

1. Historia de la Filosofía moderna y resumen de la Filosofía antigua, 4 horas.

2. Introducción a la Filosofía (ética, lógica, teoría del conocimiento, estética), 2 ídem.

3. Sociología, 2 ídem.

4. Conferencias y ejercicios, 2 ídem.
Total: 10 horas.

Psicología.

1. Psicología general, 3 horas.

2. Psicología experimental, 2 horas.
3. Psicología del niño, 3 ídem.
4. Psicopatología de la infancia, 2 ídem.
5. Conferencias y ejercicios, 6 ídem.
Total: 16 horas.

Materias auxiliares.

1. Estudio del desarrollo físico del niño, 2 horas.
2. Higiene y medicina escolares, 1 ídem.
3. Protección a la infancia, 1 ídem.
4. Pedagogía de los anormales, 2 ídem.
5. Sistemas políticos. Derecho público austriaco, 2 ídem.
6. Legislación escolar nacional, 2 ídem.
7. Economía Política, 2 ídem.
Total: 12 horas.

Pedagogía.

1. Ciencias de la educación, 3 horas.
2. Didáctica, 3 ídem.
3. Historia de la Pedagogía en relación con el movimiento de las ideas, 6 ídem.
4. Pedagogía práctica (seminario de pedagogía), 4 ídem.
5. Historia de la instrucción pública y movimiento pedagógico contemporáneo en el Extranjero, 3 ídem.
6. Metodología (con ejercicios), 25 ídem.
7. Ejercicios prácticos: lecciones, prácticas, 25 ídem.
Total: 69 horas.

Materias de estudio a elección, como mínimo, 20 horas.

Educación física, 3 ídem.

Estas 130 horas semanales, repartidas en cuatro semestres, se descomponen así: 74 horas de cursos, 28 de conferencias, 25 de lecciones prácticas y 3 de educación física.

La mayor parte de este tiempo está consagrado a los ejercicios prácticos y al trabajo personal de los estudiantes.

SUECIA

Actualmente existen seminarios con

cuatro años de estudios. Para ingresar en ellos se exige haber cursado seis años de enseñanza secundaria. El plan de estudios responde a la preparación general y a la formación profesional del maestro.

Estos seminarios serán transformados. Ya existe el proyecto de crear una Escuela de profesores, una Facultad de profesores, dependiente de la Universidad, donde se formarían los maestros de enseñanza primaria y secundaria.

La tendencia, pues, es elevar las Escuelas Normales a la Universidad.

CHECOESLOVAQUIA

Las instituciones que existen hoy están separadas de la Universidad; Escuelas Normales de las cuales salen los maestros después de cuatro años de estudio.

El Ministro de Instrucción pública ha proyectado la transformación de las Escuelas Normales en Academias pedagógicas, dependientes de la Universidad. Para ingresar en ellas será necesario haber terminado los estudios de enseñanza secundaria. Las Academias pedagógicas realizarán la formación profesional del maestro en cursos que durarán, por lo menos, dos semestres.

POLONIA

En Polonia, al lado de los seminarios (Escuelas Normales) — organizados de acuerdo con la fórmula corriente — existe un nuevo tipo de preparación: el curso para los estudiantes universitarios.

Este curso puede abarcarse en uno o dos años:

a) Un año para los bachilleres, es decir, estudiantes que han hecho ocho años de Gimnasio.

b) Dos años para los estudiantes que sólo han hecho seis años de Gimnasio.

RUSIA

La formación de los maestros se realiza en Rusia en dos clases de establecimientos:

a) El Instituto Pedagógico, donde se forman los maestros de las cuatro primeras clases de las escuelas primarias. Los cursos duran aquí cuatro años.

b) La Facultad de Pedagogía, que constituye una sección de cada Universidad del Estado, donde se forman los maestros de las clases superiores de las escuelas primarias.

Actualmente existen 12 Institutos Pedagógicos y 11 Facultades de Pedagogía. Según el dato de las últimas estadísticas, asistían a estos establecimientos 15.977 alumnos, es decir, el 11,4 por 100 de la totalidad de estudiantes universitarios.

DINAMARCA

El régimen del seminario (Escuela Normal) es el que existe en Dinamarca. Hay seminarios del Estado, costeados por el Estado, y seminarios privados, subvencionados por el Estado. Estos seminarios están casi todos situados en la campiña, y la mayoría son de origen clerical. En total existen 19 seminarios: 7 pertenecientes al Estado y 12 a las instituciones privadas.

Los cursos de estos seminarios duran tres años: los dos primeros destinados a la preparación general, y el último, a la formación profesional.

Es condición obligatoria para ser admitido a estos seminarios el haber realizado previamente un año de práctica de la enseñanza. Todo aquel que quiera ingresar como alumno maestro tiene que haber dirigido durante un año, al menos, una escuela, o bien haber trabajado en una escuela bajo la dirección de un buen profesor. La finalidad que se persigue con la exigencia de esta práctica preliminar es la de que todo aspirante pruebe, en el comienzo de su carrera, que posee las aptitudes indispensables para llegar a ser un buen profesional. Además se exige un examen de admisión, que comprende pruebas orales y escritas. La edad mínima para ingresar es la de 18 años.

Los programas que se desarrollan en estos seminarios responden a la preparación general y a la formación profesional.

La preparación comprende las materias científicas, las teóricas y las de carácter técnico. La educación práctica absorbe 12 horas semanales durante el último año. Cada seminario tiene una escuela de ejercicios, por lo general, una escuela comu-

nal, donde los estudiantes realizan los ejercicios de práctica escolar.

Los esquemas que siguen pueden ilustrar mejor sobre los diversos caminos que puede seguir un estudiante para llegar al seminario:

Años escolares.		Edad.	Años escolares.		Edad.	Años escolares.		Edad.		
Seminario	11	21	Seminario	13	21	Seminario	13	21		
	10	20		12	20		11	19		
	9	19		11	19			18		
		18			18			18		
Prác. previa	8	17	Prác. previa	10	17	Gimnasio	11	18		
		16			9		16	10	17	
Escuela primaria	7	14	Escuela media	8	15	Escuela media	8	15		
	6	13		7	14		7	14		
	5	12		6	13		6	13		
	4	11		5	12		5	12		
	3	10			11			11		
	2	9		Escuela primaria	4		11	Escuela primaria	4	11
	1	8			3		10		3	10
	7	2	9	2	9					
		1	8	1	8					
			7		7					

Este régimen está en vías de ser reformado. En efecto: el Ministro de Instrucción pública, Sra. Nina Bang, ha presentado un proyecto reorganizando los seminarios; pero esta reorganización sólo se refiere al examen de admisión — que será más serio — y a la duración de los estudios, los cuales serán extendidos a cuatro años.

En Dinamarca, pues, los maestros primarios son formados en instituciones separadas de la Universidad. En cambio, los maestros de enseñanza superior reciben su preparación científica en la Universidad y luego realizan su formación profesional en escuelas superiores de carácter universitario.

NORTEAMÉRICA

La formación de los maestros es diferente en cada uno de los Estados. Es general el régimen del seminario (Escuela Normal) con un curso de dos años, y a los cuales se ingresa después del Bachillerato. Los maestros de clases superiores siguen cursos de una duración de cuatro años.

En algunos Estados, los bachilleres son autorizados a ejercer la profesión de maestros; en otros se exige después del Bachillerato una preparación profesional especializada.

Los profesores son formados en la Universidad, en seminarios o en escuelas superiores especiales. La duración de los estudios varía mucho de un Estado a otro: desde uno a dos años (seminarios y escuelas superiores), a cuatro y seis años (Universidades).

La tendencia actual en Estados Unidos es transformar los actuales seminarios en *Colleges* con cursos de una duración de cuatro años, y en los cuales se realizará una enseñanza más especializada de la Pedagogía.

Las tendencias predominantes en la formación de los maestros.

De nuestro estudio se desprenden las siguientes conclusiones:

- 1.^a Elevar la preparación de los maestros.
- 2.^a Separar la preparación general de la formación profesional.
- 3.^a La preparación general debe realizarse en los establecimientos de cultura general: enseñanza secundaria.
- 4.^a La formación profesional se realizará en establecimientos especializados, de carácter profesional.
- 5.^a La tendencia general es la de realizar la formación profesional en Institutos de carácter universitario.

LA TENDENCIA UNIVERSITARIA

La formación de los maestros en la Universidad se realiza ya en Suiza (Ginebra, Bâle, Zurich), Alemania, Inglaterra, Austria, Polonia y Rusia. Esta tendencia tiende a generalizarse en otros países: Suecia, Checoslovaquia, Estados Unidos.

La formación universitaria de los maestros supone:

- 1.^o Para la cultura general, poseer el Bachillerato.
- 2.^o Para la preparación profesional, seguir cursos especiales y realizar ejercicios prácticos en una escuela de Pedagogía aneja a una Facultad universitaria, o en una Facultad de Pedagogía. Las Escuelas Normales actuales no tendrán razón de ser. Los maestros de enseñanza primaria, en lugar de ser preparados aparte, seguirán los mismos cursos que los futuros maestros de cursos secundarios o

superiores. En esta forma se realizará la unidad de todo el personal docente.

¿En dónde está el origen de esta tendencia universitaria? En 1877, las autoridades escolares del cantón de Zurich adoptaron la siguiente resolución: «La formación de los maestros comenzará en las escuelas cantonales y se terminará en la Universidad». El personal docente estaba de acuerdo con esta organización; pero ella no contó con la mayoría de los votos populares. En 1922, 700 miembros del personal docente hicieron pública la siguiente declaración: «Que la Escuela Normal de Kusnacht (Zurich) no daba a sus alumnos una cultura extensa y que ella los mantenía demasiado alejados de la vida. Ellos pedían: 1.º Que los futuros maestros comenzaran sus estudios en un Gimnasio real o en un Gimnasio de lenguas modernas. 2.º Que entraran en seguida a la Universidad, «sede central del trabajo científico y de la libre investigación».

La Sociedad Pedagógica del cantón de Vaud expresó en 1920 su adhesión a la tendencia universitaria, en la siguiente forma:

«Los pedagogos deberán iniciarse en su función por estudios universitarios. Las ventajas que nosotros vemos en esta innovación son de dos clases:

a) Convenimos que no es el diploma el que hace al hombre. Pero está establecido por la costumbre que el solo hecho de ingresar en la Universidad asegura un valor, un lustre, a los cuales no pueden pretender los alumnos de un establecimiento de menor importancia... La Escuela Normal, por ejemplo.

¿Los hombres de la *élite* de la sociedad de hoy: abogados, médicos, ingenieros, profesores, no salen ellos de la Universidad? Ya que los estudios universitarios confieren un prestigio a aquellos que benefician, que falta precisamente a los maestros actuales, que se exija para la obtención del diploma de maestro estudios equivalentes a aquellos que dan el derecho de ejercer una profesión liberal. Y las apariencias serán salvadas. Constituye una injusticia social flagrante el hecho de que

a los profesores de estudios secundarios se les exija conquistar el grado de licenciados universitarios, mientras que los maestros primarios deben limitar su ambición a un modesto título de Escuela Normal. ¡Como si la educación de los alumnos primarios no mereciera ser confiada a hombres no menos bien preparados que aquellos que instruyen a la «jerarquía» superior! Nosotros pensamos que lo contrario es lo verdadero: el cuidado de dar la primera dirección a las tendencias innatas del niño es de una importancia tal para el país, que el Estado no debe entregarlos más que a educadores cuya formación ofrezca todas las garantías de comprensión y de seguridad.»

b) «Pero nuestro deseo de ver al futuro maestro sentado bajo la cúpula universitaria más bien que sobre los bancos de la Escuela Normal no es dictado, sobre todo, por un fatuo amor a la vanagloria. ¡El cielo nos preserve de esta vanidad! Nosotros perseguimos otra finalidad mucho menos superficial: la cultura general del maestro.

»Para comprender bien la importancia de esta tarea, es de todo punto de vista necesario que se tenga un espíritu de vastos horizontes. Limitar su iniciación a la sola preparación profesional constituye un grave error. Se acusa a los pedagogos de ser hombres de cultura incompleta. Es que la Escuela Normal no les ha dado, no ha podido darles, en cuatro años de estudios y de preparación profesional, un desenvolvimiento intelectual bastante profundo para hacerles conocer todas las lagunas de su cultura. Nosotros no cesaremos de repetirlo: es absolutamente necesario que el educador sea un hombre completo. Para esto es indispensable que reciba una cultura general más extensa que la que recibe actualmente.

»Nosotros proponemos que se transforme la Escuela Normal en un establecimiento de educación superior de la misma categoría que el Colegio Científico o el Colegio Clásico. Que allí, profesores seleccionados enseñen a los alumnos, durante cuatro años, desarrollando el mismo plan de estudios que se exige para el Bachillerato. Y en

seguida, solamente en seguida, nuestros pedagogos de mañana comenzarán en la Universidad su formación profesional, que durará dos semestres, por lo menos. Después sólo le faltará a nuestro maestro teórico hacer su preparación profesional práctica, durante un año, en una clase de un maestro experimentado.»

En 1914, los maestros alemanes, reunidos en Kiel, declararon— a propuesta de Kerschensteiner — su adhesión a la tendencia universitaria. El pedagogo alemán Tews explicó así el pensamiento de sus colegas: «Una cosa es cierta: todo aquel que quiera dedicarse a enseñar debe haber recibido la mejor preparación posible. Debe haber completado todos los cursos del Gimnasio. Por otra parte, el futuro maestro, que debe poseer ciertas aptitudes especiales y obedecer a una vocación imperiosa— bajo pena de no ser más que un inútil —, no puede ser comprometido, antes que estas aptitudes y esta vocación sean manifestadas, hacia una carrera de la cual después no podrá evadirse. Es necesario que la preparación profesional de los futuros maestros primarios se base sobre una cultura general extensa, que no puede ser adquirida más que en establecimientos superiores de educación. Esta preparación universitaria, común a todos los futuros maestros, cualquiera que sea la enseñanza a la cual se dedicarán más tarde, armará fuertemente al maestro primario para el cumplimiento de su importante tarea.»

