

REVISTA PEDAGÓGICA

Suplemento pedagógico a EL MAGISTERIO ESPAÑOL

ARGENTINA

La situación de los Maestros.—«La Nación», de Buenos Aires, ha dedicado un artículo editorial a exponer la situación de los Maestros argentinos. Todo él es una queja violenta e indignada contra la precaria situación de muchos infelices a los que se adeudan meses y meses las escasas cantidades que cobran por sueldos o jubilaciones.

«En la vida de provincias, escribe, el gremio de Maestros concentra todos los matices del desamparo. Dura peregrinación para lograr un destino y los sobresaltos constantes para conservarlo, se unen a la inseguridad del salario escaso. Las autoridades locales, en perpetua insuficiencia financiera, destinan el primer lugar de su lista a los acreedores para los Maestros de Escuela, al mismo tiempo que la última de las preferencias para saldar esas deudas. Esa vía penosa, que dura todo el curso de la carrera, no termina sino con la muerte de esos servidores tan meritorios como humildes; los años finales de la jubilación se asemejan a los de actividad. El pago de las jubilaciones se atrasa sin límites conocidos, y la vida de esos hogares es misérrima es una verdadera tragedia de escasez, de humillaciones y penurias.

Nuestro corresponsal en Mendoza nos ha relatado la situación verdaderamente afligente en que se encuentran las Maestras jubiladas, por atraso de sus peculios. Se les adeudan hasta ocho meses y es un espectáculo triste la presencia infructuosa de esas víctimas ante las ventanillas. Mujeres de edad avanzada, achacosas por el trabajo y los años, son un testimonio diario de la indiferencia de los gobernantes y la despreocupación inhumana. Estas gentes no reclaman auxilios ni compasión, sino lo que legítimamente les corresponde por sus servicios al Estado y por las contribuciones acumuladas con desmedro de sus flacos salarios.»

Como se ve, en todas partes hay algo que lamentar en lo que a haberes de los Maestros

se refiere, aunque en todas partes se ensalce la obra importantísima de la Escuela.



FRANCIA

El porvenir de la educación.—M. Francois Poncet, diputado por París, publica en el periódico «L'Avenir», unos artículos titulados «Reflexiones de un republicano moderado», de los que tomamos el que se relaciona con el porvenir de la educación en Francia:

«La tercera República no ha tenido el mismo éxito en toda su labor escolar. Ha dotado al país de una enseñanza superior y de una enseñanza secundaria sanas y sólidas. No puede decirse lo mismo de su enseñanza primaria. Los educadores del pueblo están mal educados y lo educan mal. Y este es uno de los puntos fundamentales hacia el cual habrá de dirigirse el esfuerzo de enderezamiento y perfección de la democracia, que nos reclama...

Vendrá un día, y será pronto, en el que el pueblo francés, cansado y engañado, se volverá hacia sus mejores amigos, hacia los que no buscan la popularidad cerca de él en la explotación de sus sentimientos e instintos menos elevados, que no le esconden las verdades desagradables, que le desvían del odio y de la violencia.

Un Estado moderno debe ser manejado con precaución, por una élite cuidadosamente escogida y formada, y la llave del Gobierno se encontrará en el estudio, en el método, en la paciencia y, en último término, en la educación, en la instrucción pública. Francia, se dice a menudo, es víctima de los Profesores. Yo pienso que ella no será salvada sino por los Profesores, o si queréis, por una vasta empresa de propaganda y de pedagogía, conducida por demócratas virtuosos.

De lo contrario, la barbarie interior se des-

envolverá. La cultura europea perecerá, no tanto por las invasiones de fuera, como por la podredumbre de dentro. La República y la democracia se sumirán en uno de estos caos de los que la historia nos ofrece ejemplos, por culpa de los que se apellidan servidores de la democracia y de la República.



INGLATERRA

Congreso internacional de Asociaciones de Maestros.—Se han inaugurado en Londres las sesiones de este Congreso, cuya finalidad tiende a unificar los esfuerzos de los Maestros de todo el mundo en favor de la paz entre los pueblos.

Entre otros puntos que figuran en el orden del día de este Congreso, se destacan, por su importancia, los siguientes: la preparación de los Maestros; la Escuela, el Estado y la Iglesia; programas escolares y la fatiga mental; la enseñanza popular; la Escuela y la actividad infantil; psicología experimental y pedagógica; la orientación profesional en la Escuela primaria; el método de los centros de interés y el método de Daltón.

Los temas precedentes, de alto interés pedagógico, constituyen la preocupación de los educadores de todo el mundo, sobre todo de aquellos que quieren renovar la Escuela primaria actual, orientándola en un sentido educativo.

Paralelamente, se celebra en Praga otro Congreso organizado por las Sociedades de Maestros esperantistas con los mismos fines.



RUSIA

La enseñanza en este país.—En la Asamblea celebrada por la «Progressive Education» de Washington, últimamente, la señora Lucy L. W. Wilson, que ha pasado algún tiempo estudiando el estado de la educación en Rusia, dió una interesante conferencia sobre «La enseñanza en Rusia».

Afirmó que el organismo pedagógico ruso es vigoroso, aunque está desnutrido por los trágicos sucesos ocurridos allí desde 1914 (guerra, revolución, contrarrevolución, hambre, peste, etc.) Solo desde 1922 existe algo

parecido a la paz y a la satisfacción de las necesidades materiales mínimas. El último año ha sido el primero, desde 1914, porque se ha recogido una buena cosecha.

El Ministro de Instrucción pública no sólo administra las Escuelas ordinarias, sino también el teatro, la música, el arte y la literatura.

La característica del programa escolar son los llamados «complejos» (o materias concéntricas). Aquél es flexible. Ha de crearse en la acción, teniendo en cuenta al Maestro, al alumno y a la comunidad. Aunque flexible, el programa es bastante definido y da al Maestro los medios que necesita para aplicarlo. Uno de esos complejos es la naturaleza, y no sólo con fines utilitarios, sino con el propósito de ayudar a los niños a apreciar y comprender el mundo que les rodea, así como para contribuir a hacerlo mejor. Otro complejo es el trabajo, y el tercero las relaciones humanas: familia, comunidad, estado, universo.

La ley no permite los exámenes. Está prescrito en el programa que si el Maestro no puede determinar el progreso de los alumnos, puede asignarles problemas para probar si estos niños, actuando cooperativamente, pueden o no resolverlos. Los alumnos trabajan juntos en grupos, y los resultados concretos forman parte del museo escolar. Una de las razones por las que es posible conocer mucho en poco tiempo sobre la educación rusa, es porque cada Escuela ha formado un museo escolar, que expone gráficamente la historia de sus múltiples actividades.

La idea de la cooperación es universal en todos los grados de enseñanza... El espíritu de cooperación domina a los niños también fuera de las Escuelas. «Los jóvenes pioneros», por ejemplo, formados por niños de edad escolar son dirigidos y atendidos cuidadosamente por la Liga de la juventud, constituida por muchachos y muchachas que asisten a las Escuelas secundarias.

Los muchachos mayores ayudan a los pequeños, les llevan a los museos, son sus guías en el campo, y en todo demuestran un espíritu amable y discreto, porque es cooperativo y porque reconoce el gran valor de la juventud para la nación.

El lema ruso es: «La educación primaria y la secundaria para todos; y para cada uno toda la educación de que sea capaz».



PEDAGOGIA EXPERIMENTAL

ESTUDIO DEL CARÁCTER

III

En realidad, si nos dedicamos a estudiar psíquicamente los caracteres de la histeria o, dicho de otro modo, si examinamos en nuestros escolares los síntomas psíquicos de la histeria, parece que invadimos un campo que no nos es propio: el campo de la Medicina.

Librenos Dios de hacerlo así, porque, sobre ser terreno escabroso, no hay ninguno en que sean más perseguidas ni más castigadas las intrusiones. La Medicina, en este respecto, es la antítesis de la Pedagogía, y hasta la Constitución misma reconoce una libertad absoluta de enseñanza de que, sin recordar la Constitución, seguramente, suelen abusar, no solo los médicos, sino cuantos sienten ese capricho.