«Algunos jóvenes pedagogos proponen estudios más profundos, a fin de poder enseñar en una escuela secundaria o superior; pero el punto de partida y las primeras etapas de estudio serán las mismas, tanto para el maestro primario como para el profesor del Gimnasio o de la Universidad.

Estas escuelas de Pedagogía, agregadas a la Universidad, no deberán en ninguna forma copiar a las actuales Escuelas Normales; pero darán a todos sus estudiantes— cualquiera que sea el género de escuela en que ellos enseñarán más tarde — aquellos principios didácticos y aquellas reglas prácticas que no difieren en nada de un grado de enseñanza al otro.»

«Un mismo tronco no puede crecer sobre raíces extranjeras las unas de las otras. Es necesario que una misma savia circule en todas las partes del árbol. La escuela debe formar un todo, cuyos diversos elementos estén estrechamente unidos. Los maestros de orígenes diferentes, de posiciones sociales diferentes, de mentalidades diferentes, de posiciones diferentes, harán escuelas diferentes. Si nosotros queremos realizar la escuela única, debemos terraplenar absolutamente los fosos que separan los maestros de los diversos órdenes de enseñanza».

La Constitución de Weimar, en su artículo 143, establece que la formación de los maestros de los diversos grados de enseñanza debe ser reglada en todo el Estado de una manera uniforme, según las normas generalmente admitidas para los estudios universitarios.

En 1922, el profesor Fischer, de Munich, propuso un admirable programa para ser seguido en la Universidad por los futuros maestros, en cursos de una duración de seis semestres. Para ser admitido en estos cursos se exigía el Bachillerato.

En Turingia fué donde se estableció el primer Instituto universitario para la formación de los maestros, dependiente de la Universidad de Jena.

Estas son las ideas emitidas por los partidarios de la tendencia universitaria, en el debate sostenido contra los arraigados partidarios de la Escuela Normal.

ESCUELAS NUEVAS PARA UNA NUEVA ERA

por el Dr. John Dewey,

Prof. de Filosofía en la Universidad de Columbia
(New York).

La idea de una escuela en la cual los alumnos y, por consiguiente, los estudios y métodos están unidos con la vida social, en lugar de encontrarse aislados, es una cosa bien sabida en la teoría educativa. En alguna forma, es ésta una idea en la que se basan todos los intentos de una reforma educativa completa. Por consiguien-

te, no es característico de la educación soviética la idea de un entremezclamiento de actividades sociales dentro de las actividades escolares, sino el hecho de que por primera vez en la historia haya un sistema educativo oficialmente fundado en este principio.

En lugar de ser ejemplificado, como pasa entre nosotros, en unas cuantas escuelas privadas, regadas aquí y allá, el sistema está respaldado con el peso de la autoridad de todo un régimen. Procurando satisfacer mi idea de conocer cómo y por qué en tan poco tiempo los líderes de la educación han estado en posibilidad de desarrollar un modelo que trabajase en esta clase de educación, con precedentes tan pequeños en que apoyarse, llegué a la conclusión de que el secreto descansa en el hecho de que ellos pudieran dar a las fases económicas e industriales de la vida social el lugar principal que actualmente ocupa en la época presente.

En este hecho descansa la gran ventaja que la revolución confirió a los reformadores de la educación en Rusia, en comparación con aquéllos en el resto del mundo. Yo no veo cómo cualquier honrado reformador de la educación, en los países occidentales, pueda negar que el mayor obstáculo práctico en el camino de introducir en las escuelas esa conexión con la vida social que él considera como necesaria es la gran parte representada por la competencia personal y el deseo de provechos privados en nuestra vida económica. Esto hace casi necesario que en los puntos importantes las actividades escolares deban ser protegidas contra contactos sociales y sus conexiones, en lugar de ser organizadas en el principio de instituir las en ellos. La situación de la educación rusa es suficiente para engendrar en uno la idea de que solamente en tal sociedad basada en principios cooperativos, los ideales de los reformadores de la educación pueden ser adecuadamente llevados a cabo.

El punto central en las conexiones económicas en el entremezclamiento de la vida social con el trabajo escolar es establecido explícitamente en los documentos

oficiales del delegado Lunacharsky. Quien escribe: «Los dos problemas precedentes de mayor importancia de la educación social son: 1) El desarrollo de la economía pública con referencia a la reconstrucción socialista en general y a la eficacia del trabajo en particular; 2) el desarrollo en el espíritu del comunismo en la población. Las miras de la educación son asentadas como sigue: 1) la unión de la cultura general con la eficacia del trabajo y poder para participar en la vida pública; 2) la provisión a las necesidades actuales de la economía nacional por medio de la preparación de trabajadores en diferentes ramos y categorías de aptitudes, y 3) el atender a las necesidades de diferentes localidades y diferentes clases de trabajadores.

Como todas las afirmaciones formalistas, estas proposiciones deben ser entendidas a la luz de las prácticas por medio de las cuales se llevan a efecto. Así interpretado el hecho que entre los fines de la «Unión de cultura general con eficacia del trabajo», que precede a la provisión de necesidades especiales por medio de la preparación de los trabajadores, asume un significado que no puede de ningún modo ser aparente. En virtud de que tal vez la parte más admirable de este sistema consiste en que no es vocacional lo que tomado en el sentido más estricto significa para nosotros un entrenamiento técnico de trabajadores especializados. Por el contrario, tal entrenamiento es pospuesto en todas partes, y dependiente de las demandas de la cultura general; mas, sin embargo, está concebido por sí solo en un sentido social industrial, y, por consiguiente, como un descubrimiento y desarrollo que ponen en aptitud a un individuo para desenvolver en una forma cooperativa trabajo que es socialmente provechoso. Las palabras «socialmente provechoso» están concebidas aquí en el sentido generoso de lo que hace la vida más saludable y rica. Quizá el camino más sencillo de asir el espíritu de las conexiones del trabajo de la escuela con las actividades sociales en general es el de tomar las expresiones de nuestra propia asociación de manufactureros en el mismo

tema, y entonces trastornarlas. La preparación para las ocupaciones especiales es diferida a los grados de escuelas especiales llamadas «Técnicas», donde sólo pueden entrar después de siete años que las escuelas públicas «unificadas» hayan sido completadas. Estas escuelas se llaman «Politécnicas», mas la palabra es equívoca en su significado con el inglés, porque para nosotros esto significa una escuela en la cual los alumnos individualmente pueden seleccionar y proseguir cualquiera de un género considerable de tecnologías, mientras que en el sistema ruso esto significa una escuela en la cual los alumnos, en lugar de recibir una enseñanza monotécnica, son instruídos en materias las cuales sirven de fundamento a un número de actividades técnicas industriales. En otras palabras, aun en las escuelas definidas como vocacionales, la enseñanza especializada para una vocación particular se postpone hasta los últimos años, después de haber sido fijada en un principio general tecnológico y científico social.

Hasta donde es posible determinarlo, hay dos causas para la adopción de este amplio concepto de la educación industrial, en identificación con la cultura general apropiada a una sociedad conducida cooperativamente. Una de las causas es el estado de la progresiva teoría educativa en otros países, especialmente en los Estados Unidos, durante los primeros años de formación, después de la revolución. Para un principio director de esta doctrina avanzada, fué la participación en el trabajo productivo, como principal estímulo y guía de la actividad educativa de sí mismos de parte de los alumnos, desde el momento que el trabajo productivo está de acuerdo con los procesos de aprendizaje psicológicos y naturales, y también provee el camino más directo a la conexión de la escuela con la vida social, por medio de la parte representada por las ocupaciones de esta última. Algunos de los educadores liberales de Rusia sometieron estas bases, en escuelas privadas, a experimento antes de la revolución. La doctrina tenía el prestigio de ser la más adelantada entre las

filosofías educativas, y respondía a las necesidades inmediatas de Rusia.

De esta suerte, y desde un temprano período la idea de «escuela de trabajo» (*arbeitschule, école du travail, escuela activa*) fué casi central después de las empresas revolucionarias escolares. Y un punto principal de esta doctrina fué que, mientras el trabajo productivo es educativo por excelencia, debe ser considerado en un amplio sentido social, como significado de la creación de un nuevo orden social, y no simplemente como una acomodación al régimen económico existente.

Este hecho, sin embargo, data solamente del temprano período del crecimiento de la educación soviética, o por mejor decir, en años de 1922 a 1923, un tiempo en que la influencia americana, en unión con la de Tolstoi, era la nota predominante. Después vino una reacción desde el punto de vista del marxismo. Esta reacción, sin embargo, no trató de descartar como central la noción del trabajo productivo en las escuelas, sino solamente dió la idea del trabajo en las bases del nuevo estado que el trabajador trajo por medio de la revolución proletaria. El cambio fué más o menos gradual, y todavía hoy es difícil una completa transacción o fusión. Pero el espíritu del cambio se indica en las palabras de unos de los líderes del pensamiento educativo: «una escuela es una verdadera escuela de trabajo, en el grado o medida que prepara a los estudiantes para apreciar y compartir la ideología de los trabajadores, ya sea en el campo o en la ciudad», y por supuesto, se refiere a la categoría del trabajador aquí indicado, que se ha hecho consciente de su posición y función por medio de la revolución. Esta transformación de la primitiva «idea reformadora burguesa» por medio del énfasis puesto sobre la ideología del movimiento laborista continúa y refuerza la idea general de la conexión de la escuela con la industria.

Este informe es confinado por necesidad a un resumen de principios generales; ganaría mucho si se pudiese explicar la multitud de hilos en virtud de los cuales la

conexión de las sociedades organizadas cooperativamente y las escuelas se mantiene. Mas en su lugar yo solamente puedo pagar tributo al efecto liberativo de la activa participación en la vida social sobre la actitud de los estudiantes.

Todos aquellos a quienes yo conocía, que tienen vitalidad y una cierta confianza en la vida, que no debe ser confundida con mera suficiencia en sí mismos, me proporcionaron una de las experiencias estimulantes de mi vida. Su espíritu se reflejó bien en la inscripción que un niño de 14 años puso en el respaldo de una pintura con que me obsequió. El estudiaba en una de las escuelas en la cual la idea, apenas implantada, es completamente llevada a cabo y con inteligencia escribió que el dibujo que él daba era en memoria de «la escuela que había abierto sus ojos». Y todo aquello que en teoría yo había creído referente a que, y en tal grado, la aptitud ofuscada y sin espíritu del porcentaje de escuelas se debe a la separación de éstas con la vida, fué más confirmado cuando vi lo antagónico en las escuelas rusas.

Hay tres o cuatro puntos que llaman la atención para la identificación establecida entre la educación cultural e industrial. Uno de ellos es sugerido por el informe oficial referente al tropiezo que las escuelas tienen por las condiciones de local y sus necesidades. La educación soviética no se ha equivocado en confundir la unidad de educación con la uniformidad, sino al contrario, la centralización se limita únicamente al punto de aplicación y espíritu, mientras que la diversificación es permitida en detalles, y más que esto, alentada. Cada provincia tiene su propia escuela experimental, que suple el trabajo a las estaciones experimentales del centro o federales, estudiando los recursos locales, materiales y problemas, con la mira de adaptar trabajo escolar a ellas. El principio primordial del método oficial establecido es que en cada tema el trabajo de los discípulos debe empezar con la observación del medio ambiente que los rodea natural y social. (El mejor museo de materiales naturales y sociales para propósitos pedagógicos

que yo he visto, con el fin de exhibir en completo la fauna, flora y mineralogía locales, antigüedades locales y su historia, fué hecho durante las excursiones de los discípulos bajo la dirección de sus maestros.)

Este principio de hacer conexiones con la vida social, basado en comenzar el estudio de las partes más inmediatas, es ejemplificado en su más amplia escala por el trabajo educativo hecho con la minoría de la población rusa, en la cual hay más de cincuenta razas diferentes. La idea de una cultura autónoma, como fundamento de la federación política, se ha hecho una realidad en las escuelas, pues antes de la revolución, muy pocos pueblos, casi ninguno, tenía escuelas, y un considerable número de ellos no sabía ni escribir su idioma. En algo así como diez años, por medio de la unión de los esfuerzos de antropólogos y lingüistas escolares (y en este ramo de la ciencia, Rusia ha sido muy fuerte siempre), todos los diferentes idiomas se han reducido a una forma escrita; se provee de libros de texto en el idioma local, cada uno adaptado a las costumbres locales y a los hábitos industriales; y cuando menos, los rudimentos de un sistema de escuelas es introducido. Aparte de los resultados de la inmediata educación, se impresiona uno con la idea de que los escrúpulos referentes a la independencia cultural, característica del régimen soviético, es una de las causas principales de su estabilidad, en vista de las creencias del no-comunismo de la mayor parte de esos pueblos. Yendo más lejos, puede uno decir que la liberación de la raza y el prejuicio de la raza de color, característico del régimen, es uno de los caudales más grandes de la propaganda bolchevique entre la gente asiática. El modo más efectivo para contrarrestar la influencia de esta propaganda consistiría en que las naciones del oeste abandonaran el complejo de superioridad racial en sus relaciones con las poblaciones asiáticas, y de este modo privar al bolchevismo del fundamento que le presta a su doctrina el concepto de que el capitalismo, la explotación imperialista y el prejuicio de razas

forman un conjunto inseparable, de tal manera, que la única salvación que les queda a los pueblos nativos descansa en la adopción del comunismo bajo los auspicios de Rusia.

El punto cardinal de la labor humana en el esquema educativo se manifiesta por medio del plan de la selección y organización del programa de estudios o las materias que forman dicho programa. Este programa es oficialmente designado con el nombre de «Sistema de complejos». Los detalles pertenecen propiamente a un diario educativo especial; pero, en general, el sistema significa, por la parte negativa, el abandono de la separación de las materias en aislados «estudios», tales como forma el programa de las escuelas convencionales, y encontrar la materia de estudio en alguna fase de la vida humana, incluyendo la naturaleza de las relaciones que ella sostiene con la vida del hombre en sociedad. Empleando las palabras de la declaración oficial: «Sirviendo como base del programa entero se encuentra el estudio del trabajo humano en su organización: el punto de partida del estudio de este trabajo se encuentra en sus manifestaciones «locales». Las observaciones de este último son, sin embargo, desarrolladas por «el recurso de la experiencia de la Humanidad, esto es, libros, para que los fenómenos locales puedan ser conectados con la vida industrial nacional e internacional».