Podíamos alegar, es cierto, como motivo de esa intromisión, si alguna vez se nos ocurriera realizarla, que ningún campo más abandonado que ese de la medicina escolar, a lo menos en lo tocante a la parcela en que brotan las neurosis. Como escribimos para Maestros, no necesitamos apelar para demostrarlo a otra autoridad que los recuerdos de nuestros lectores: ellos podrán decir si alguna vez han visto a los médicos escolares ocuparse del carácter de los niños del modo especial, clínico, que a la profilaxis de las enfermedades nerviosas y mentales convendría. Cuando en el artículo precedente se aconsejaba al Maestro que, en presencia de determinados síntomas premonitorios de epilepsia o de histerismo, por ejemplo, llamase la atención de la familia del niño para hacerle examinar y tratar por el médico, partíamos del supuesto nada aventurado de que, caso de existir, la inspección médica escolar no había explorado aquellos síntomas.

Pero, lo repetimos: no pretendemos entrar en campo ajeno; todas las reacciones a que vamos a referirnos, miden, es verdad, síntomas de la histeria; pero no son sólo aplicables en el terreno patológico, porque esos mismos fenómenos, que se dan normalmente —fisiológicamente, podríamos decir con palabra más expresiva, y sin darla otro valor que el de un grafismo más fuerte—, la aten-

ción, la sugestibilidad..., aun el campo visual de sus discípulos, son datos que el Maestro debe conocer para orientar rectamente su labor pedagógica. Si al estudiarlos halla indicaciones de carácter patológico y advierte o hace advertir de ellas al médico, sin pretender, naturalmente, interpretarlas patológicamente, no habrá cometido extralimitación alguna y, en cambio, habrá prestado a su discípulo un servicio importante.

De los caracteres psíquicos premonitorios de la histeria o, si se quiere, de los signos del que pudiéramos denominar carácter histérico, citan uno los libros antiguos—y en estas cosas la antigüedad comienza a los quince o veinte años—que de existir tal como le describían, sería muy visible y no necesitaría para ser reconocido más que la observación cotidiana que el Maestro hace, sin finalidad especial de sus discípulos; ese síntoma es la emotividad. Emotividad e histeria fueron tomadas durante un largo período como palabras sinónimas, o poco menos. Después de los estudios de Babmispí, de A. Collin, de Maudín y de otros, el concepto ha variado; pero el fenómeno cae aún dentro de la observación al alcance del Maestro: el histérico incipiente no tiene de común con el neurótico en el mismo período, contra lo que antes se creía, el neurosismo, y, por tanto, la exaltación total de la emotividad.

Por el contrario, Maudín, fundándose en sus observaciones clínicas, que confirman la teoría de Janet, afirma que el monoideismo histérico tiene por consecuencias, en cuanto a la emoción, una reacción menos marcada a los motivos corrientes de emotividad y, por el contrario, una reacción exagerada a los motivos que afecte a su idea dominante. No es, pues, una exaltación total, sino un desequilibrio emotivo, lo que el Maestro puede observar y señalar al médico o a la familia del alumno, como indicio de una posible neurosis.

Precisamente por esa indiferencia, ante los motivos corrientes de emoción, se explica la falta de interés, la apatía de los histéricos incipientes en la Escuela. También los niños apáticos, que son, generalmente, también niños distraídos entran, por tanto, en el grupo de los presuntos histéricos. Esos

caracteres son expresión de lo que llaman los clínicos *disminución del campo de la conciencia*, que suele traducirse para la observación en ese aspecto especial del niño soñador, perezoso, con la mirada vaga, cuyo cuerpo está en la Escuela, pero cuyo espíritu vuela lejos y que puede ser medido más o menos directamente, mediante la medida de la atención.

¿Cómo se mide la atención? En otro lugar he expuesto diversos métodos, para hacerlo aquí, me limitaré a indicar el de más sencilla aplicación en la Escuela y por el Maestro, no solo sin aparatos, sino sin material especial; el método de tachado de letras o método de Bourdón.

Para aplicarle se da al sujeto, cuya atención queremos medir, un texto impreso, un artículo periodístico, por ejemplo, y se le ordena que, leído ese trozo en la forma ordinaria, y sin retroceder ni corregirse nunca, vaya tachando, siempre que la encuentre, una letra determinada. Midiendo, lo más exactamente posible, el tiempo que el sujeto emplea en la operación y contando el número de letras que debió tachar y no tachó, así como si existen el número de las tachadas indebidamente, tendremos tres datos para medida de la atención. El que más generalmente utilizamos es el segundo, expresado en tanto por ciento de las letras que el sujeto debió tachar. Así, por ejemplo, si ordenamos tachar la letra e, había en el párrafo cincuenta y el sujeto dejó de tachar cuatro, diremos que el sujeto cometió un 8 por 100 de errores, o que dió un 92 por 100 de reacciones exactas, y este número será la medida de su atención.

Pero, «medida», implica comparación e implica unidad; para interpretar ese dato, 92 por 100, necesitamos compararle con otros característicos, tipos, unidades de atención en condiciones idénticas, salvo la posible anormalidad que tratamos de investigar, a la del sujeto que examinamos.

Para obtener esos tipos, es necesario realizar la misma medida con el mayor número de niños posible, y obtener luego los valores medios de esas medidas para cada edad y condición.

Así, por ejemplo, para saber si la cifra 8, de errores, obtenida en el ejemplo que pusimos antes, necesitaremos determinar los valores que, en igualdad de circunstancias, dan los niños de la misma edad que el sujeto examinado; si la media aritmética de esos valores es, por ejemplo, 4, el número que antes obtuvimos indicará, desde luego, una deficiencia de atención, y en el caso a que nos referimos, de un presunto histerismo, podríamos decir también: una disminución del campo de la conciencia.

La necesidad de obtener términos medios para comparar y, fundamentalmente, el mayor número de valores individuales para que esos términos medios sean más representativos del grupo, no es inherente sólo a la medida de la atención, existe, igualmente, en la de toda función psíquica y es fundamental en pedagogía científica.

La falta de atención, determina la falta de interés, y ésta el aburrimiento; el Maestro puede ver en cada niño, habitualmente aburrido en clase, un deficiente de la atención, y la medida de la atención de ese niño puede darle utilísimas indicaciones para orientar su labor pedagógica.

Otros caracteres de la histeria, apreciables también en las formas siguientes de ese mal, son la sintomanía y la sugestibilidad. Ambos son también perfectamente mensurables, dentro del campo de la Psicología experimental y sus medidas muy aplicables en Pedagogía.

Pero conviene, ante todo, distinguir lo que entendemos por sintomanía; no es, exactamente, la tendencia a mentir que, como reacción defensiva, es frecuente en los niños: se trata de la mentira, cuyo carácter patológico está, según Dupré, en su inutilidad: los niños embusteros, pero normales o sanos, mienten por algo, y para algo; los anormales y, singularmente, los histéricos, por nada, por el placer de mentir.

¿A qué obedecen, al hacerlo así? A un exceso de imaginación; para juzgar, pues, de la existencia posible de esa sintomanía, es la imaginación lo que debemos medir.

De esa medida hablaremos en el artículo próximo.

A. ANSELMO GONZALEZ



CLARA ANGELICA, por J. Lillo Rodelgo.—Cinco pesetas ejemplar

COMENTARIOS

LA FAMILIA Y LA ESCUELA

Publicaba días pasados *The Manchester Guardian* un artículo de Evelyn Sharp, en el cual su autora discurre donosamente acerca de la cuestión tan debatida de las relaciones entre la familia y la Escuela. Creo existe el mayor interés en considerar la opinión de los no profesionales acerca de las cosas pedagógicas. Los que estamos metidos dentro de ellas solemos tener la visión algo deformada por las mismas condiciones y limitaciones del oficio, y no disponemos de la perspectiva necesaria para examinarlas en toda su amplitud, libertándonos del detalle, de la preocupación inmediata, que siempre tira hacia abajo; de igual suerte que no es posible contemplar el bosque—según metáfora muy conocida—cuando se halla el espectador tumbado en medio de su espesura.