Es digno de anotarse que, para poder llevar esta concepción a las verdaderas materias del estudio, es necesario para los maestros mismos volverse estudiantes, porque deban concebir las materias tradicionales desde un punto de vista nuevo; obligándoseles, para poder llegar al éxito, al estudio de su ambiente local, y estar familiarizados con los planes económicos en detalle, del Gobierno Central, por ejemplo; la mayor importancia se da en el esquema educativo a las ciencias naturales; es decir, a lo que nosotros llamamos el estudio de la Naturaleza. Pero, de acuerdo con la regla que rige, este material no debe ser tratado como materia aislada que

se aprende por sí misma, sino considerado en los modos en que entra actualmente en la vida humana por medio de la utilización de recursos naturales y energías en la industria para propósitos sociales. Dejando a un lado la vitalización del conocimiento físico adquirido, y poniéndola en su contextura humana, este método de presentación obliga a los maestros a conocer el *Gosplan*, esto es, los proyectos detallados que tienden a mirar por el Gobierno, en una serie de años en el futuro, para el desarrollo económico del país. Un educador de un país burgués bien puede envidiar la dignidad agregada que viene con las funciones del maestro, cuando él participa en una sociedad en comandita, en planes para el desarrollo social de su país. No hay quien pueda dejar de preguntarse a sí mismo si esta participación puede ser posible solamente en un país donde la industria es una función pública en lugar de un negocio privado. Probablemente no encontrará contestación segura a esta pregunta, mas la presencia continua de la duda en su imaginación servirá de estímulo para conservar los ojos abiertos.

En la literatura americana, referente a la educación soviética, el «Sistema complejo» es muy a menudo identificado con el «Método de Proyectos», como ha sido desarrollado en nuestro país. Hasta ahora, ambos procedimientos se han alejado del comienzo con lecciones arregladas en estudios aislados, y sustituye una prueba para ellos, con el contacto en una de las partes relativas en total, de la vida y la naturaleza, habiendo terreno suficiente para la identificación. Mas, a la larga, esto es, sin embargo, un fin equivocado, por dos razones: en primer lugar, el Método Complejo envuelve un unificado esquema intelectual de organización; se centraliza, como se habrá notado, el estudio del trabajo humano en su conexión, por una parte, con los materiales naturales y energía, y por otra, con la historia política y social e instituciones.

Desde este fondo intelectual, resulta que es, como los educadores rusos confiesan esto y muchas otras cosas, una deuda ori-

ginaria a la teoría americana; ellos «critican» mucho los proyectos empleados en nuestras escuelas, como casuales y triviales, porque no pertenecen a ningún objetivo social en general, y no tienen en su enseñanza consecuencia social definida.

Para ellos, un «proyecto» educativo es el significado por medio del cual el origen de algunos «complejos», o la entera unificación del sujeto social, se realiza. Su criterio referente al valor es su contribución a algún *trabajo socialmente provechoso*. Los proyectos actuales varían de acuerdo con las condiciones especiales, urbanas o rurales, necesidades particulares y deficiencias de las regularidades locales. En general, incluyen contribuciones para la mejora de las condiciones sanitarias e higiénicas (en tales respectos, es llevada a cabo una campaña activa, modelada en los tecnicismos americanos), ayudando en la campaña contra el analfabetismo en clubs, excursiones, etc., con los niños más jóvenes; auxiliando a los adultos que están en la ignorancia a comprender la política local de los soviets, para que puedan tomar parte en ella con inteligencia, empeñándose en la propaganda comunista; y por el lado industrial, tomando parte en la multitud de diversas actividades calculadas a mejorar las condiciones económicas. En una escuela rural que fué visitada, por ejemplo, los estudiantes desarrollaban, lo que en una escuela formalista hubiesen sido los estudios por separado de Botánica y Entomología, por medio del cultivo de las flores, plantas alimenticias, frutas, etc., bajo condiciones experimentales y observando las relaciones que existen entre los insectos nocivos y útiles y ellas; y luego dando a conocer los resultados a sus padres y otros agricultores, distribuyéndoles los adelantos obtenidos en el ensanchamiento de las semillas, etc.

En cada caso, el objeto principal es que, tarde o temprano, el trabajo debe ser terminado en alguna participación de actualidad con la vida social, aunque solamente se dé a conocer por los niños al llevarles flores a sus padres o a algún inválido. En una de las escuelas de la ciudad en donde

esta clase de trabajo se ha llevado a cabo por un largo tiempo, yo veía, por ejemplo: «Mapas interesantes que presentaban la transformación detallada de las condiciones higiénicas y de vida en los hogares»; en la vivienda de un trabajador, y en un período de diez años, sus condiciones fueron transformadas con la presencia de niños y niñas de escuela.

Una palabra referente al sistema de administración y disciplina en las escuelas soviéticas probablemente encontraría su lugar apropiado en esta conexión: durante cierto período, la idea de la libertad y control estudiantil tendieron a desbordarse; pero, aparentemente, la idea de la «auto-organización» (que es fundamental en el sistema oficial) está ahora bien planteada en una forma positiva, de modo que, ante todo, el exceso del prematuro período cayese en desuso. La conexión con lo que justamente acabamos de decir se basa en el hecho de que, tanto como es posible, las organizaciones de los alumnos, en los que se tiene confianza de que realicen su propia disciplina, no son creadas por el bienestar del «gobierno» escolar, sino que crecen por medio del desarrollo en una dirección, de acuerdo con el género de trabajo que es necesario en la escuela misma o en su comunidad. Aquí también, mientras la idea del gobierno propio desarrollada en las escuelas americanas fué el hecho estimulante originario, la práctica común americana se critica como imitación de las formas políticas de los adultos (en lugar de hacer su crecimiento por medio de las propias relaciones de los estudiantes), por lo tanto, como artificial y externa.

En vista de que en otros países prevalece la idea de una falta total de libertad y desaplicación de los métodos democráticos de la Rusia bolchevique, lo menos que se puede decir es que desconcierta a todo el que haya compartido tal creencia el encontrar que los niños rusos están organizados mucho más democráticamente que lo están los nuestros, al notar que ellos reciben por medio del sistema de la administración de escuelas una enseñanza apropiada mucho más sistemática que la

que se intenta en nuestro abiertamente democrático país, por la última participación activa en la dirección propia de ambas comunidades e industrias locales.

Por justicia debo decir, en conclusión, que el sistema educativo tan impropia-mente descrito existe en el presente más que en cantidad en calidad. Considerándolo estadísticamente, su realización es todavía bastante restringida, aunque esto no es muy sorprendente si uno considera las dos dificultades externas de la guerra: el hambre y la pobreza; el entrenamiento de los maestros en ideas afines e ideales, y las dificultades internas que existen al iniciar y desarrollar un sistema educativo en nuevas bases sociales. Ciertamente que, considerando estas dificultades, uno casi se asombra por el proyecto ya alcanzado, porque estando el esquema sumamente limitado, no se encuentra en ningún sentido escrito. Se lleva a cabo según corresponde, pues es un organismo de movimiento propio. En tanto que un visitante americano pueda sentir cierto orgullo patriótico al notar que en muchos respectos el impulso inicial vino de una escuela progresiva de nuestro país, es al mismo tiempo humillado y estimulado a hacer un nuevo esfuerzo para ver a qué grado la idea está incorporada orgánicamente en el sistema ruso más que lo que es en el nuestro. Aunque él no acepte la aserción de los comunistas educadores, referente a que los ideales progresivos de los educadores liberales puedan ser adaptados solamente en un país que lleva una revolución económica en su dirección socialista, será obligado a encontrar el corazón y la mente que se necesitan, y algo más. De cualquier modo, si la experiencia que él tenga es igual a la mía, sentirá hondamente esas barreras artificiales y la barricada de falsos informes que hoy en día separa a los maestros americanos del sistema educativo, en el cual las ideas democráticas progresivas que profesamos están completamente incorporadas, y en las cuales nosotros, poniéndonos de acuerdo, podríamos, si quisiésemos, aprender mucho más que del sistema de cualquier otro país. Yo comprendo ahora más que nunca las

críticas de algunos visitantes, especialmente franceses, que condenan la Rusia soviética por haber entrado muy ardientemente en la «americanización» de la tradicional cultura europea (1).

LA PSICOLOGÍA DE LA ADOLESCENCIA

por el Prof. Domingo Barnés,

Del Museo Pedagógico Nacional.

I. *La actualidad del estudio de la adolescencia.* Con razón dice Spranger (2) que no se ha intentado todavía caracterizar la situación típica y total del alma en una edad de la vida. «Lo que Cicerón escribió sobre la vejez se mueve esencialmente en el terreno de las consolaciones filosóficas.» Sin embargo, la tentativa de Spranger para estudiar, excluyendo lo moral y lo pedagógico, como forma peculiar, engendrada por la «naturaleza espiritual», ese fenómeno *que es el joven en la época genética* de la forma personal que poseerá como «hombre maduro», es una tentativa muy caracterizada de la época.

A ella debe su origen la Paidología moderna. Es la ciencia misma la que crea su objeto, el tema que acota y enfoca. Y la Paidología ha creado la infancia, lo mismo que Stanley Hall, Ziehen, Carlota Bühler, Spranger y tantos otros están creando la adolescencia. Y empieza a esbozarse igualmente una Psicología de la vejez. Y no es solamente porque la Psicología haya querido integrar su visión escrutando estas otras edades de la vida, de tanta realidad y valor objetivo como la viril, ni tampoco que el punto de vista genético y evolutivo haya obligado a recorrer todo el ciclo para encontrar en la totalidad la explicación y el sentido de cada una de las etapas, sino que es también, o, más bien, porque se ha enfocado cada edad en sí

(1) Publicado en el número de abril de la revista *Coopera*, de Méjico, órgano de la Secretaría de Instrucción pública.

(2) Véase el libro de Spranger, *Psicología de la edad juvenil*. Trad. esp., *Revista de Occidente*. Hemos de referirnos a él con frecuencia.

misma, en sus características distintivas, en su peculiar sustantividad, en su realidad presente. No es ya el niño «el hombre en miniatura» para el psicólogo, ni el adolescente el fruto verde, estado inevitable, y, por fortuna, pasajero, cuya maduración es preciso apresurar; ni la vejez el proceso de descomposición, que es preciso conllevar, y en lo posible, detener. El niño, el adolescente y el viejo son realidades y complejos psicológicos que la Psicología debe explicar y comprender lo mismo que la edad viril. La explicación antropocéntrica del mundo tuvo su lógico complemento. Explicado el mundo en referencia y subordinación exclusiva al hombre, es natural que se explicase al hombre en referencia y subordinación exclusiva a la edad viril, a su plenitud y madurez. Todo lo demás no tenía realidad en sí, típica y sustantiva, sino una realidad relativa, provisional y precaria. Y los profesionales que se enfrentaban con el niño no podían variar los planos de esta perspectiva. Al maestro se le entregaba el niño para que en él moldease al hombre, apresurando esa infancia inevitable, podando y sofocando, si era preciso, lo propiamente infantil, para entregar rápidamente a la sociedad al hombre y al ciudadano. Y para eso, introducir en la escuela, el santuario de la infancia, las normas, los hábitos y aun las instituciones sociales — con sus cartillas de ahorro y su previsión y todo —, no para enriquecer y hacer florecer y madurar la infancia, sino para que el «hombre en miniatura» se asemeje lo más posible al hombre de veras.

El moralista, por su parte, veía en el niño el ser, no ya amoral, sino inmoral que había que moralizar rápidamente. Como el arboricultor poda las ramas y brotes que no han de dar frutos en primavera, el moralista, al que suele asustarle la exuberante vitalidad primigenia, suele precipitar ante un proceso que debe ser de exaltación y desplazamiento la función selectiva y depuradora. Hasta el mismo sacerdote, tan atraído por la inocente pureza de la infancia, no se tranquiliza ante lo divino inmanente en el niño y siente inquietud

por alumbrar pronto el reflejo de lo divino en lo humano y purificarlo con la palabra revelada. Sólo la ciencia pura y desinteresada podía estudiar al niño y al adolescente en sí mismos, sin otra finalidad que la de conocerlos, sin perjuicio de suponer que sobre este conocimiento tendrán forzosamente que florecer las actividades pragmáticas que aspiren a educar y moralizar al niño. Y no proponiéndose otra finalidad que la del conocimiento por el conocimiento, habrá de preocuparse primordialmente de caracterizar su objeto, de deslindarlo, de precisar sus características peculiares (1).

Spranger hace notar que una de las dificultades que ofrece el estudio de la adolescencia consiste en que «ninguna época de nuestra vida olvidamos tanto como los años de la pubertad; a pesar de la infinita importancia que nos parecen tener las tormentas y las luchas de esta edad, mientras estamos dentro de ellas, queda en el recuerdo menos del verdadero ritmo de la vida interior en la adolescencia que de las emociones de otras edades. Quizás pueda inferirse de esto que la mayor parte de las conmociones de este tiempo agotan su significación, para el que las vive, en el sello personal que de ellas queda, en vez de dejar huellas en la memoria».

Quizá por eso mismo, porque el influjo que dejan en el carácter queda refugiado en la sombra de la inconsciencia, sea por lo que es influjo tan profundo y a veces decisivo, y encuentre aquí su justificación la terapéutica freudiana para ahondar en la inconsciencia y sacar a plena luz esos influjos para sanearlos aireándolos y operando sobre ellos en plena conciencia.

«Quizás también entra en juego — continúa diciendo Spranger — para explicar el que conservemos una imagen tan poco fiel de nuestra propia pubertad, y que incluso

(1) Son muy significativas las siguientes palabras de las instrucciones ministeriales francesas de 1890 que acompañaban a los programas de segunda enseñanza y en las que se recomendaba a los profesores que «contribuyeran por su parte a esta ciencia, que sólo existe aún en estado fragmentario, la psicología del niño, y a esta otra, que *no existe en absoluto*, la psicología del adolescente.»

sea para nosotros un enigma esos años de evolución juvenil «*un secreto no querer saber*».