En este caso, Evelyn Sharp habla—desde el mismo título—de «los padres que van a la Escuela», esto es, de la ocupación y preocupación que traen a las familias cuidadosas de la educación de sus hijos, la marcha de esta educación y la relación de los niños con la enseñanza. Esta preocupación se da, igualmente, aunque por vario modo, durante el curso y en los períodos de vacaciones. Sabido es cómo suelen recibir los padres la interrupción, larga o corta, de las tareas escolares, que les lleva a cuidarse de sus hijos—o a descuidarse, pues de todo hay—, de la mañana a la noche, conociendo así directamente, y por conveniente experiencia, una parte de la tarea que el Maestro tiene a diario.

Sin embargo, Evelyn Sharp cree, fundadamente, que aún es más trabajoso para los padres conscientes el período normal del curso escolar, cuando han de ayudar—se refiere, claro es, a los alumnos de los últimos grados de la Primera enseñanza y también a los de Segunda—a los niños en las dificultades que el estudio les ofrece. «El Maestro—dice—que, sencillamente, sin dar importancia a la cosa, señala el trabajo o deber para el día siguiente, quizá ignore que a la vez asiste al proceso de la educación paterna... Una tarde se trata—por ejemplo—de las costumbres de los primeros pobladores del país, y a la tarde siguiente de aprenderse el mapa del Sureste de Europa, y que el

padre o la madre sólo conocen en las cartas y álbumes anteriores a la gran guerra... No dispongo—añade una madre celosa—de un momento libre, pues cuando el chico está en la Escuela, me aprovecho para repasar mis matemáticas o mis ciencias naturales, y cuando llega a casa... tengo mi clase con él, de seis a ocho.»

Se trata, en estos casos, de padres que, en cierto modo, puede decirse que van a la Escuela con sus hijos, en el deseo, ¡tan natural!, de ayudarles, de facilitarles el trabajo. He aquí, pues, una efectiva y bastante frecuente colaboración de la familia y la Escuela. ¿Plausible, censurable? Esta ya es otra cuestión, como lo es también la de la bondad o imperfección de un tipo de Escuela—ciertamente, no el peor—, que obliga a sus alumnos a tal esfuerzo, cuando el niño debe rendir en la clase su posible actividad y disponer de tiempo libre para los demás influjos de la familia.

Cierto es que los padres modernos, y cada día más, afortunadamente, gustan de intervenir en la educación de sus hijos, no por desconfianza hacia la Escuela, sino porque los nuevos tiempos traen mayores dificultades, responsabilidades crecientes para las generaciones que vienen, que obligan a las actuales a compartirlas de algún modo. Y no parece haya otro más importante que este de la participación de los padres en la preparación que sus hijos reciben para la vida.

Claro es que no es precisamente necesario que esta preparación se haga a base de trabajos forzados sobre el libro fuera de las horas de clase. Un escritor del *Teach's World* señalaba, hace poco, el peligro del estudio en la casa, «verdadera amenaza para la salud de las nuevas generaciones, que además desvirtúa el objeto real de la educación». Acaso haya alguna exageración en tales temores, pues lo frecuente es que las Escuelas donde exigen más a los alumnos, como trabajo individual, sean aquellas de menor rendimiento efectivo en las horas de clase, que suelen discurrir en un tipo de hacer que se hace, sin fatiga grande, ni para el alumno, ni para el Profesor. Pero esto no quita para que nuestra simpatía se aparte de esa forma de organizar la vida escolar de

Los niños, lo cual no impide haya una edad en la que convenga entrenar al niño en el esfuerzo y en la responsabilidad personal.

De análoga suerte es lícito pensar que acaso no sea del todo mala la necesidad de que los padres sigan al detalle la marcha de sus hijos en los estudios, pues de ello cabe derivar muchos bienes. En todo caso, ello induce a considerar, una vez más, el tema de la colaboración de la familia y la Escuela, concediendo a aquélla la oportunidad de intervención que le interesa y conviene a la segunda. No olvidemos—con M. de Vuyst—que el 90 por 100 de los alumnos se destinan a la vida familiar para la mayor parte de su existencia. Así, a la edad de veinte años, el muchacho o la muchacha—de Vuyst se refiere, claro es, a su país; mas la relación es aplicable a otros—ha pasado dos mil ho-

ras en la iglesia; ocho mil, en la Escuela, y cien mil, bajo la vigilancia paterna.

Siendo esto así, interesa enormemente formar a los padres para una función tan extensa como delicada, y, en este sentido, bien está que... en cierto modo... vayan con sus hijos a la Escuela, según la donosa frase de Evelyn Sharp. Lo que importa es que esa Escuela tenga virtud bastante, no sólo para guiar a los hijos, sino para derramar sobre los padres sus beneficios. Aquí está, como se dice vulgarmente, la cuestión, la verdadera cuestión. Actualmente la Escuela y la familia aparecen algo divorciadas. Todo cuanto se haga para acercarlas resultará laudable, no hasta el extremo, ciertamente, de obligar a los padres a quebrarse inútilmente la cabeza sobre los libros de los hijos...

Luis SANTULLANO

LO QUE LAS HORAS DEJAN

Se ha celebrado el centenario de la muerte de Pestalozzi. E inmediatamente el mundo entero también, el mundo de la inteligencia—«la inteligencia es la fuerza suprema. No hay nada, no debe haber nada, por encima de la inteligencia», acaba de escribir Azorín, en un artículo consagrado a Luis Bello, en *La Prensa*, de Buenos Aires—, el mundo de la inteligencia ha celebrado también el centenario de la muerte de otro espíritu sublime, pirámide de luz, cima del sentimiento humano, químico gigante y único que supo devolvernos sus dolores eternos en cantos y en rocío, llamándonos a la divina bienaventuranza de esperar y sonreír... Quiero decir el centenario de la muerte de Beethoven.

En todas partes se han dicho palabras de alabanza, y en todas también se han escuchado sus notas consoladoras. En Madrid y en Barcelona se han dado series de conciertos para dar a conocer la obra entera de Beethoven, singularmente las *Sinfonías*. Se han hecho fiestas de carácter infantil. Se han pronunciado discursos y conferencias, destacando una interesantísima de D. Andrés Ovejero, en la Escuela Normal de Maestros de Madrid, sobre «La poesía de Schiller y el coro de la IX Sinfonía de Beethoven». En suma, después de evocar la vida y la obra del viejo y sublime Pestalozzi, hemos entra-

do en el placer y en la enseñanza de la vida y la obra del músico de Bonn.

Beethoven nació en Bonn el 16 de diciembre de 1770. Nació en la humildad, casi en la miseria. Dice Ramírez Angel en su libro *Beethoven, su vida y sus obras*: «Borracho el padre, tísica la madre, ¿qué iba a ser del pobre niño Luis?». Efectivamente; la infancia de Luis van Beethoven es un trozo de dolor, de angustia, de inquietud. Beethoven sigue su camino. Lo sigue con tenacidad, con esperanza, con fe. No es su vida el cohete que estalla triunfador, el sendero que en un amanecer se llena de pronto de rosas de milagro. Es su vida la lenta pasión, el largo calvario invisible del que ha de hacerse a sí mismo la ruta. En todo el camino dolorido de Beethoven, no ha de hallarse una sola posada que le brinde total acogida. «Cuando en la primavera del año 1787 Beethoven hace un corto viaje a Viena, consigue que Mozart le escuche; pero el sublime sinfonista se encoge de hombros desde la altura de su divinidad», ha escrito el crítico Adolfo Salazar. En Beethoven no había la conocida precocidad de Mozart. Y nadie, por eso, sentíase atraído ciegamente hacia él.

La primera lección que podemos arrancar de la vida de Beethoven es esa: que lo fué

todo, desde la infancia, por su tenacidad, por su constancia, por su apoyarse en sí mismo. Aquel retraimiento suyo; aquel vivir lejos de la sociedad, sobre todo en la segunda fase de su vida, es simplemente timidez, desencanto, pena de los hombres. Es el mismo retraimiento de Amiel. Cuando un espíritu de la finura de Beethoven se encuentra con las crueldades, con la injusticia agresiva, con la incompreensión de la sociedad, no le es posible otro camino que el de plegarse en sí, hundirse y cobijarse en sí. Beethoven huía de los hombres, como Amiel. Beethoven llegaba a escribir estas palabras reveladoras: «Amo más a un árbol que a un hombre». Y es que el hombre no le dió nunca la ternura maternal que él buscaba. Por algo escribía él este lamento insuperable: «Para tí, pobre Beethoven, no hay más felicidad que la que tú llevas en tu corazón».

El amor en Beethoven. He aquí la página más llena de espinas para el autor de *Fidelio*. Hace poco escribíamos sobre el amor en Pestalozzi. Creíamos que en la ruta, también dolorida, del dulce y loco Pestalozzi, fueron luz guiadora y amable las cuatro mujeres que proyectaron hacia él su corazón. En Beethoven el amor de la mujer no le llega más que para desgarrar su espíritu. Cada mujer que se acerca le destroza un pétalo más. Sueña, como Amiel, con el amor, con el deleite de la hora plena, con el sosiego de unos ojos fieles. Y, como Amiel, muere sin haber reclinado su vida en el seno de la mujer propia.

¿Amadas de Beethoven? Muchas: Julieta, Teresa, Dorotea, Cecilia, María, Betina, Amelia... «Todas ellas pasaron por el corazón de Beethoven; pasaron, veleidosas y coquetas, por este corazón; miráronse en él como en un espejo, y huyeron sin dejar huella visible. Ninguna, desdeñosa del hombre físico, tuvo la gravedad de pensar en el artista: no era guapo, no era gallardo; delicado de sentimientos, sí, pero torpe y desmañado de modales». Da pena pensar que este gigante del sentimiento no hallara en su camino un corazón pleno de mujer que se uniera a él, en unión perdurable y consoladora. ¿Que no era guapo, que era desmañado? ¿Es que no valía para nada su finura de alma, su loco corazón de niño, su arte puro, humano, lleno todo de sollozos de amor? Dice Lalo, en *La beauté et l'instinct sexuel*, que «las rosas más espléndidas no son las más perfumadas; las orquídeas son inodoras». Y es cierto también en la vida. El mayor perfume está en esos espíritus, como el de Beethoven, in-

timos, recogidos, sensibles, huraños, tristes...

El alma de Beethoven, como una rosa divina, olía a amor. Y nadie quiso cogerla, acariciarla, hacerla suya. Por eso pasó por la vida lleno de desasosiego, de tristeza, sombrío y melancólico. Es verdad que su sordera le hizo la vida más triste aún. Pero, ¿qué gran espíritu no ha tenido alguna tristeza análoga? Homero y Milton fueron ciegos; Shakespeare, cojo—en sus sonetos se lamenta muchas veces: «Así yo, hecho cojo, por el más caro odio del pesar...»—(Soneto XXXVI); Leopardi era contrahecho y ruín; Watteau, tísico; Dostoiewsky, epiléptico, como César, como Carlos V y Pedro el Grande. Por cierto que todo eso nos lleva, sin querer, el pensamiento a evocar las frecuentes neurosis o psicosis de muchos grandes espíritus: el Tasso, Rousseau, Musset, Baudelaire, Poe, Maupassant, Nerval, Nietzsche. Ver el capítulo sobre «Las relaciones del Arte y de la psicosis», en el libro de A. Hesnard *Les psychoses et les frontières de la folie*. Ver el libro de Max Nordau, *Degeneración*, tan divulgado como discutido.

Creo, pues, que no sólo fué la sordera lo que hizole huraño. Fué el desamor. Fué el olvido de Julieta Guicciardi, la mujer aquella que supo inspirarle la pasión más larga y duradera—Beethoven llevó, durante toda su vida, colgado al cuello, el retrato de esa amada—, y a la que dedicó aquella «desesperada queja de amor» que constituye su sonata en do, llamada *Claro de luna*. Y fué el desvío de todas las demás. Su sordera le tenía dolorido. Pero si en vez de hallar su solo consuelo en *Plutarco*, como escribe con palabras de desconsuelo a su amigo el doctor Wegeler, hubiera tenido cerca, diluido en el suyo, el corazón leal y luminoso de una mujer, su herida invisible hubiera ido curándose.

* * *

El gran milagro sentimental de Beethoven está en el optimismo, en la gracia de vida, en el perfume espiritual y bueno que flota en toda su obra. Cualquier «trozo» suyo nos levanta a la esperanza, a la sed, a la ascensión, a la duda íntima y buena; la duda, cantada por Dante: *che non men saper, dubbiar m'agrata*. Parecía que aquel corazón dolorido no podía producir más que torrentes de melancolía, obra pesimista, anuladora y trágica. Pero, como dice Pascal en sus *Pensamientos*: «En un alma grande todo es grande». Y he aquí que aquel espíritu, borracho

de desamparo, enfermo y herido, después de habernos dado, con el lenguaje divino de la música, ejemplo de sus sollozos inefables, muestra de su alma dolorida, impar y huérfana, se entra en la torre virgen de sí mismo y escribe esa página inmensa, llena de perfume de eternidad, que se llama la *IX Sinfonía*,

He aquí cómo describe Camille Mauclair, en *La religión de la música*, ese momento insuperable de la *IX*:

«El cuarto acto pasa en la plaza pública: todas las muchedumbres de Beethoven están reunidas y saben que va a acontecer algo inolvidable. ¿Pero qué? El músico predestinado, el pastor de almas, el taumaturgo, está en medio de ellas. ¿Qué quiere, y por qué las suscitó de sus otras sinfonías? Tiene miedo, vacila, y ellas esperan. Y cada cual habla de sus penas, y del dulce sueño de la noche antes, en la claridad matutina de un día excepcional. De pronto, reina un silencio total, y entonces, de lejos, de mucho más lejos de donde surgieron todas esas legiones en marcha, óyese venir la palabra inefable de la *Alegría*, cantando al principio muy bajo; y desciende de piso en piso, de los bajos a los altos, luego a la madera, luego al cuarteto. En la asamblea orquestal, que toma aquí todo su sentido simbólico, élévase la palabra, y se dirige al jefe que la convoca con su batuta, como, en un Parlamen-

to, se descienden las gradas para llegar a la tribuna. La *Alegría* quiere hablar: he! aquí; es simple, es plebeya, está animada de un ritmo de lied o de coral; es una Victoria viva, y la danza de Sófocles después de Salamina debió de ser igualmente sencilla. Su magia embriaga; a cada paso se enriquece con un nuevo festón de almas rumorosas; todo se infla, se expande, estalla, se dilata y extasia; pero nadie habla aún, hasta que lo decida Beethoven.»

«El instante en que, por su orden, uno solo se levanta y dice: ¡Amigos, nuestros cantos son tristes; ahora debemos celebrar la *Alegría*!, y en que resopse el grito de la multitud, es el instante más sublime de su obra, junto con aquel en que, en la *Misa en re*, del seno de las tinieblas del descendimiento a la tumba surge en un alarido el *Resurrexit* de los fieles.»

Es, efectivamente, la *IX Sinfonía*, el desbordamiento espléndido del corazón de Beethoven, generoso como ninguno. Un hombre que tiene el corazón lleno de heridas y de tristezas, y llama a la Humanidad para que cante con Schiller un *Himno a la Alegría*, es algo desconcertante y consolador. Nunca pudo llegarse más alto en la generosidad. Después de eso, bien puede Beethoven llamarse hermano del Asis...