Pocas personas dejan, en efecto, de estar descontentas de su adolescencia, y pocas también lo están de su infancia. Podrán estar descontentas de la infancia que vivieron, ya que tantos niños son lanzados del paraíso de la infancia como la Humanidad lo fué del suyo, pero no de cómo la vivieron, no de ellos mismos. El niño que pervive en el adulto se siente irresponsable de las alegrías o tristezas que hicieran predominar sus risas o su llanto. De que su vida fuese gozosa o sombría, hace más responsables a los que le rodearon que a sí mismo.

En cambio, el adulto enjuicia ya su adolescencia, como juez tolerante o como juez severo, según el carácter que en él haya cristalizado. El remordimiento — y para algunos místicos el infierno no es sino un estado crónico y eterno de remordimiento que al alma, desprendida de la carne y purificada, produce el recuerdo de las impurezas vividas—no es sino la sentencia que dicta el hombre ascendido a un plano espiritual superior respecto del hombre que vivía y actuaba en un plano inferior. Por eso, el remordimiento es un callejón sin salida: el espíritu que se eleva asciende cada vez más espoleado por el propio remordimiento purificador. Podrán repararse las consecuencias de una acción, pero nunca la censura que ante su recuerdo la propia conciencia dictamine. Porque ese dictamen será cada vez más severo. Ahora bien, en la evolución de la vida, la edad en que se madura, con sus tanteos y vacilaciones, con sus errores y sus fracasos, con sus ímpetus irrefrenados o sus pasividades inertes ante los influjos frecuentemente desviadores del medio, está lógicamente en un plano inferior a la edad ya madura. Claro está también que todo adulto siente que al «haber llegado al reposo» ha suprimido muchas vacilaciones internas, pero ha perdido también muchas internas posibilidades, que la organización y estructuración funcional de su carácter la ha logrado a costa de su

plasticidad, para la cual la vida como el mar todos eran senderos. Y quisiera — y quizás debiera — conservar juntos el ímpetu y el freno, la progresiva diferenciación funcional que le proporciona órganos adecuados para afrontar eficazmente las complejas modalidades del hacer y del pensar, y, al mismo tiempo, la plasticidad fresca y perennemente renovada que impida petrificarse en la rutina del hábito y del automatismo. No es el ímpetu de su adolescencia, ni su idealismo, ni su radicalismo o que el hombre lamenta luego, sino sus crisis, sus limitaciones, su falta de dominio, sus visiones falsas o sus acciones torpes.

Antes de seguir adelante conviene salir al paso de una posible confusión, para lo cual acudimos al punto de vista metódico de Spranger, tan pertinente al estudio de la infancia como al de la adolescencia o al de cualquier otra etapa de la vida. Deslindar y precisar el objeto de nuestro estudio no quiere decir aislarlo, amputarle sus conexiones y desencajarlo del fondo, de la trayectoria total, dentro de la cual encuentra justamente su sentido. Pero observar el todo para comprender la significación plena de la parte no es lo mismo que preocuparnos de ésta sólo por ser parte integrante del todo, y sin la cual no podríamos comprender éste. Compayré, el discreto divulgador en Francia de la Pedagogía extranjera de su tiempo, ocupándose del libro de Stanley Hall y de su autor, dice (1): «Stanley Hall—como conviene a un psicólogo que usa lo menos posible la introspección, en la que no tiene ninguna confianza — piensa especialmente en reunir observaciones *físicas y fisiológicas*, sin perjuicio de relacionar la masa confusa de los hechos que nos presenta con *algunas* ideas generales».

Estas palabras, cuyas dos afirmaciones principales son excesivas, expresan muy bien, sin embargo, el carácter de la obra de Stanley Hall y su orientación general.

(1) Compayré, *La adolescencia*, páginas 4 y 5. Traducción española de la segunda edición francesa, por Vicente Valls. Jorro, editor. Madrid.

Es excesivo aludir sólo a las observaciones físicas y fisiológicas omitiendo las psicológicas. Y, sin embargo, lo cierto es que Stanley Hall deja casi intacta la psicología del niño, y no ciertamente por su desconfianza de la introspección, tan generalizada hoy entre los psicólogos, sino por no adoptar el punto de vista propiamente psicológico, por no plantearse como problema central el de la comprensión de la significación y de las características de la conciencia púber.

Es excesiva también o excesivamente limitada una segunda afirmación de Compayré. No relaciona Stanley Hall «la masa confusa de los hechos con *algunas* ideas generales». Muchas o pocas, son excesivas, no por su cantidad ni siquiera por su calidad, sino por el peso con que gravitan sobre los hechos, desvirtuando su labor. Todos los hechos están puestos al servicio justamente de esas ideas generales acerca de la vida del hombre, las ideas evolucionistas en su interpretación darwinista, y lo que ya es grave, la tan discutida ley Agassiz Hæckel, según la cual la vida del hombre reproduce en sus etapas (ontogenia) las etapas de la vida de la especie humana (filogenia).

Pero lo más grave, como decimos, no son las ideas específicas de que se trate, sino su modo de manipular con ellas. Se utilizan como objetivo principal, no como paisaje o como hilos conductores para sorprender la significación de la conciencia adolescente, que debe constituir el punto focal.

Ni podremos conocer la vida del niño y del adolescente sin buscar su sentido dentro de la vida del hombre y del ambiente natural y el espíritu objetivo nacional e histórico en que éste se mueve, ni a su vez, concretándonos a la etapa infantil, nos servirá de nada recoger y acumular sus particularidades representativas, sus procesos intelectuales, sus movimientos afectivos y sus actos voluntarios, si no consideramos estos fenómenos en su relación con el todo estructural, en su situación dentro del curso total de la vida del niño. Esta actitud, adoptada por la moderna psicología, so-

bradamente influida todavía por la psicología clásica, que, después de fragmentar y disgregar el alma, tenía que reconstruirla, para explicarse la continuidad de su fluencia, mediante asociaciones de tipo mecánico y externo. Para utilizar una metáfora favorita de la *Gestalt Psychologie*, querían explicarse los escalones, meros bloques de piedra, por sí mismos, sin comprender que su cualidad de escalones, es decir, su peculiar significación como tales, está en el sentido de la escalera en que están inscritos.

Ahora bien: a la psicología le interesa el escalón de la infancia y de la adolescencia por sí mismos, y ellos son el foco de su visión; pero no puede perder de vista la escala entera de la vida para destacar en ella la significación peculiar de estas etapas de *evolución*. Precisamente, el tratarse de una psicología *estructural comprensiva de la evolución*, el que nuestro problema pertenezca al dominio de la psicología que se ocupa de *la evolución de las estructuras psíquicas*, hace, como dice Spranger, más esencial el aspecto normativo; mejor dicho, le da un doble sentido, una doble aplicación. «El adolescente no vive por sí mismo el sentido de su evolución; sobre todo, no sabe que muchos de sus fenómenos de conciencia tienen un *sentido evolutivo* expreso y que no se podría «comprenderlos» justamente sino como procesos evolutivos.

Como se ve, usamos aquí la palabra comprender en sentido estructural ortodoxo. «Comprender, así, no es sinónimo de vivir por sí mismo, con fiel exactitud, las vivencias y la conducta subjetiva de un alma individual.» Ni podríamos realizar esta identificación ilimitada de dos almas, ni menos todavía puede lograr el alma de un adulto esa identificación con el alma del niño o del adolescente—ya que tanto varía el ángulo de visión de la realidad exterior—, ni, en último término, aunque esta visión pudiera lograrse, ofrecería ninguna ventaja, por lo menos, para conocer la significación de la infancia o de la adolescencia. Enfocar estas etapas con el alma de un niño o de un adolescente nos permiti-

ría revivir sus estados de conciencia y gozar de la intimidad de esos estados; pero se nos escaparían su sentido evolutivo, sus valores normativos — que definen como leyes las direcciones eternas y universales de sentido—, su encaje en el complejo estructural del espíritu, objeto históricamente producido y concretado en un momento histórico y social de un pueblo y de una cultura.

«En toda evolución se trata de una serie de transformaciones que un sujeto experimenta por obra común de factores internos y externos; pero de tal suerte, que la dirección de aquéllas es determinada predominantemente por las disposiciones o las tendencias *internas* del sujeto correspondiente. Una evolución implica además el «desenvolvimiento»; esto es, la *organización* de las funciones y operaciones en una mayor variedad, conservándose el complejo *unitario* y la identidad de todo el sujeto. Finalmente, hablamos de evolución sólo por referencia. Un *valor*, representado en el acto final, y cuya realización puede concebirse muchas veces actuando — inconscientemente por parte del sujeto— como fuerza que tiende al fin, en la serie entera de las variaciones (1)».

Claro está que el concepto de la evolución psíquica—el despliegue de la vida psíquica individual desde dentro, hasta alcanzar una mayor organización interna y aumentar el valor de la unidad funcional psíquica — dependerá de la norma que se establezca para ese aumento de valor. Si se considera como valor final la conservación de la vida del individuo psicofísico, sólo pertenecerá a la evolución lo que conduce a este fin, y la evolución psíquica sería entonces solamente un aumento de la capacidad total, de la adaptación natural a las condiciones físicas de la vida, utilizando medios y funciones psíquicas. Pero si se pone el valor final, como hace Spranger, en la participación en el espíritu objetivo y en la alta espiritualidad, en general, el concepto de la evolución psíquica se tornará mucho más rico y más complicado. Las «adaptaciones»

y las «funciones» se referirán entonces también al medio espiritual, y no sólo al natural. Ahora bien: con arreglo a la definición, no bastará la diversificación, sino que habrá de conservarse también la cerrada unidad de la vida; y esta cerrada organización espiritual del hombre es forma, estructura, ética; en suma: *personalidad*.

Así concibe Spranger, y, en general, la psicología moderna, la adolescencia psicológica propiamente dicha, frente a la que podríamos llamar adolescencia o pubertad fisiológica, que tuvo en Marro uno de sus primeros definidores, y en Ziehen (1), su más caracterizado representante. No es, claro está, que los psicólogos nieguen el valor de los fenómenos fisiológicos que acompañan a la pubertad, ni su posible influjo en el complejo psíquico adolescente. Pudiera ese influjo—y el intentar fijarlo es uno de tantos problemas legítimos que puede plantearse la psicología fisiológica— ser decisivo y determinante, y no obstante, quedaría a la psicología propiamente dicha íntegro su problema de explicar, describir y, sobre todo, *comprender* ese complejo psíquico púber. No puede ser la adolescencia, para la psicología, sólo la fase de la evolución, que se halla entre la niñez, en sentido fisiológico, y la madurez, considerada en el mismo sentido, sino «la edad de la vida, que se extiende entre la típica estructura espiritual del niño, no desplegada todavía, y la estructura espiritual del varón o de la mujer adultos».

Esta concepción psicológica y estructural de la adolescencia se nos ofrece en contradicción con las estériles explicaciones «causales» o de estricto paralelismo de la psicología fisiológica.

Realmente, la honradez científica sólo permite *afirmar* aquí la simultaneidad en la aparición de dos hechos (y no siempre exactamente): una transformación de la estructura anatómico-fisiológica y una transformación de la estructura psíquico-espiritual. Y, a lo sumo, *suponer* que ambos

(1) Spranger. Op. cit., p. 38.

(1) Teodoro Ziehen, «La vida psíquica de los adolescentes», *Pädagogische Magazin*, Cuad. 916. Langsalza, 1925.

hechos dependen verosímilmente de algún modo que la ciencia no ha averiguado todavía, pues no puede considerarse como un tipo de explicación científica, por ejemplo, la de considerar el «profundo sentimiento de soledad que tiene el adolescente, o su radicalismo, o su tendencia a idealizar, como causadas por la actividad de las glándulas sexuales».

Aun cuando coincidieran, que no siempre coinciden (1), los estados de conciencia sexuales con ese proceso fisiológico, y aun cuando persiguiéramos lo sexual enfocado como centro, en el mundo de lo inconsciente—en el que con método más riguroso bucean los psicoanalíticos—no se conseguiría hacer entrar en el complejo de una psicología pura el factor absolutamente inconsciente de la actividad glandular. Y es que, en último término, la psicología fisiológica sólo consigue encajarlo utilizando a su modo los complejos de sentido y partiendo de una latente y «pequeña metafísica». Según ella, el sentido y fin de esta edad es el desarrollo de la facultad de la reproducción, y la función de las diversas glándulas (no sólo de las sexuales) es «comprensible» en el complejo del organismo entero como beneficiosa para este fin de la naturaleza y su ausencia perniciosa para el mismo.

El grave error de la interpretación materialista de la adolescencia no está sólo en dar valor de causas a fenómenos concomitantes, cuyo modo de influjo no explica, sino en la limitación a que se ve llevada a someter la psicología de la adolescencia a aquellas modalidades que parecen más próximas al campo de lo fisiológico. Por eso le cuesta trabajo observar la total revolución que se opera en las almas juveniles. El nuevo elemento místico y de misterio que aparece y las repercusiones que tienen lugar en la vida psíquica entera, en la visión del yo interior en que se vuelca la adolescencia y en la visión del mundo exterior, contemplado ahora con cierta extrañeza y desconfianza.

«Ante todo», dice Ziehen, «debemos poner en claro que la transformación psíquica de que se habla no está condicionada, en modo alguno, *solamente* por el proceso corporal del desarrollo sexual. Por el contrario, una observación más exacta revela en seguida que, por lo regular, cooperan tres factores causales a provocar la vida psíquica peculiar del joven en la época de la pubertad. Son éstos: primero, el característico desarrollo anatómico del sistema nervioso central, principalmente del cerebro; segundo, el desarrollo de las glándulas sexuales—testículos u ovarios—, y tercero, la resolución de las condiciones del medio y de la vida, que ocurre las más de las veces en la época de la pubertad. Como se comprende, estos tres factores se hallan en variadas relaciones mutuas.»