LILLO RODELGO

FABULAS EDUCATIVAS

por

EZEQUIEL SOLANA

Contiene este libro CVII composiciones de diferentes metros, cuidadosamente seleccionadas. Un vocabulario aclara cuantas palabras dudosas puedan presentarse y un amplio índice por materias proporciona al Maestro el medio de conocer el asunto de la fábula. Un tomo de 155 páginas con 74 grabados.

Ejemplar, encartonado, 1,25 pesetas.

PIDASE EN TODAS LAS LIBRERIAS Y EN

EL MAGISTERIO ESPAÑOL.—APARTADO 131, MADRID

LA DEL ALBA SERIA . . .

CVII

Es indudable que en el conocerse a sí mismo hay una ventaja, que toda persona debe estimar, aun cuando es algo difícil el logro de tal conocimiento. *Del conocerse saldrá el no hincharte como la rana, que quiso igualarse con el buey.* (Cervantes).

Traemos esto, porque a diario presentamos la circunstancia que ofrecen tantas y tantas gentes con el empeño de salirse del campo de sus naturales disposiciones para abrazar cargos y honores que les vienen anchos y que no se acomodan, por tanto, a las aptitudes que les son comunes y menos a esa virtud de la humildad, tan en desaire aquí y allá, y tan enaltecedora del verdadero mérito.

Conocer a los demás equivale a medir todas las posibilidades del bien que de ellos puede esperarse; conocerse dice de cada uno—y para sí—el valor de sus potencias y, por tanto, su posición física y espiritual. Si con el primero se llega a adivinar y a comprender la conducta y las intenciones de los otros, con lo segundo, al palpase la realidad de las fuerzas propias, se viene a rendir a la prudencia todo proceder para que el trazo de la vida tenga el precio más formal; si conocer a los demás es un aviso, y así el mal que venga de parte del prójimo puede contrarrestarse, o puede evitarse muchas veces, conocerse a sí mismo es llevar en juego constante el contrapeso de la conciencia para dar en camino del acierto siempre. Conocerse es, sin duda, el mejor saber: es el acicate para el logro de lo útil: es la discreción. El conocerse se compagina con lo justo, y se aviene con lo honrado. En aquéllos que llegan a informarse de las flaquezas que arrastran y que les pertenecen, hay con gran frecuencia una benevolencia para las que corresponden y son de los demás, y cuando uno persigue corregir las suyas marca con la loable tendencia una enseñanza para que también sean corregidas las flaquezas ajenas. Conocerse es disponerse para la mayor perfección, que el alza de la condición de cada cual puede realizarse a base de alguna enmienda, y bien quiere y busca el espíritu humano un más amplio y más limpio horizonte para explayarse en servicio de la verdad... Conocerse, y que de lo íntimo, hecho camarín, salga el esmero de todas las pautas

y de toda ejecución. Allá, en el antiguo templo de Apolo, en Delfos (donde se ostentaba la famosa inscripción *Nosce te ipsum*), se consultaba a la Pitia, y nadie sin este trámite emprendía cosa alguna. Conocerse es ponerse en el plano de la razón para estimar los méritos de quienquiera que los posea, y contemplar así el fondo propio para condenar toda ruindad y sentir los estímulos del bien.

Por el no conocerse ¡cuántos errores y cuánto desconcierto! Y abundan, de fijo, los que no pensaron en conocerse por pensar demasiado, no diremos que en conocer a los demás, sino en defenderse de ellos y en vencerlos en las luchas sin tregua de la vida. De la vida, que al decir de Anatole France, no es más que *astucia, astucia y astucia*, concepto que deprime las ideas morales y que explica de cierto modo el aire exageradamente positivista del siglo. Por el no conocerse hay, sí, una negación mutua del amor, fórmula social que rueda al antojo de los más expertos en manejarla, y por la cual va de individuo a individuo y de nación a nación el interés del engaño. Y es que el recelo, que es una consecuencia, trae la inquietud nada generosa de cuantos anhelan prosperar a toda costa, y a toda costa van a la conquista de aquello que, para satisfacción, necesita su apetito. Con el no conocerse la vanidad extremada y el orgullo, posturas de sabor ridículo que provocan la carcajada de la sensatez; y, del no conocerse, esa eterna procesión de los hombres de continente vacío, porque nada llevaron dentro de sí, y que no saben recrearse mirando a su intimidad para obtener el agrado de ver *con buenos ojos* las cosas de fuera...

Y llegándose Sancho a su rucio (DON QUIJOTE, parte 2.^a, capítulo LIII), le dijo: *Venid vos acá, compañero mío y amigo mío, y conllevador de mis trabajos y miserias: cuando yo me avenía con vos, y no tenía otros pensamientos que los que me daban los cuidados de remendar vuestros aparejos, y de sustentar vuestro corpezuelo, dichas eran mis horas, mis días y mis años; pero después que os dejé, y me subí sobre las torres de la ambición y de la soberbia se me han entrado por el alma adentro mil miserias, mil trabajos y cuatro mil desasosiegos...*

J. SALVADOR ARTIGA

Alicante-Abril.

CONCURSO DE ARTICULOS PEDAGOGICOS DE EL MAGISTERIO ESPAÑOL

LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

La escritura forma parte del grupo de las enseñanzas denominadas del lenguaje. No puede, pues, hablarse de la enseñanza de la escritura independientemente sin relacionarla con la de la lectura y Gramática, dada la íntima trabazón que entre las tres existe como partes integrantes de la enseñanza de un mismo todo: del lenguaje. Como no puede enseñarse al niño a escribir sin enseñarle a leer, ya que lectura y escritura son la expresión—una oral y otra gráfica—del pensamiento, y enseñar la una sin enseñar la otra sería dejar incompleta esa expresión. Tampoco esta expresión puede llegar a ser correcta si no hemos llevado al niño a la reflexión de ella, entrando así en el campo de la Gramática. Las tres: lectura, escritura y Gramática se completan y se auxilian.

Importancia que tiene la enseñanza de la escritura.

Tan fundamental es la enseñanza de la escritura, que, durante mucho tiempo, se la ha considerado, con la lectura y cálculo, el total de lo que debía abarcar el programa de la Escuela primaria. Y si actualmente el programa primario no tiene ese carácter restringido, ya que la moderna Escuela se orienta en un sentido amplio de formación completa del educando, no por eso la enseñanza de la escritura ha perdido en la Escuela tiempo en los horarios ni espacio en los programas.

El Padre Girad, el gran maestro del lenguaje, dice: «Las palabras son para los pensamientos; los pensamientos, para el corazón y la vida»; escribir es estabilizar la palabra a través del tiempo y del espacio.

Necesidad de esta enseñanza.

Cualquiera que sea la condición social de hombre, necesita saber leer y escribir con corrección, si ha de exteriorizar fielmente su pensamiento; tan necesario es el pensar como el expresarse: al pensar, hablamos con nosotros mismos; al expresar, hablamos con los demás. Además, como base primordial

de ulteriores conocimientos, necesita el hombre saber leer y escribir correctamente.

La enseñanza de la lectura ha de hacerse por la escritura; la lectura ha sido objeto de otro artículo en el concurso abierto por la «Sección de Estudios Pedagógicos y Profesionales» de este popular periódico profesional; pero como el aprendizaje de la escritura está subordinado al del resto del idioma, y aun del plan general de educación, no puedo, obstante, dejar de hacer intrusiones en la enseñanza de la lectura, lo mismo que en la de la Gramática, en el desenvolvimiento del presente tem .

Finalidad de esta enseñanza.

Me propongo, al enseñar a los niños a escribir, dos finalidades: primera, que los niños aprendan a expresar con corrección lo que piensen, y segunda, que adquieran, al mismo tiempo que la mayor destreza y facilidad en la ejecución de la escritura, un carácter de letra claro, sencillo, legible, agradable y hasta elegante.

Para la más fácil comprensión del desarrollo de esta enseñanza en la Escuela de mi cargo, diré: es mixta; tengo matriculados setenta, entre niños y niñas; la asistencia es irregular; está situada en un pueblo rural, agrícola, de una montaña de esta bella Galicia, y tengo la enseñanza dividida en cuatro grados.

Inconvenientes que en esta región ofrece la enseñanza de la escritura :- :- :- :- :-

Antes de introducirme en el desarrollo del tema, quiero hacer constar que el aprendizaje por el niño de la escritura, como medio de expresión del pensamiento, le ofrece serias dificultades en regiones en que, como ésta, se habla un dialecto.

Los niños, cuando por primera vez vienen a la Escuela, poseen un regular vocabulario, conocen todas las palabras de uso corriente que emplean en su vida ordinaria, lo han aprendido en el seno de la familia y en la sociedad que forman parte. El vocabulario

de estos niños aldeanos, que viven en un medio social pobrísimo, hijos de padres ignorantes en su mayor parte, es muy limitado, y, por añadidura, es de su lengua regional, del gallego. Si bien el léxico gallego hablado, por su parecido con el castellano, como una misma lengua, presenta a los naturales de esta región menos dificultades para la comprensión y expresión de nuestro idioma que a los que hablan otros dialectos existentes en nuestra Península.

A fin de familiarizar al niño con el castellano, que le es fácilmente comprensible, comienzo, a su ingreso en la Escuela, por conversar individual y colectivamente con los pequeños escolares, interrogándoles sobre cuestiones que versan sobre su vida ordinaria, expresándome en castellano; para esas conversaciones con ellos, aprovecho la oportunidad que me brinde cualquier momento de la vida de la Escuela y fuera de la Escuela, y a la enseñanza del vocabulario, primero hablado y después escrito, doy la mayor amplitud posible.

Cuando el niño comienza por sí solo la escritura de expresión de lo que piensa, sabe ya hablar en castellano, pero aún incorrectamente, y de ahí que intente castellanizar muchas palabras que en castellano desconoce y escriba barbarismos.

A obviar en lo posible ese gran inconveniente que para las enseñanzas del lenguaje presenta la lengua por estos niños hablada, encamino mis esfuerzos intensificando estas enseñanzas en el mayor grado, durante la vida del niño en la Escuela, al objeto de conseguir que el día que cumplida la edad reglamentaria el niño la abandone, sepa regularmente hablar nuestro rico idioma, y en él fielmente traducir sus pensamientos. «El grado de posesión del idioma, puede decirse que expresa el grado de cultivo del espíritu».

* * *

Y voy modestamente, sin pretensiones de decir nada nuevo, a exponer cómo yo enseño a escribir a los niños a mí confiados.

Cuando el niño viene por primera vez a la Escuela, y eso lo sabemos todos los Maestros, se aburre, recorre los bancos a él cercanos, charla con los compañeros, les interrumpe el trabajo, no sabe qué hacer, se quiere marchar de la Escuela, etc. Pretender en los comienzos fijar la atención de ese niño en un libro que le pongamos delante, aun cuando ese libro esté acomodado a su capacidad, es pretender un absurdo; cesará la atención que de momento hayamos en é

despertado cuando haya terminado de deshojarle, y eso será bien pronto; lo que necesitamos es ocupar su actividad conociendo sus intereses. Los intereses de los niños están en el *hacer*, en ejercicios en que el niño ocupe, a la par que la actividad de su espíritu, la actividad de sus miembros. «Para lograr que el niño quiera lo que de él queremos, es menester que comencemos por entender y ofrecerle lo que él quiere».

Las actividades sensoriales y activas en el niño, son relativamente las más vigorosas y, por consiguiente, las primeras que deben usarse en la adquisición de los conocimientos. Mientras tengamos ocupada su actividad, estará también disciplinado, y si logramos interesarle adecuadamente haciendo la enseñanza sugestiva y atrayente, acomodada a su grado de desenvolvimiento mental, evitaremos que el niño se fatigue y se aburra.

¿Cómo? En nuestras Escuelas unitarias y con matrícula, además, bastante regular, como la tienen casi todas ellas, no podemos conceder a cada educando la atención y el tiempo que es menester, si es cierto que, a cambio de ello, ponemos los Maestros nuestra inquebrantable vocación y la mejor voluntad.

GRADO DE INICIACION

Comenio afirma: «Al espíritu que piensa y a la lengua que habla, hay que añadir la mano que produce».

El primer día entrego al niño una pizarrita y le trazo una línea curva grandecita parecida a una C; la razón de que empiece por una curva la enseñanza, está en que la tendencia de los niños es a dibujar curvas, y grandes, nunca rectas, la recta le es mucho más difícil. Le digo que trace iguales a aquellas las que quiera el niño, que encuentra aquello fácil, que se acomoda a sus intereses y que en él se ha despertado el instinto de imitación porque los otros niños que tiene a su lado escriben también; escribe hasta llenar la pizarra, y esto, y nada más, constituye la primer clase de escritura para el niño que acaba de ingresar en la Escuela.

En la segunda clase trazo al niño curvas cerradas, *oes*; le digo que aquella es una letra que se llama *o*; se lo hago repetir, y, como en la primera clase, traza muchas, las que quiere.

En la tercera clase, vuelve el niño a trazar curvas abiertas, pero le hago la indicación que en la parte superior la haga más cerrada, *c*; le trazo yo algunas *ces*; le digo que se

llama *ce*; se lo hago repetir, y, como las anteriores, traza las que quiere.

En la clase siguiente, traza ya el niño en la pizarra rayitas verticales, horizontales, y horizontales y verticales, que formarán cruces (signos de sumar). En este ejercicio, las rayas que el niño hace no resultan verticales ni horizontales, sino más o menos curvas: las unas, inclinadas; las otras, las menos, resultan verticales. A su mayor o menor perfección no le concedo importancia; este ejercicio tiene más valor formal que positivo; su fin es el adiestramiento del pulso y despertar en el niño el afán de escribir; positivo, en segundo término, tiende a preparar al niño al aprendizaje de la *i*.

En otra clase, escribo al niño unas rayitas solamente verticales (1); le digo que aquellos palitos, rayitas, las doble en el fondo; yo le doblo unas cuantas, haciendo que el niño se fije, que le ponga un puntito; le pongo yo los primeros, y le digo que aquella letra se llama *i*; se lo hago repetir y le mando hacer, nunca le digo cuánto, sino las que quiera.

Continúo poniendo al niño dos *ies* juntas, pero sin puntito, y le digo que aquellas dos *ies* juntas forman una letra: la *u*; se la hago repetir y escribir; el niño vuelve a llenar la pizarra. Estos primeros ejercicios los hace bastante mal; yo le digo, para estimularlos, que para ser los primeros están bastante regular, o no están mal.

Ya el niño conoce y escribe las letras vocales *o*, *i*, *u*; le digo entonces que haga *oes*; una vez hechas algunas, le digo que pegadita, bien unida a la *o*, le ponga *i* sin el puntito, y que aquella letra que resulta se llama *a*; la repite el niño, y vuelve a llenar su pizarrita de *aes*. No le enseño la *e* a continuación, sino un poco más tarde, cuando el niño esté más adiestrado, porque he notado que su ejecución ofrece al niño bastante dificultad.

En otra sesión, digo al niño que aquel palito que tiene la *a* se lo suba, se lo haga alto; lo ejecuta; haciendo que él se fije, le digo que aquella letra que resulta se llama *d*; le escribo en seguida, *duda*, *dado*, haciendo que él escriba varias veces ambas palabras y que descomponga *du-da*, *da-do*; *d*, *d*, varias veces, *u*, *u*, *d*, *d*, *d*, *d*, *a*, *a*.

Sigo partiendo de la *a*, y le digo que aquel palito de la *a* se lo prolongue para abajo y lo doble: *g*, y escribe *g*; combino aquella letra con las que ya el niño conoce y escribo *gado*. (En castellano *ganado*); escribe el niño la veces que quiere esta palabra y la descompongo en sílabas, *ga*, *do*, y después en

letras, *g*, *g*, *g*, *a*, *a*, *d*, *d*, *o*, *o*, haciendo que la escritura de la *g* la repita más veces que las otras letras.