Con razón, se sorprende Spranger de que sólo se citen aquí, como causas de la evolución (*¡e volución!*) factores espirituales externos; factores que, además, faltan muchas veces, sin que deje de llegar la pubertad psíquica.

II. *Los límites psíquicos de la adolescencia.*—Fieles con la tendencia a «comprender» el sentido de esta etapa dentro de la trayectoria general de la vida, parece obligado fijar sus límites cronológicos antes de intentar su caracterización psicológica, aun cuando, claro está, que sólo partiendo implícitamente de ésta podremos lograr aquélla.

El período de *juventud*, de una longitud aproximadamente igual al de la niñez, comprende, por tanto, de 14 a 16 años de la vida. Para la Academia Española, es «la edad que media entre la niñez y la edad viril», por lo tanto, entre los 10-14 años y los 24-30, ya que los límites de ésta, como de las demás edades, son siempre vagos e imprecisos.

Pero, también para nuestra Academia, la juventud se subdivide en adolescencia y juventud propiamente dicha. La primera es el período que transcurre desde la aparición de los primeros indicios de la pubertad hasta el completo desarrollo del cuerpo. Comienza, pues, entre los nueve y medio y los 14 años y concluye entre los 18 y los 23. La adolescencia, dice el Dic-

(1) Stanley Hall sugiere con gran sagacidad la relativa independencia del período adolescente y la vida sexual

cionario de Oxford, se considera comúnmente en Inglaterra desde los 14 a los 25 años, en el hombre, y desde los 12 a los 21, en la mujer.

Godin señala en la adolescencia, a su vez, tres períodos: el de la *aceleración inicial*, que directamente precede al franco brote de la pubertad, y que dura, por lo común, dos años, durante los cuales hay un crecimiento violento y rápido; el de la aparición ostensible de la pubertad y desarrollo de la misma, que sobreviene después, deslizándose en dos años y medio, aproximadamente, y el de la postadolescencia inmediata, primera juventud, o estabilización de la pubertad, que comprende cinco años, aproximadamente.

Se ofrece entre los autores un doble punto de vista respecto de la adolescencia. Para unos escritores — Bagley, Stanley Hall y King —, las diferencias características de cada etapa son tan profundas, que la adolescencia se les aparece como un «nuevo nacimiento». En este sentido se pronuncian en el suplemento pedagógico de *The Times* los educadores que piden que a los 11 años abandonen los niños la escuela primaria, para ingresar en establecimientos más adaptados a sus nuevas peculiaridades, ya que «los psicólogos nos han hecho ver claro que hay un significativo abismo (?) entre la adolescencia y el período que la precede... Muere el niño, y como el fénix, de sus cenizas nace el adolescente. Nueva visión mental, nuevas esperanzas, intereses nuevos, nuevos valores de la vida».

Para otros autores, por el contrario — Ravaisson, Tracy, Pechstein y Mac Gregor, Slaughter y Findlay —, la adolescencia es sólo «una etapa de la vida que, por más impresionantes y característicos que tenga sus rasgos peculiares, encuentra sus condiciones preparatorias en los períodos precedentes y prolonga muchos de sus efectos hasta el fin de la existencia».

Aun cuando para estos autores la vida animal no sea continua y tengan sus funciones alternativas intermitentes de reposo y de movimiento y se puedan distinguir en ella períodos desarrollados en un tiempo

dividido y discreto, y aun cuando Bagley hable de la oscilación rítmica que rige las alternativas de estos períodos, no ven razón alguna para romper la unidad que preside el desenvolvimiento de la vida.

Fieles a este punto de vista, algunos autores, como el profesor mejicano D. Ezequiel A. Chaves — cuyo libro admirable acabamos de recibir —, encuentran como ley común a todos los períodos la necesidad de «lograr un nuevo arreglo entre las energías internas o entre éstas y las externas, y cada período de equilibrio es el resultado del nuevo arreglo que entonces se produce: el primer período crítico, el que abraza los tres primeros años de la vida, está causado por esfuerzos para adaptar al mundo exterior los múltiples crecimientos somáticos de los diversos segmentos del organismo; el segundo período crítico, de los seis y medio o siete años a los ocho y medio y nueve, es también, predominantemente, el índice de un esfuerzo de adaptación de los varios segmentos somáticos del organismo en alternados crecimientos, con relación al mundo exterior; el tercer período crítico, el de la adolescencia... resulta, sobre todo, del brusco crecimiento de los elementos germinativos y de la irrupción de sus secreciones, de sus *hormones*, en el conjunto de los elementos somáticos del organismo, y se complica por la necesidad de adaptar todos los elementos germinativos nuevos a los somáticos, y éstos y aquéllos, al mundo externo... La crisis del fin de la juventud» no es crisis de aparición de nuevos órganos, como la de la adolescencia, ni como la de la infancia, crisis de crecimiento, sino más bien de aminoramiento de este último.

No parece, por tanto, que violentemos este punto de vista admitiendo que la crisis de la juventud postadolescente es tan atenuada, que en ella la vida vuelve a su ritmo y a su cauce normal. La juventud del segundo período de la vida se nos ofrece como a caballo entre la infancia y la edad viril, como una etapa de doble vertiente tan característicamente distintas, que nos vemos inclinados a disociarlas rompiendo la unidad de este período y tendiendo más

bien a incorporarlas a las etapas vecinas. La pubertad pudiera así considerarse como el complemento de la niñez. Es el niño el que se hace púber, el que acelera el ritmo de su crecimiento, el que logra su plenitud incorporando el elemento sexual o, mejor dicho, *madurando* en él ese elemento sexual, ese instinto diferido que, como todos los instintos diferidos, sólo esperaba las condiciones fisiológicas y psíquicas adecuadas para florecer. Y es el hombre, llegado a su edad viril, el que debuta como tal en la vida con su etapa de juventud, de tanteo y de ensayo, de afirmación vital de la vitalidad íntegra, en la que su fisiología se ha desenvuelto, y el yo psíquico, la conciencia y el carácter personal se han unificado en la crisis de la adolescencia, sin perjuicio de que no sólo en la juventud, sino en el trascurso de toda la edad viril, esa unificación personal y original que la conciencia y la experiencia van formando continúe su proceso de maduración. Es el niño el que se hace adolescente, es el hombre el que debuta joven en una vida nueva.

Pero esto nos lleva de la mano al terreno en que el problema indicado tiene su adecuado planteamiento, o sea el aspecto psicológico de la adolescencia, que es el que ofrece un interés más vivo, no sólo al psicólogo, sino también al educador.

LA EMIGRACIÓN ESCOLAR

por José Pijoán.

Nos hace falta perspectiva exterior, casi geográfica. La resistencia a la penetración de los débiles. Lo importante es hacer hombres.

El 2 de febrero, el *Repertorio Americano* copió un artículo de Sanín Cano sobre la *Superstición de lo extranjero*. Dice allí muchas verdades, y muy bien dichas, pero creo que conviene aclarar algunos puntos. Por de pronto, convenido que no hay que traer extranjeros para que éstos eleven el nivel de *nuestra* cultura. El ejemplo desastroso de Chile bastaría, pero hay otros: el grupo *misionero* de la Universidad de El Cuzco y tantos técnicos que han venido a enseñar quejándose

de nosotros y quejándonos nosotros de ellos. Y, sin embargo, es curioso que todavía se piensa que un extranjero inadaptable, en un viaje casi de recreo, pueda darnos nada sustancial que nos sirva para nuestra obra de civilización. Que todavía se piensa así en *altas esferas* lo probaré con un ejemplo: Hace poco tuve ocasión de hablar en California con el que ha sido hasta hace poco Ministro de Educación en Méjico. Preconizaba traer profesores más bien que enviar estudiantes. Cuando viene Dewey a Méjico lo oyen doscientos maestros, decía... Y es verdad, pero lo oyen fuera de su medio y lo oyen de corrido, *de conferencia*... mientras que si sólo lo oyeran dos de estos maestros en Nueva York por todo un año, después traerían a Méjico, y doblado, todo lo que Dewey puede dar a los mejicanos. Es claro que la cuestión está en escoger estos dos, pero ya iremos a esto.

Yo me he convencido de que, por lo menos en los pueblos hispánicos, todos los momentos de alta cultura han coincidido con una emigración preparatoria. Todos nuestros grandes hombres, y los más castizos, han sido reeducados, con largos años de residencia fuera de la patria. Séneca y Marcial, Ossio, San Leandro, Lulio, Penyafort, Santo Domingo, el Marqués de Santillana, Arnoldo de Vilanova, Cervantes, Velázquez, Quevedo, Lope, hasta Larra y Menéndez Pelayo, todos pasaron más de un año, varios años, fuera de la patria. Ahora he podido apreciar que lo mismo cuenta para América. La diferencia tan grande que hay de Bolívar a sus contemporáneos no es que fuera rico, marqués, joven, viudo, hijo del trópico o de la Pampa. Lo que hizo a Bolívar son sus viajes. Cuando se lee la tragedia de Hidalgo o de Morelos, se nota que eran gentes *sin mundo*. El mismo Itúrbide, de haber tenido alas y no de genio (que casi lo era), sino de águila (que ve de lo alto), hubiera podido ser otro Bolívar. Aquellas tres garantías son resultado de la cortedad de visión por falta de perspectiva exterior, casi geográfica. Yo creo que la última revolución mejicana sufrió y sufre de una falta de emigración preparatoria. En cambio, Cuba la

tuvo, y por esto allí se encuentran otros hombres. Entre Martí y Madero y Maceo y Villa, acaso haya muchas otras cosas más; pero lo positivo es que hay también la diferencia que producen 10 años de emigración. Si Porfirio Díaz hubiese sido más joven y hubiese plantado cara, los revolucionarios mejicanos hubieran tenido que pasarse 10 años en Nueva York, y al llegar, las cosas hubieran sido muy diferentes. Es decir, los hombres hubieran sido diferentes.

Y esta diferencia no es para desnaturalizar, desnacionalizar o descastizar. El contacto con otras gentes nos hace comprender lo que nosotros somos. Se corregirán algunos defectos, muy pocos, pero se reforzarán todas las cualidades. Por esto, la emigración escolar no estropea mucho más a los que ya son malos, y mejora tanto, *intensificándolos*, a los que ya son buenos. Los hombres de fuerte personalidad gustan del trato de gentes de otras razas, porque saben que también ellos tienen alma. En su vida de Carlomagno, Eginardo dice que el emperador *amabat peregrinos*, que quiere decir extranjeros. Sus sucesores, ya se sentían ellos extranjeros, *peregrinos*, en su propia patria. Les enojaban los monjes sajones que venían para enseñarles a leer o los árabes de Bagdad que querían jugar al ajedrez. Carlomagno sorprendió a los árabes que fueron a Aquisgrán diciéndoles que estaban allí como en su casa. En cambio, los embajadores de Carlomagno en Bizancio encontraban las puertas cerradas. Esta es la resistencia a la penetración de los débiles, que tarde o temprano serán penetrados, ahogados, sumergidos por el torrente de la vida.

En España, hace 20 años, dos núcleos culturales empezaron una restauración. En Barcelona, el año 1906, se fundó el *Institut d'Estudis Catalans*, y en Madrid, en 1907, la *Junta de Ampliación de Estudios*. Por un cierto tiempo, aunque con menos recursos, el grupo catalán pareció llevar la ventaja. Tenía más pasión. Hoy, el grupo castellano lo ha dejado muy atrás... Pero, sobre todo, la *Junta* de Madrid puso su mayor empeño en enviar pensionados al

Extranjero. El término medio de pensionados que envía la *Junta* es de 80 cada año. De éstos, sólo el 10 por 100 se aprovechan. Pero el 10 por 100 de 80, en más de 20 años, ha producido unos doscientos técnicos, civilizados, devotos, nobles y muy españoles. Estos serán los que harán la España nueva. Hoy, el grupo de Madrid puede exportar técnicos y los está exportando. Los hay que enseñan Histología y otras cosas en los Estados Unidos, Escandinavia e Inglaterra. En cambio, el grupo catalán, que se quiso reforzar, adiestrándose en su pasado y en su espíritu, está hoy macilento y decaído.

También ha hecho bien al grupo castellano la responsabilidad quijotesca que ha sentido estos últimos años por América. Los maestros y conferenciantes que han venido a América, creyendo venir a enseñar, lo que han hecho es que han aprendido..., y en este sentido, su venida ha sido beneficiosa para los americanos, porque a éstos les conviene que los de allí, los de España, también se civilicen.

Y para terminar, vamos a lo más dificultoso del problema, que es lo que preocupa a Sanín Cano. ¿Cómo escoger los pensionados? En realidad, el problema es difícil, porque no hay regla fija: Podemos asegurar lo que *no* debe hacerse, pero no tenemos un criterio fijo de lo que debe hacerse. Por ejemplo: la Universidad de La Habana envía a estudiantes con mejores notas en todos los cursos. Pero éstos — que sirven para todo — no servirán para nada. Sanín Cano insiste en que no hay que tomar como regla la preparación, esto es, no enviar los que ya pertenecen a una *casta*, que para él es el espíritu de cuerpo — ingenieros, sanitarios, electricistas, etc. Y tiene razón; es evidente que éstos no harán más que importar algo nuevo en sus técnicas, y hoy todo esto se aprende mucho más pronto con libros y revistas.

No; lo importante es hacer hombres. Y que éstos, si traen algo nuevo en sus técnicas, que lo implanten con el romanticismo contemporáneo, con el ideal moderno, que es de servir al Estado para el bien de todos.

Sanín Cano insiste en que deben ir los

que ya se han graduado en nuestras Universidades. Es muy dudoso que esto sea regla fija. A veces convendría más enviar un joven lego no estropeado por años de deficiente disciplina, y otras convendría más enviar al canónigo que quiera aclarar un punto dudoso de su rezo catedral. Lo más probable es que el canónigo, en lugar de tratar el punto históricamente, vuelva con una sinfonía o un motete, escrito después de haber cenado en París con Strawinsky. En realidad, una sola cosa cuenta, y es el deseo, la ansiedad de saber, sincero, apasionado, que se descubre sólo con contacto personal y por personas muy expertas.