Parto ahora de la *i*; digo al niño que va a hacer *ies* al revés, para abajo, se la escribo; dos juntas resulta la *n*, tres juntas la *m*, con un palito encima de la *n* la *ñ*, y, en seguida, combino con las letras que ya saben los niños y escribo las frases: *amo a mi mamá*, *mi mano*, *mi niño*, *mi mamá mima a un niño*, *un nido mío*; se lo repito clara y distintamente, y ahora se lo escribo en el encerado, y ellos se reúnen en torno con sus pizarritas; hago la misma descomposición que en las lecciones anteriores, haciendo que, al descomponer la sílabas en letras, repitan la *m*, *n* y *ñ*, cuyo aprendizaje fué objeto de esta lección.

Ahora sigo partiendo de la *i*, digo a los niños que escriban una *i* alta y sin punto, que la crucen con un palito: la *t*, sin trazo adicional, los trazos adicionales se los ejecutan más tarde, y partiendo de lo que ya saben, haciendo que ellos se fijen bien, escribo yo en el encerado y ellos en sus pizarras, la frases: *tu tía*, *mi tío*, *una tina*, *tu cama*, *tu cunita*, y análogamente a las lecciones anteriores la descomposición de estas frases en palabras, sílabas y letras, dejando al niño que las escriba las veces que quiera, teniendo cuidado que al descomponer las sílabas en letras repita la *t*, objeto de la lección.

Parto de la *t* y digo a los niños: no la crucéis con el palito y dobladla en el cima; ejecuto en el encerado con dos trazos la *l*, doblando la *t* en la parte superior, y a base de lo ya aprendido por los niños, escribo las frases: *una lima*, *la luna*, *la lana*, etc., y, como en las lecciones anteriores, verificamos la misma descomposición.

En otra sesión empiezo diciendo a los niños si pueden hacer la *l* de una vez y de un solo trazo, sin levantar el yeso, y haciendo que ellos se fijen bien, se la escribo en el encerado y repiten las frases de la lección anterior. Como esta letra ofrece dificultad de ejecución para los niños, hago que sobre ella pasen el dedo índice. Cuando los niños encuentran dificultad para la ejecución de algunas letras, hago que sobre las letras por mí escritas en el encerado pasen el dedo índice varias veces. Claro está que, para este ejercicio, serían necesarios unas letras en relieve iguales o semejantes a las que la Doctora Montessori emplea en su sistema de enseñanza.

En la siguiente sesión digo a los niños: vais a hacer la *l* pequeña en vez de ser alta,

y escribo en el encerado la *e*, que los niños escriben en sus pizarras, y procedo análogamente que en las clases anteriores; como vocal que es la asocio para su enseñanza a la letra *d*, y tomando como base la palabra *dedo*, escribo las frases formadas por ella.

Siempre a base de lo ya conocido, escribo frases, para las que cada vez voy teniendo más material; este material son las letras que, siguiendo la marcha expuesta, van los niños sabiendo escribir, y así continuo, por derivación unas letras de otras, hasta haber formado frases con todas las letras del abecedario.

Este es el primer paso que dan los niños de este grado en la enseñanza de la escritura insensiblemente, sin esfuerzo, sin fatiga; formando frases sencillas llegan al conocimiento escrito de todas las letras.

De la *l*, derivó la *b*; de la *b*, la *v*; de la *g*, la *j*; de la *l* y *n*, la *h*; de la *j* y *n*, la *p*; de la *o*, la *q*; de la *i* y *j*, la *y*; de la *l* y *j*, la *f*; la *x* son dos *ces*, una de ellas al revés; quedan únicamente sin conexión con las demás letras la *r*, *s* y *z*.

Como se ve, para el desarrollo de las primeras lecciones que aquí expongo, en cada una de ellas enseño al niño a ejecutar la letra, el signo, pero no le doy valor aislado, sino que considero la letra como elemento de formación de las palabras que forman las frases, y a estas frases las considero como expresión de la idea, para lo cual, estas primeras lecciones de la enseñanza de la escritura, las asocio con sencillas lecciones de dibujo.

Según la marcha expuesta, procedo, a mi juicio, racionalmente; voy en orden a conducir a los niños de lo conocido a lo desconocido (derivando, de las letras ya conocidas de los niños, las que aún no conocen), de lo fácil a lo difícil (empezando por la curva, pasando de ella a la *o* y *c*; de la *o* y *c*, a los trazos cortos: *i*, *a*, *u*, *n*, *m*, *ñ*; de éstos, a los altos: *d*, *t*, *l*, *b*, *h*, *ch*; de los trazos altos, a los bajos: *q*, *g*, *j*, *p*; pasando de éstos a la *f*, de trazo mixto, alto y bajo; de ella, a la *x*, *y*, por último, a la *r*, *s* y *z*); de lo concreto a lo abstracto (de las frases, a su descomposición en palabras y sílabas).

El dibujo y la enseñanza de la escritura: Su asociación. :- :-

Las primeras lecciones de la enseñanza de la escritura las asocio con sencillas lecciones

de dibujo; he aquí como procedo: Voy a enseñar la *m*, para ello mando a uno de los niños que coloque su manita en el encerado, paso el yeso por su contorno y queda la mano dibujada; ellos hacen lo propio en sus pizarras y escribo la frase, en que entre como elemento de formación la palabra *mano*; vuelvo sobre la *c*, y dibujo una cama; si se trata de la enseñanza de la *n*, dibujo un nido; si de la *t*, una tina; si de la enseñanza de la *l*, una lima o la luna; si de la *b*, una bota; si de la *v*, una vaca; si de la *p*, un palo o un peine; si de la *g*, un gato, etc., y siempre, al lado o debajo del dibujo, escribo la frase en que entra como elemento de formación la palabra aquella: gato, vaca, la palabra que sea.

Cuando me es posible, pongo a la vista de los niños el objeto, y lo dibujo en el encerado con sus líneas fundamentales, con el menor número posible de ellas, siempre objetos, que si no puedo poner a la vista de los niños, sean de ellos muy conocidos. Estos sencillos dibujos los alterno con otros que los niños, de vez en cuando, ejecutan libremente, persiguiendo con ello un fin educativo.

La razón de emplear el dibujo asociado a la escritura en este primer grado es tria:

1.º En que doy la enseñanza de la lectura por la escritura, y opto por la asociación de la imagen que representa la idea a la frase que expresa esa idea, ya que la enseñanza será tanto más eficaz para el educando cuanto con más sentidos y actividades contribuya a la adquisición del conocimiento.

2.º El alto valor educativo del dibujo lo voy aplicando a la escritura; los niños van adquiriendo adiestramiento del pulso, de la vista, precisión en los trazos, en fin, dominio sobre los músculos del sistema muscular y nervioso; y

3.º Contribuyo con el dibujo a hacer sugestiva la enseñanza, despertando en los niños el interés, el gran talismán de la educación, como le llamó Herbart, y en el que funda su gran teoría el ilustre pedagogo padre Ruiz Amado.

Mientras dibujo y escribo en el encerado, los niños permanecen muy atentos, recogidos, con los ojos, la atención, puestos en él, esperando ver lo que escribo o dibujo, prueba ineludible del interés que en ellos despierta.

Advertencias relativas al dibujo en este grado de iniciación.

En este grado no dibujaré a los niños objetos en que para escribir la palabra que lo expresa entren a constituir la letra cuya ejecución desconozcan aún los niños; así, por ejemplo, cuando se trate de la *t*, no podré dibujar una taza, porque la ejecución de la *z* la desconocen aún los niños, y lo mismo cuando de la *c* se trata, no puedo dibujar una casita porque la *s* la desconocen aún los niños; por eso, en ambos casos, dibujo una tina y una cama, respectivamente, y así selecciono dibujos adecuados al método que empleo, siguiendo la marcha de derivación de las letras.

Tiempo asignado a esta enseñanza en este grado de iniciación.