Si la emigración escolar se hiciera en grande escala, convendría tener uno o más residentes permanentes en el Extranjero, para facilitar el establecer relaciones con los profesores orientar en los programas—, atender a la higiene y levantar el espíritu de los que pierden ánimos. España no ha tenido este necesario *inspector* de los pensionados, acaso porque no ha producido el *hombre* que pudiera hacerlo bien. Pero lo tenían los chinos y japoneses..., sólo que recordemos que había, en Londres únicamente, dos mil estudiantes chinos en 1905. ¡Y ya se les conoce!... (1).

Claremont (California).

ORGANIZACIÓN ACTUAL DE LA ENSEÑANZA EN ALEMANIA (2)

I

Constitución del Reich de 11 de agosto de 1919.

TÍTULO IV

EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA

Artículo 142. Son libres el Arte y la Ciencia, así como su enseñanza. El Estado les garantiza su protección y toma parte en su fomento.

Art. 143. Se atenderá a la educación

(1) *Del Repertorio Americano*, de San José, de Costa Rica.

(2) Del libro de L. Luzuriaga, a que hace referencia el prólogo que publicamos en el número anterior del BOLETÍN.

de la juventud mediante establecimientos públicos. En su organización colaborarán el Reich, los países o Estados y los Municipios.

La formación del personal docente se regulará de un modo uniforme por el Reich, con arreglo a las bases generales aplicables a la enseñanza superior.

El personal docente oficial tiene los derechos y deberes de los funcionarios públicos.

Art. 144. El régimen todo de la enseñanza queda bajo la inspección del Estado, quien podrá dar participación a los Municipios. La inspección de la enseñanza estará a cargo de personal técnico especializado.

Art. 145. Existe una obligación general escolar. A tal efecto, sirve, en primer término, la escuela pública primaria, con ocho años como mínimo de estudios, y después, la escuela complementaria aneja, hasta los 18 años de edad cumplidos. En las escuelas primarias y complementarias tienen carácter gratuito la enseñanza y los medios de estudio.

Art. 146. La enseñanza pública se constituirá en forma orgánica. Sobre una escuela básica, y común para todos, se asentarán la enseñanza media y la superior. Para esta organización habrá de tenerse en cuenta la multiplicidad de profesiones de la vida, y para la admisión de un niño en una escuela determinada no se atenderá más que a su capacidad y vocación, no a la posición social o económica, ni a la confesión religiosa de sus padres.

En los Municipios deberán establecerse, a instancias de los padres o tutores, escuelas primarias de su respectiva confesión religiosa o concepción filosófica, siempre que con ello no se impida un sistema ordenado de enseñanza en la forma que el párrafo anterior preceptúa. En todo lo que sea posible, habrá que atender a la voluntad de los referidos padres o tutores. La legislación de los Países dictará las disposiciones complementarias con arreglo a los principios que sienta una ley del Reich.

Para el acceso a la enseñanza media superior de personas poco acomodadas, los

Países y los Municipios consignarán recursos públicos, especialmente auxilios por causa de estudios, a los padres de los muchachos considerados aptos para el perfeccionamiento en las citadas enseñanzas, durando tales auxilios el tiempo que los estudios.

Art. 147. Las escuelas privadas que hayan de servir como sustitutivas de las públicas necesitan la autorización del Estado, y quedan sometidas a las leyes de los Países. Habrá de concederse la autorización cuando dichas escuelas privadas no sean inferiores a las públicas en sus fines pedagógicos, en su organización o en la formación científica de su profesorado, ni exijan tampoco una separación de los alumnos por razón de la posición económica de sus padres. Se negará la autorización cuando no esté suficientemente garantizada la situación económica y jurídica del profesorado.

No podrán permitirse escuelas privadas más que cuando una minoría de padres o tutores, a cuya voluntad haya de atenderse, conforme al párrafo 2.º del artículo 146, se encuentre sin escuela primaria oficial de su confesión religiosa o de su ideal filosófico en la localidad, o bien cuando la Administración escolar reconozca en ellas un interés pedagógico particular.

Las escuelas preparatorias primarias quedarán suprimidas.

En cuanto a las escuelas privadas que no hayan de servir como sustitutivas de las públicas, seguirá rigiendo el derecho vigente.

Art. 148. En todas las escuelas se procurará la formación moral, la educación cívica y el perfeccionamiento personal y profesional; todo ello conforme al espíritu del sentimiento de alemanidad y de reconciliación entre los pueblos.

Al dar la instrucción en las escuelas públicas, se cuidará de no herir la susceptibilidad de los que piensen de modo diferente.

La enseñanza de la ciudadanía y del trabajo entra en la disciplina del plan escolar. Todos los alumnos recibirán un ejemplar de la Constitución al terminar sus deberes escolares.

La formación postescolar, con inclusión de las instituciones superiores, será fomentada por el Reich, los Países y los Municipios.

Art. 149. Es la religión asignatura ordinaria del plan escolar, salvo en las escuelas extraconfesionales (laicas). Su enseñanza será regulada por la ley escolar. La religión será explicada en armonía con los principios de la Iglesia de que se trate, a reserva del derecho de inspección del Estado.

Será voluntario, por parte del maestro, el explicar religión o tomar parte en actos de culto; en cuanto a los niños, la asistencia a la enseñanza de la religión y a ceremonias y prácticas de culto queda sometido a lo que disponga el padre o tutor.

Se conservan las Facultades de Teología en las Universidades.

Art. 150. Los monumentos del Arte, la Historia y la Naturaleza gozan de la protección y asistencia del Estado.

Al Reich corresponde impedir la emigración al Extranjero del patrimonio artístico alemán.

II

Ley del Reich relativa a la escuela básica y a la supresión de las escuelas preparatorias, de 28 de abril de 1920.

§ 1. La escuela primaria pública se ha de organizar en los cuatro primeros años como la escuela básica común para todos (*gemeinsame Grundschule*), sobre la que se basa la enseñanza media y secundaria. Los preceptos del artículo 146, párrafo 2, y 174 de la Constitución del Reich sirven también para la escuela básica.

Las clases (grados) de la escuela básica, conservando plenamente su misión esencial como partes de la escuela primaria, deben proporcionar al mismo tiempo la preparación necesaria para el ingreso inmediato en un establecimiento de enseñanza media o secundaria. Este precepto no tiene aplicación a las clases de retrasados.

En casos especiales, las autoridades centrales de los Países o Estados pueden autorizar que se organicen más cursos en una escuela primaria como clases de escuela básica.

§ 2. Las escuelas y clases preparatorias (*Vorschulen und Vorschulklassen*) públicas existentes se han de suprimir desde luego. En lugar de la supresión inmediata y plena, puede realizarse una supresión paulatina, que, comenzando a principio del curso escolar 1920-21, o donde esto no sea posible, a más tardar, al comienzo del curso 1921-22, por el primer grado o clase, no vuelva a organizarse éste y se haya terminado la supresión a más tardar al comienzo del curso 1924-25.

A las escuelas y clases preparatorias privadas se aplican las mismas disposiciones; sin embargo, allí donde una súbita desaparición o una supresión rápida lleve consigo grandes pérdidas económicas para los maestros o los administradores, puede ser aplazada la total desaparición hasta el comienzo del año 1929-30. Si se concede un aplazamiento, habrá de cuidarse de que el número total de alumnos de las clases preparatorias de las escuelas privadas no pase al actual.

Si por la supresión se ocasionaran grandes perjuicios económicos a los maestros o empresarios, se concederá una indemnización de fondos públicos o una reparación por cualquier otro procedimiento público.

Como clase de escuelas preparatorias, en el sentido de los preceptos de los párrafos 1 y 2, se consideran siempre las clases destinadas en los centros docentes medios y secundarios a los niños en los tres primeros años de obligación escolar, así como las clases independientes, que sirven para la preparación al ingreso en un centro de enseñanza media o secundaria. También puede considerarse como escuela preparatoria, en el sentido de este precepto, la clase destinada en general a la escuela especial dedicada a un curso escolar más avanzado.

§ 3. Si a consecuencia de la desaparición o supresión de escuelas o clases preparatorias públicas se consideran innecesarios en sus puestos actuales a los maestros y maestras nombrados en propiedad, pueden estos maestros ser trasladados, aun contra su voluntad, y sin perjuicio de su situación económica, a escuelas prima-

rias públicas y a centros de enseñanza media y secundaria.

§ 4. Sólo excepcionalmente puede autorizarse, en lugar de la asistencia a la escuela pública, la enseñanza privada para niños aislados o la enseñanza privada para niños de varias familias que se reúnen para este fin.

§ 5. Los preceptos de esta ley no tienen aplicación a la instrucción y la educación de los niños ciegos, sordomudos, dificultosos de oído, retrasados, enfermizos, moralmente peligrosos o impedidos, así como a los centros y escuelas destinados a la instrucción y educación de estos niños.

Ley del Reich de 3 de abril de 1925.

El plan de estudios de la escuela básica comprende cuatro cursos anuales (grados).

En casos aislados pueden ser admitidos en una escuela media o secundaria, después de tres años de obligación escolar, alumnos particularmente capaces, siendo oído previamente el maestro de la escuela básica, y con la aprobación de las autoridades escolares.

III

Acuerdo para la aplicación de la ley sobre la escuela básica (28 de abril de 1923).

Los Gobiernos de los Estados han acordado, sobre la base de las deliberaciones de la Comisión escolar del Reich, adoptar las siguientes medidas y direcciones:

I. Direcciones sobre la finalidad y estructura interna de la escuela básica:

1. La escuela básica común para todos los niños no es ninguna especie particular de escuela. Es más bien una parte de la escuela primaria y comprende los cuatro cursos inferiores, que al mismo tiempo constituyen el grado básico de todos los grados escolares medios y superiores.

2. Estos primeros cuatro años escolares tienen, empero, un propio fin y un campo unitario de trabajo. Su fin es el gradual desarrollo de las fuerzas del niño, desde la tendencia al juego y al movimiento a la voluntad moral de trabajo, que se manifiesta dentro de la comunidad escolar. Su campo unitario de trabajo es la comprensión aco-

gedora y configuradora del ambiente inmediato especial y espacial del niño, atendiendo especialmente al cultivo de la expresión idiomática infantil, a la formación metódica de la vista y la mano por el propio trabajo manual, así como por la observación de la naturaleza, del trabajo y de los lugares donde se realiza éste. Además se ha de atender a la educación física con el juego, la gimnasia, las excursiones, y según las estaciones y las edades, con la natación, los patines de ruedas y para hielo y otras actividades físicas.

3. Este fin de la escuela básica exige también vivir conscientemente el idioma materno y sus tesoros idiomáticos y poéticos acomodados al niño, y, por tanto, la lectura, la escritura y el canto; además, la comprensión de formas espaciales, ritmos y números, que se han de adquirir especialmente por la actividad manual con las cosas y en las formas espaciales con el dibujo, modelado y recortado.

4. Así nace una enseñanza global (*Gesamtunterricht*) como infraestructura, que poco a poco se diversifica en enseñanza objetiva del ambiente inmediato con ejercicios de expresión y de trabajo, lenguaje, cálculo, canto, dibujo, gimnasia y trabajo manual.

5. Mediante esta finalidad del desarrollo infantil, con el compromiso entre ella y las exigencias de la cultura, crea la escuela básica por su misma naturaleza la base para toda formación ulterior, incluso para la escuela secundaria, sin ser por esto recargada con la misión ajena a ella de ser una escuela preparatoria para la enseñanza de lenguas extranjeras.

IV

PRUSIA

Direcciones para la confección de planes de enseñanza en la escuela básica.

(DECRETO DE 16 DE MARZO DE 1921.)

Generalidades.

La escuela básica, como escuela común para todos los niños de los primeros cuatro años escolares, tiene por objeto pro-

porcionar a los niños que asisten a ella una formación fundamental, a la que puedan unirse, tanto los cuatro años superiores de la escuela primaria como las escuelas medias y secundarias con su enseñanza más desarrollada. La escuela básica tiene, pues, que despertar y educar todas las fuerzas espirituales y físicas del niño y dotar a éste de aquellos conocimientos y destrezas que constituyen necesidades indispensables como base para todo género de educación ulterior.

En toda la enseñanza de la escuela básica 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, como el modelado en plastilina o arcilla, el manejo de palitos, el dibujo pictórico, el recortado, se utilizará grandemente para los fines de la enseñanza.

Las materias de enseñanza de la escuela básica son *religión, estudio del país natal* (*Heimatkunde*), *lengua alemana, cálculo, dibujo, canto, gimnasia*, y para las niñas del tercero y cuarto año, *trabajos de aguja*.

[Decreto de 1.º de abril de 1919.]

1. Cuando, según las disposiciones vigentes, los alumnos de las escuelas públicas no estén ya en libertad, o puedan llegar a estarlo, de participar en la enseñanza religiosa del plan de estudios, ha de prescindirse de ella, si así se pide. Para hacer esta petición están capacitados aquellos que han de determinar la religión en que se han de educar los alumnos.

2. Los alumnos que están exceptuados

de participar en la enseñanza de la religión tampoco están obligados a participar en las fiestas escolares de carácter religioso.

3. A los maestros y maestras de las escuelas públicas, con excepción de los nombrados especialmente para la enseñanza religiosa, que por motivos de conciencia pidan ser exceptuados de la obligación de dar la instrucción religiosa, se les ha de librar de dar esta instrucción, sin que por ello puedan ser reducidos sus honorarios oficiales o ser pospuestos por las autoridades escolares.

4. La participación de maestros y alumnos en los actos eclesiásticos fuera de la escuela es siempre voluntaria.]

En la enseñanza inicial no se ha de observar una rigurosa separación de materias a determinadas horas, sino que más bien se ha de aplicar una enseñanza global, en la que alternen libremente las diferentes materias de enseñanza. En el centro de esta enseñanza global se halla la instrucción intuitiva del medio natal, en la que se estructuran los ejercicios básicos de hablar y leer, de dibujo pictórico, escritura, cálculo y canto. También pueden ponerse en relación con ella las primeras conversaciones y enseñanzas sobre las cosas religiosas y morales.

Para facilitar también esta enseñanza global vital—que exige una constante ocupación del maestro con los niños—a los alumnos nuevos de las escuelas de pocas clases, el plan de enseñanza de éstas, cuando no lo impidan en absoluto circunstancias externas (necesidad de que marchen a la par niños mayores y pequeños, clase de medio día), se ha de organizar de modo que para los nuevos alumnos se destinen, por lo menos, cuatro horas a la semana, en las que el maestro se ocupe exclusivamente de ellos, prescindiendo de las demás secciones de alumnos. En las primeras semanas del año escolar se habrá de limitar a estas clases la instrucción de los nuevos alumnos de esas escuelas, cuando no se trate de su participación en los juegos, dibujo, etc.

La determinación del tiempo que haya de dedicarse a la enseñanza global, así

como la selección del contenido de las diferentes materias de enseñanza y su distribución en clases o cursos, queda reservada a los planes de estudio de las diversas localidades o distritos. En la confección de los planes se ha de tener también en cuenta la peculiaridad de los sexos, especialmente las necesidades particulares de la educación de las niñas.

La selección de la materia de enseñanza está determinada, en primer lugar, por la capacidad de comprensión y la necesidad del desarrollo espiritual del niño, y, en segundo lugar, por su significación para la vida. Toda anticipación y recargo, sobre todo con trabajos domésticos, se han de evitar terminantemente. La medida de la materia a tratar tendrá que ser diferente según la organización de la escuela. La escuela plenamente graduada, en la que cada año constituye una clase propia, acogerá en su plan de enseñanza una proporción y una multiplicidad de materias mayor que la escuela poco graduada, que está obligada a reunir varios o todos los años en una clase. Pero los fines docentes que se exponen después han de ser alcanzados en todas las escuelas.

Enseñanza religiosa evangélica.

[*Ley sobre el sostenimiento de las escuelas públicas, de 28 de julio de 1926.*

§ 37. Si en una escuela primaria pública, que esté desempeñada sólo por maestros católicos o por evangélicos, el número de los niños católicos o evangélicos de la localidad que asisten a ella ascienden duraderamente por lo menos a 12, se ha de organizar para ellos, en lo posible, una enseñanza religiosa especial.

Cuando el organizar esta enseñanza suponga considerables dificultades y gastos, puede ser nombrado para darla un maestro evangélico o católico, a quien se confiará también otro género de enseñanzas.]

[*Decreto de 6 de mayo de 1920.*

Por razones de conveniencia general para la enseñanza, viene siendo costumbre desde hace tiempo asignar para la ense-

ñanza religiosa en las escuelas públicas la primera o la última hora de clase, empezando o terminando así con ella el trabajo diario de la escuela. Conservar y aplicar en general esta medida es recomendable también en consideración a aquellos niños que no participan en la enseñanza religiosa y que, en el caso de que las clases de religión se incluyeran entre otras clases, estarían obligados a seguir caminos innecesarios, o a dejar transcurrir el tiempo sin ocupación apropiada. Yo ordeno por esto que, en tanto no hagan necesaria una excepción razones insuperables, como, por ejemplo, la circunstancia de que tenga que ser dada por un profesor de religión la enseñanza religiosa en un gran número de clases, en todas las escuelas públicas, las clases de religión de cada grado sean asignadas bien al principio o al final de la clase de la mañana o de la tarde. Si esta regla no se puede aplicar en absoluto a todos los grados de una escuela, ha de hacerse, por lo menos, a aquellas en que los niños están exceptuados de la enseñanza religiosa.]

La enseñanza comienza con conversaciones libres, que se refieren a las representaciones religiosas existentes en los niños y a las costumbres, usos y organizaciones cristianas. En el invierno del primer año relatará el maestro diversas historias del Nuevo Testamento relacionadas con las fiestas cristianas, en una forma adecuada a la inteligencia de los niños, y éstos las reproducirán con expresión libre, infantil.

A ello se dedicarán semanalmente tres medias horas. En el segundo año se dará la enseñanza en dos horas semanales, que pueden ser también sustituidas por cuatro medias horas; y en el tercero y cuarto años, tres horas a la semana. La materia está constituida por historias bíblicas del Antiguo y Nuevo Testamento, apropiadas a la comprensión de los niños. El procedimiento consiste en relatos del maestro, que ocasionalmente pueden ser completados o suplidos por el método evolutivo expositivo, con exposiciones libres de los niños, la obtención de las verdades religiosas y mo-

rales contenidas en las historias y su aplicación a la vida de los niños. Se ha de unir a las historias bíblicas materia adecuada de instrucción, como sentencias bíblicas, frases del catecismo, oraciones y versos de los cantos eclesiásticos; también pueden utilizarse, con motivo de las fiestas eclesiásticas, cantos e himnos religiosos. Se ha de evitar aquí recargar la memoria, sobre todo con trabajos para la casa. En los tres primeros años puede prescindirse de la utilización por el niño de un libro de religión.

Enseñanza religiosa católica.

La enseñanza religiosa católica ha de educar a los niños para el cumplimiento, adecuado a esta edad, de su misión religioso-moral en la vida, introducirlos y habituarlos con la palabra y el ejemplo a la realización de sus deberes religioso-morales, y, sobre todo, capacitarlos para la participación inteligente y creyente en las prácticas religiosas de la Iglesia, en la solemnidad del santo sacrificio de la misa y en la recepción de los santos sacramentos, tal como lo prescribe la Iglesia. Según esto, se determina y limita la cantidad de los conocimientos religiosos a transmitir.

[Decreto de 1.º de abril de 1922.]

A petición de los obispos prusianos, reunidos en la Asamblea episcopal de Fulda, se ha compuesto por colaboración de técnicos del Magisterio y de la Iglesia un plan de enseñanza y de distribución de materias para la enseñanza religiosa católica en la escuela básica, que ha sido aprobado en todas las diócesis. Como he podido comprobarlo tras un examen detenido, el plan es muy apropiado para los fines de la enseñanza religiosa católica. Yo invito con presteza a que se procure que el plan se aplique al comienzo del curso 1922 23 a la enseñanza religiosa católica de las escuelas básicas.

Cuando las condiciones de alguna diócesis hagan necesarias pequeñas modificaciones, los Ordinarios de estas diócesis se pondrán en relación con las correspondientes autoridades escolares provinciales.]

La enseñanza religiosa se une en el primer año escolar a las representaciones religiosas adquiridas en la casa paterna y a las enseñanzas recibidas ocasionalmente, y trata de aclararlas y ampliarlas. A esto sigue, relacionado lo más posible con los momentos y fiestas del año eclesiástico, el uso de los relatos bíblicos correspondientes. Estos son narrados previamente por el maestro con una vivacidad intuitiva, sin falsear por ello la verdad histórica; después son tratados con los niños, y al fin reproducidos libremente por éstos. Para la buena interpretación de tales lecciones del Nuevo Testamento han de preceder, evidentemente, los primeros relatos del Antiguo Testamento sobre la creación del mundo, los ángeles y hombres, sobre el pecado original y la promesa del Salvador. En lugares adecuados, durante el curso de la enseñanza, se dará a conocer a los niños y se les hará practicar las oraciones más importantes de un niño católico.

En el segundo año escolar, la materia del Antiguo y del Nuevo Testamento hasta ahora tratada experimenta una adecuada ampliación. A los relatos de historias, en la forma infantil, de la pequeña Biblia escolar precede un relato intuitivamente amplio de los sucesos bíblicos. Su reproducción se hará libremente, pero se acercará poco a poco a la expresión libre e infantil de la pequeña Biblia escolar, que, sin embargo, aun no se pondrá en este año en manos de los niños. Los trozos de lectura más importantes para la vida religioso-moral del niño de esta edad se tomarán de las historias bíblicas, explicadas y utilizadas inmediatamente. El texto de estos trozos de lectura, que han de exponer en su totalidad la doctrina católica como un todo, está determinado por el pequeño catecismo.

En el tercero y cuarto años escolares, la enseñanza se refiere a la pequeña Biblia escolar y al pequeño Catecismo que están en manos del niño. La selección de la materia ha de tener en cuenta que los niños reciban la base religiosa y la más lejana preparación para la recepción del sacramento de la penitencia y de la santa comunión. Toda la materia del catecismo y de

la historia bíblica, en lo que afecta a este grado, se tratará en un curso de dos años. Se evitará el puro aprendizaje de memoria de la materia de enseñanza.

En la *enseñanza religiosa intuitiva* se dará más a conocer a los niños, uniéndolas con la materia tratada en los diversos años escolares, la iglesia del pueblo y sus instituciones, las ceremonias del servicio divino, especialmente la santa misa, las oraciones y usos religiosos en la iglesia y la familia, la vida de diversos santos; aquí se dará ocasión a los niños, con exhortaciones y prácticas, para la buena conducta en la iglesia y en la escuela, en la casa y en la calle.

Enseñanza moral.

Cuando en las escuelas sin enseñanza religiosa (laicas, extraconfesionales), o en otras escuelas para aquellos niños que no participan en la enseñanza religiosa, se dé una enseñanza moral o una enseñanza para el conocimiento de la vida, también se colocarán en el centro de ellas relatos o narraciones apropiados.

[*Decreto de 13 de marzo de 1920.*

Por el párrafo final de la circular de 15 de octubre de 1919, debía prohibirse obligar a los niños que no participan en la enseñanza religiosa a que participen durante las clases de religión en otras materias de enseñanza. Pero no hay nada que objetar a que, cuando los padres lo deseen, se organice, durante las horas de religión, la enseñanza moral para los niños que no participen en ellas (enseñanza sobre la vida moral, sobre la religión en general), en el caso de que ningún niño sea obligado a participar en esta enseñanza y ningún maestro a darla. Los inspectores escolares están autorizados a pedir la presentación de un plan de la materia. Pero como se trata de una materia sobre la que no existe en Prusia apenas ninguna experiencia, se ha de conceder la mayor libertad posible para la selección de la materia.]

Estudio del país natal.

La enseñanza intuitiva del país natal (*Heimatkunde*) en los dos primeros años

escolares toma su materia del mundo de experiencia más próximo al niño. Su contenido lo forman la casa, el corral y el jardín, la calle y la plaza, la escuela y su patio, el campo, el prado y el bosque, la vida en la casa y la escuela, el trabajo en la casa, en el taller, en la fábrica, en el campo, en el jardín, según como el pueblo natal ofrezca estas cosas para la intuición y la observación. Contribuyen a su vivificación el relato y la representación («dramatización») de cuentos (incluso de los modernos cuentos artísticos), fábulas e historias semejantes, así como el canto y recitación de ritmos populares e infantiles, de canciones antiguas y modernas de niños. El modelado, el dibujo pictórico y el recortado sirven, como el lenguaje, como medios de expresión.

Desde el tercer año, el estudio del país natal, en sentido estricto, se cultiva para la ulterior enseñanza de la geografía, ciencias naturales e historia. Por la observación del curso diario y anual del sol y de las fases de la luna se adquieren los principios de la astronomía; por la contemplación de las condiciones del terreno y de las aguas del pueblo natal, los conceptos básicos de la geografía; por la reproducción del relieve en cajas de arena y por el dibujo de planos del país natal se colocan los fundamentos para la interpretación de los mapas. Las observaciones de animales y plantas del pueblo llevan al conocimiento de su constitución y vida y de las relaciones entre ambas. El aprender y narrar leyendas y tradiciones locales prepara la instrucción histórica.

En las escuelas plenamente graduadas se ha de introducir en el plan, para la segunda mitad del cuarto año escolar, el conocimiento geográfico de la provincia natal, y con éste unir el relato y estudio de leyendas de este territorio natal ampliado y de diversos procesos notables de su historia, en cuanto sean accesibles a la inteligencia de la edad. Las escuelas menos graduadas han de cuidar también en forma apropiada, dentro del plan total, de este campo de trabajo. La parte histórica puede quedar aquí rezagada respecto a la geográfica.

[Decreto de 30 de junio de 1920.

Los técnicos escolares han puesto siempre gran valor en que la enseñanza no se dé exclusivamente en las salas de clase cerradas, sino también al aire libre. Para el estudio del país natal (*Himatkunde*) en el más amplio sentido, y especialmente para la enseñanza intuitiva local de los primeros años escolares, para la adquisición de experiencias fundamentales en el campo de la geografía, de las diferentes ramas de las ciencias físicas y naturales y de ciertas partes de la geometría, son de esencial importancia las observaciones, excursiones, mediciones y otras actividades semejantes al aire libre, y si se quiere organizar la enseñanza fructíferamente, no se puede prescindir de ellas; pero también en las demás materias de enseñanza serán de gran provecho las clases dadas de vez en cuando al aire libre. Por esto, no sólo se han de fomentar todo lo posible los paseos escolares realizados felizmente en todas las escuelas, sino que también se ha de incitar a los maestros y maestras para dar diversas clases, total o parcialmente, en el patio de la escuela, en el campo escolar o en otros lugares apropiados al aire libre, especialmente, cuando la situación de la escuela lo permita, en el campo. Yo tengo confianza en que los maestros de todas las escuelas perciban los beneficios educativos, instructivos e higiénicos que ofrece tal enseñanza al aire libre, y que al mismo tiempo traten de vencer eficazmente los obstáculos que podrían temerse en la marcha regular de las escuelas.]

Lengua alemana.

La enseñanza de la lengua alemana comprende, junto a la formación idiomática general, que es apoyada por todas las demás enseñanzas, la adquisición de las destrezas de la lectura y la escritura, la introducción en la literatura infantil correspondiente a cada edad, la asimilación de conocimientos básicos gramaticales, la adquisición de una cierta seguridad en ortografía y los primeros ensayos y ejercicios de expresión escrita de las ideas.

Se prescinde de dar preceptos obligato-

rios sobre la marcha y la estructura de la enseñanza inicial de la lectura y escritura. Se debe conceder a los esfuerzos que se realizan para buscar nuevos caminos en este campo tanta libertad como sea compatible con la necesidad de asegurar una unidad de método de enseñanza en cada escuela o en las escuelas del mismo lugar. Pero tiene que satisfacerse la exigencia de que los niños, una vez recorridas las cuatro clases de la escuela básica, puedan leer flúidamente trozos fáciles con la acentuación y entonación debidas y hayan alcanzado en la escritura de los caracteres góticos y latinos una seguridad y habilidad que haga innecesarias desde el quinto año escolar la enseñanza de la escritura en clases especiales.

Con la lectura se darán a conocer a los niños trozos apropiados para ellos, escogidos del tesoro de la literatura alemana, en prosa y verso. Se aprenderá de memoria un limitado número de poesías. No se ejercerá coacción para su aprendizaje en casa. Se ha de procurar sistemáticamente una bella elocución de las poesías aprendidas, que, sin embargo, no debe degenerar en afectación, y asimismo debe cultivarse cuidadosamente una expresión correcta y precisa, incluso, cuando sea necesario, con prácticas apropiadas de fonética.

Respecto a la gramática, hay que tener siempre a la vista que el uso correcto y la comprensión del lenguaje escrito ha de adquirirse, en lo esencial, poco a poco, por la práctica oral y escrita reiteradas, y que esta rama de la enseñanza del idioma sólo será fructífera cuando se haya puesto en viva relación con todas las demás enseñanzas y con la vida de los alumnos. La asimilación de los conocimientos necesarios para la ulterior enseñanza del lenguaje sobre sintaxis, lexicología y etimología se ha de unir libremente con los ejercicios orales y escritos, y sólo comenzará en el tercer año. A la terminación de la escuela básica se ha de exigir, en esta dirección, alguna seguridad en el análisis de la oración sencilla y de las partes más importantes de la oración, en la declinación y conjugación de los substantivos, adjetivos y ver-

bos, así como en el uso adecuado de las preposiciones y conjunciones. No se emplearán expresiones técnicas extranjeras.

Los ejercicios de ortografía comprenden la escritura al dictado, escritura de palabras con diéresis, designación de las vocales largas y cortas, uso de las mayúsculas en los substantivos y de los signos de puntuación. Esta rama de la enseñanza se ha de mantener también en la más íntima relación, no sólo con las demás enseñanzas, sino también con la instrucción intuitiva.

Los ejercicios de expresión escrita consisten en la redacción de cortos trabajos, en los que los niños conformen libremente materias del mundo de su experiencia o de su fantasía. En la elección de lo que se haya de exponer debe reinar la mayor libertad posible. También se ha de provocar el descubrimiento de títulos adecuados. La transcripción de tales trabajos en un cuaderno especial no se ha de exigir antes del cuarto año escolar. Junto a los trabajos libres escritos ha de cuidarse también de los dictados.

(Concluirá.)

REVISTA DE REVISTAS

FRANCIA

L'Enseignement Public.—París.

MARZO

La enseñanza filosófica en las Escuelas Normales Primarias, por Max Hébert. -Basta que los alumnos sean bien informados y puestos así en condiciones de reflexionar. En el fondo, ante los grandes problemas del sufrimiento y de la muerte, no caben sino dos actitudes morales posibles: el sufrimiento y la muerte como naturales al hombre, o, por el contrario, participando de un orden *sobrenatural* del mundo. La grandeza de la educación laica consiste en abordar libremente estos problemas de filosofía moral con un espíritu soberano de *respeto*. Lejos de

lamentar que se hayan introducido ambiciosamente en las Escuelas Normales Primarias temas como éstos, hay que estimar siempre que nunca se elevarán excesivamente los espíritus y los corazones.

La idea primero, la palabra después, por Blutel.—Todos los maestros han observado las resistencias que se oponen a la penetración de una idea, y más todavía a la completa penetración de una definición nueva. Los comienzos de la enseñanza de la Geometría abundan en ejemplos de este género, y no se consigue, generalmente, el objetivo sino después de mucha paciencia, tenacidad y tiempo. Es preciso comenzar por suscitar claramente en el niño las ideas particulares que entran en una definición para que ésta sea una síntesis de ideas y no una agrupación de palabras.

Exámenes.

A través de los periódicos franceses, por J. Vidal.—En una carta publicada por *Le Temps* del 29 de diciembre, resulta que es preciso en España, según las estadísticas del Ministerio de Instrucción pública, 61.000 maestras y maestros públicos. Actualmente se llega a 54.000 miembros de la enseñanza primaria pública y privada, y de ellos, 34.000 son públicos.

Los libros.

ABRIL

El arte de dar la clase, por Chevallier.—«Disciplina y trabajo» puede ser un lema, si se le sabe interpretar.

La Geografía y la educación moderna, por Deberse.—La Geografía no aspira a hacer técnicos ni eruditos. No consiste en el estudio de una práctica ni en el de una especialidad. No se trata tampoco por un exceso contrario de encontrar en el sentimiento de la unidad y de la vida del globo la expresión de un panteísmo reducido a los límites de la esfera. La finalidad consiste en educar a los franceses para que tengan una conciencia clara de su dependencia del medio ambiente. La cuestión que se plantea es de orden nacional, así como pedagógico: hoy más que nunca, Francia tiene necesidad de jóvenes adap-

tados a su tiempo, aptos para comprender los grandes problemas que se plantean y que tengan el hábito del mundo y del espacio. La Geografía aporta la sustancia viva sobre la cual puede ejercitarse la reflexión de una manera fructífera. Modela un juicio amplio y seguro. Comunica la imparcialidad serena que proporciona el estudio objetivo de las cosas. Sus relaciones estrechas con otras ciencias amplían todavía más su horizonte. Por eso ocupa en la serie de estudios que pudieran titularse «humanidades modernas» un lugar privilegiado. Otras enseñanzas pueden proporcionar quizás más sabias lecciones, pero la Geografía constituye para el niño la mejor preparación para la vida.

Un curso de psicología y de sociología del trabajo en la Facultad de Letras de la Universidad de Lille, por Labbé.

El entusiasmo y la juventud de hoy, por la Sra. Wyslawska.—Se dice que el entusiasmo muere en la juventud actual. Nada sería más grave que el que la juventud perdiese su capacidad de emoción, de admiración y de entusiasmo. Por fortuna, no parece así. Sólo que varía como viene variando siempre el sentido de ese entusiasmo y la tabla de valoración de las cosas que lo inspiran. Y aman cosas que nosotros no amamos, y no aman cosas que nosotros amamos. Pero siguen amando las cosas eternamente amables.

Exámenes.

A través de los periódicos franceses, por Jean Vidal.—En *La Révolution prolétarienne* de 1.º de febrero, Ant. Richard, profesor de Escuela Normal, presenta la tesis de los sindicalistas revolucionarios, discípulos de Proudhon, de Pelloutier y de Albert Thierry, que consideran la escuela única como «una ilusión democrática, un sueño de paz social». Traza frente a ella un plan de la *Escuela del trabajo*: «Un sistema de educación fundado sobre el trabajo y organizado alrededor del trabajo, con todo lo que esto implica. Observación de la realidad del medio por una enseñanza activa y concreta; formación moral dada en la libertad, la igualdad

y el espíritu de asociación, que no sería, como la de hoy, un aprendizaje de la vanidad, una excitación al arrivismo; en fin, una educación en la que se rendirían honores al trabajo.» H. Juc. define en el *Manuel général* (22 de diciembre) la orientación profesional en Francia: «Tiene por fin no reclutar la mano de obra para los oficios, lo cual es realmente selección profesional, sino, por el contrario, proporcionar a todos los hombres el oficio más adecuado para permitir el despliegamiento de sus facultades. No se trata de eliminar como un detritus todo aquel que no llega a la talla profesional y sacrificar a la producción los seres humanos, sino organizar la producción de manera que su máximo de efecto útil sea también el máximo de felicidad. Su verdadero fin es ético, no rigurosamente profesional. Es preciso para comprenderlo pensar en Fourier más bien que en Taylor.»

A través de los periódicos extranjeros, España e Italia.—D. BARNÉS.

INSTITUCION

MANUEL B. COSSÍO

“DE SU JORNADA,”

FRAGMENTOS

Este libro es ofrenda de discípulos a D. Manuel B. Cossío, al ser jubilado de su cátedra de Pedagogía de la Universidad Central y de la dirección del Museo Pedagógico (22 de febrero de 1929).

Contiene fragmentos de trabajos viejos, nuevos, variados, dispersos, y que, probablemente, nunca hubiera él reunido: huellas de su andar espiritual durante medio siglo. Por la agrupación en que aparecen, tal vez ofrezcan a la vista del lector, aunque en esbozo, un vago conjunto de la vida del maestro. Y si con ellos se logra acusar—siquiera débilmente—el noble perfil de una vida entregada, con entusiasta abandono, al estudio de los problemas educativos y artísticos, y al servicio de toda noble actividad humana, este libro cumple ampliamente su propósito.

Lo que por ahora queda en la intimidad de sus discípulos es el constante regalo con que a diario y en todas las etapas del camino les guía este generoso y alto amigo, que, respondiendo al retrato del poeta, convive entre ellos: «vibrante, de una pieza, como la espada desnuda del guardián caído, en la resurrección de Cristo, del Greco».

Índice del libro.

RETRATO DEL AUTOR, POR SOROLLA.

Este libro es ofrenda...

I. EN LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA.

Carácter de la pedagogía contemporánea.

Principios pedagógicos de la Institución.
La enseñanza de la historia en la Institución.

Este es un libro de paz.

La segunda enseñanza y su reforma.

Homenaje a los poetas Manuel y Antonio Machado.

Recordemos.

II. EN EL MUSEO PEDAGÓGICO NACIONAL.

La colonia escolar de Madrid, en 1887.

Las prácticas de la enseñanza en las Escuelas Normales.

La enseñanza primaria en España.

Sobre la enseñanza del dibujo en la Escuela.

III. EN EL ATENEO, LA UNIVERSIDAD Y EL CONSEJO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA.

Los problemas contemporáneos en la ciencia de la educación.

El trabajo manual en la Escuela.

Escuelas y Escuela.

Reformas en la enseñanza pública.

IV. EN LA ACCIÓN SOCIAL DIFUSA.

Carácter de la educación primaria.

Los niños en el teatro.

Idilio pedagógico.

Sobre reforma de la educación nacional.

El maestro, la escuela y el material de enseñanza.

La libertad de conciencia.

A los antiguos alumnos de las Escuelas Sierra Pambley, de León.

V. EN LA HISTORIA, LA CRÍTICA Y LAS EXCURSIONES DE ARTE.

La pintura española.
 Cuestionario de excursiones generales.
 El arte en Toledo.
 De *El entierro del Conde de Orgaz*.
 De *El Greco, Velázquez y el Arte moderno*.
 Elogio del arte popular.

(De este libro se ha hecho una tirada especial, en papel de hilo, de 200 ejemplares numerados del 1 al 200.)

NOTICIA

Un Antiguo Alumno de la Institución ha repetido este año el donativo de mil quinientas pesetas, que también hizo el año pasado, a disposición de la Junta facultativa, con destino a sufragar los gastos de algunos alumnos en excursiones, colonias escolares y material de enseñanza.

LIBROS RECIBIDOS

Laveleye (Emile de).—*Le Socialisme contemporain*, Bruxelles, Muquardt. La Haye, Berlinfrère frères, 1881, 1 vol.—Don. de ídem.

Gide (Charles).—*La Coopération. Conférences de propagande*.—París, L. Larose, 1900, 1 vol.—Don. de ídem.

Bourguin (Maurice).—*Les systèmes socialistes et l'évolution économique*.—París, Armand Colin, 1904, 1 vol.—Donativo de ídem.

Andler (Charles).—*Les origines du socialisme d'état en Allemagne*.—París, Félix Alcan, 1897, 1 vol.—Don. de ídem.

Bloch (G.).—*Les origines du Sénat romain. Recherches sur la formation et la dissolution du Sénat patricien*.—París, Ernest Thorin, 1883, 1 vol.—Don. de ídem.

Acevedo Díaz (Eduardo).—*La República Argentina. Geografía física*. Dos cuadernos.—Buenos Aires.—Don. de don M. García.

Palcos (Alberto).—*Sarmiento: la vida, la obra, las ideas, el genio*.—Buenos Aires, El Ateneo, 1929.—Don. de ídem.

Coutaret (Emilio B.).—*Las malvinas restituídas (novela)*.—Buenos Aires, L. J. Rosso, 1929.—Don. del autor.

Sociedad de las Naciones.—*La obra de la Sociedad de las Naciones, Vol. II*.—Ginebra, Secretaría de la S. de las N.—Don. de la Sociedad.

Idem.—*Qué es la Sociedad de las Naciones*.—Ginebra, 1929.—Don. de ídem.

Société des Nations.—*Recueil pédagogique*.—Genève, 1929.—Don. du Secrétariat de la Société.

Blanco y Sánchez (Dr. D. Rufino).—*Apuntes sobre biología pedagógica*.—Madrid, Huelves y Cía., 1929.—Don. del autor.

Alonso Pujol (Dr. Miguel).—*Ensayo de sociología económica*.—Habana, 1928.—Don. de ídem.

Posada (Adolfo).—*La organización científica del trabajo*.—Madrid, 1929.—Don. de la Sociedad para el progreso social.

Posada (Carlos G.).—*La previsión familiar*.—Madrid, 1929. Don. de ídem.

Aragón Montejo (José).—*La emigración española a Francia*.—Madrid, 1929.—Don. de ídem.

Sección Española de la Sociedad p. e. Prog. social.—*Los seguros sociales y la institución de la familia*.—Madrid, 1929.—Don. de ídem.

Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes.—*Anuario de Bibliografía pedagógica*, 1928.—Madrid, 1929.—Donativo del Ministerio.

D'Ucon Cortés (Emilio).—*Organización científica del trabajo y Racionalización de la Producción*, 2 ejemplares.—Toledo, F. Serrano.—Don. del autor.

Subirá (José).—*La tonadilla escénica. Tomo segundo*.—Madrid, Tip. de Archivos, 1929.—Don. del autor.

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

Imp. de Julio Cosano, suc. de Ricardo F. de Rojas.
 Torija, 5.—Teléfono 10306.