Como no se trata de una clase de escritura independientemente, sino de la lectura por la escritura, no le tengo asignado a su enseñanza un tiempo fijo y determinado; el tiempo que a ello dedico depende de varias circunstancias, entre ellas el número de niños que asistan a aquella sesión; la asistencia, ya hice constar que era irregular, y del grado de interés que haya logrado despertar en ellos, en relación directa con el grado de atención, a veces prolongado, o la pronta distracción que manifiesten los niños.

ISABEL NOGUERAL FIDALGO

(Continuará).

LIBROS Y REVISTAS

LIBROS

Viaje por las Escuelas de España.—Andalucía. Las dos Castillas, por Luis Bello, Madrid, 1927. Un volumen de 286 páginas, de 13 × 19 cm., cinco pesetas.

Se ha publicado el segundo volumen de esta colección de estudios. Cuenta el autor las impresiones de sus viajes por Cádiz, Málaga, Granada, Toledo y Soria. Tiene unos sesenta trabajos, breves, concisos, llenos de vida, de informaciones curiosas, de recuerdos históricos, de observaciones sagaces y agudas, de descripciones interesantísimas, todo ello expuesto con un lenguaje depurado, literario, de una sencillez encantadora, de una pureza admirable. El libro es una visita de Escuelas y de Maestros, como dice el autor; pero alrededor de ello, hay una pintura exacta, precisa de la vida española expuesta por un literato observador, perspicaz y cultísimo. La lectura de este libro admirable no sólo revela lo que son las Escuelas y las dificultades con que luchan los Maestros, sino que nos hace conocer a nuestra patria tal como aparece a un espíritu culto, sagaz, inteligentísimo. Nos parece este segundo volumen de mayor alcance y substancia que el primero, con ser este algo extraordinario en nuestra producción literaria. Todos los Maestros y Maestras estamos en el deber moral de adquirir, de saborear, de divulgar y recomendar la lectura de este

libro admirable, obra de un misionero laico de la Escuela primaria y de la cultura popular española. Los lectores saben ya quien es Bello, conocen su campaña, y los sacrificios que la impone, y con ello huelga todo otro elogio y toda otra recomendación. Remitiremos el libro a todo el que nos lo pida, franco de porte y certificado por el precio citado.



La Primera enseñanza en la provincia de Soria, por D. Gervasio Manrique, Inspector de Primera enseñanza. Un folleto de 16 páginas, de 16 × 23 cm. Soria 1927.

Nuestro estimado y culto colaborador señor Manrique, expone en esta breve Memoria, con plausible sobriedad, algunos hechos que revelan el estado de la Escuela nacional en la provincia y lo mucho y muy acertadamente que trabaja el Magisterio y la Inspección; esto último no lo dice el Sr. Manrique, pero salta a la vista sin más que leer los hechos.

He aquí uno elocuente: En los cinco últimos años se han inaugurado ciento dos locales nuevos, y, solamente en el curso pasado, treinta y nueve de nueva planta, y están en construcción treinta y uno más.

De las quinientas noventa y cuatro Escuelas, solamente un centenar tienen locales defectuosos, que serán renovados en tres años, próximamente.

En cuanto al número de Escuelas, puede considerarse completo en relación con el censo escolar, y sólo falta graduar dos Escuelas en cada una de las poblaciones de Soria, Agreda, Olvega, Berlanga de Duero y Arcos, y, una, en Burgo de Osma. Quizá no haya otra provincia de la cual pueda decirse algo semejante.

Refiriéndose al material escolar se dice lo que sigue:

«Es de urgente necesidad renovar el material fijo de las Escuelas primarias. Solamente las Escuelas de nueva creación, algunas de las recientemente construídas y las que ha dotado el Estado, poseen material adecuado. Las demás, siguen con material pedagógico en su mayor parte inadecuado, y convendría que las cantidades suministradas por el Estado a las Escuelas se distribuyeran en relación con la matrícula escolar y no el sueldo del Maestro; sería razonable como se hace, por ejemplo, en Suiza, que existieran depósitos de material modelo en las Inspecciones provinciales para repartirlo en relación a las necesidades escolares de cada pueblo.»

Nos complace extraordinariamente todo esto, y felicitamos al Sr. Manrique y a las autoridades sorianas por todo lo que han trabajado para elevar la cultura primaria a ese estado de florecimiento relativo que tiene en Soria.



El aporte de los indios a la Instrucción pública, a la beneficencia y al progreso de España, por D. Benito Castrillo Sagredo. Un volumen de 192 páginas, de 10 y $\frac{1}{2}$ \times 16 centímetros, apaisado. Oviedo 1926; seis pesetas ejemplar.

Este librito es un verdadero álbum, de mérito extraordinario por el caudal de información que posee, único en España. Tiene el tamaño de tarjeta postal, y todas las páginas impares son fotograbados, de edificios en su mayoría, con algunos retratos de bienhechores de la enseñanza. El autor ha recogido con paciencia y constancia extraordinarias todas las fundaciones hechas por los llamados «indios», las ha ordenado y metodizado con habilidad y arte y las presenta en este tomito manual, que en la cubierta, y con mucha razón, lleva los colores nacionales. Tiene además otro mérito, que es, de reco-

pillar lo dicho en el diario de Buenos Aires *La Prensa*, de suerte que estos actos laudables en pro de la cultura que tanto enaltece el nombre patrio, han sido divulgados con amplitud en todo el mundo. Es indudable que con esta recopilación el Sr. Castrillo ha realizado una buena obra patriótica: buena porque pone a nuestra vista el ejemplo de esos hombres celosos de la cultura; porque constituye una lección y porque, indudablemente, puede servir de estímulo para propagar ese amor. La exposición es clara, documentada, en algunos casos prolija, en todos, enaltecedora y estimulante. Nosotros tenemos una satisfacción en reconocerlo así y en enviar al autor nuestra felicitación por el éxito de su obra.



Sanatorio de almas, por D. Cástor García Rojo, prólogo de D. Juan García Caminero. Novela original, de 232 páginas, de 13 \times 18 centímetros. 1926, Alcalá de Henares. Cinco pesetas ejemplar.

Hemos leído esta novela con emoción: es la vida de un hombre que, por una pasión noble, cae en el delito, es condenado a prisión, y, en ella, encuentra motivos de meditación, y con esta y otros ejemplos halla el camino de la redención espiritual. El señor García Rojo aborda sabiamente el problema penitenciario, hasta el punto de que llama a los reformatorios, a la reclusión moderna y bien entendida, el «Sanatorio de almas». Pero todo esto que se encuentra en la novela es acompañado de una acción bien combinada, interesante, educadora, merecedora de ser leída por todos. El prologuista dice, y tiene razón: «García Rojo es un fino observador; más aún, un tierno y noble observador. Conocedor perfecto de las prisiones españolas, como oficial de ellas, nos las describe desde un punto de vista filosóficamente triste... No es una de tantas novelas que, una vez leídas, se olvidan y que jamás se citan y se recomiendan o se prestan, es, al contrario, un libro que deja en el alma, con el triste amargor que dejan todas las injusticias precisas, un recuerdo imborrable... El libro, bien escrito, interesa, conmueve y educa; contiene lecciones cálidas de las que llegan a lo hondo del alma. Merece ser leído y lo recomendamos, a la vez que felicitamos al autor.



LA CANCION REGIONAL EN LA ESCUELA

IX.—MURCIA: CANCION DE CUNA (dos variaciones), CON ARMONIZACION Y ACOMPAÑAMIENTO PARA PIANO POR FELIPE L. COLMENAR

Lento

Duermete ne ne mi - o — que viene el co - e

mf

This block contains the first variation of the lullaby. It begins with a vocal line in treble clef, marked 'Lento'. The lyrics are 'Duermete ne ne mi - o — que viene el co - e'. Below the vocal line is a piano accompaniment in G major, 3/4 time, with a dynamic marking of 'mf'. The piano part features a simple harmonic accompaniment with some triplet figures.

11 se re va a los ni - ños — que duermen po - co

p

This block contains the second variation of the lullaby. It features a vocal line in treble clef with the lyrics 'se re va a los ni - ños — que duermen po - co'. The piano accompaniment is in G major, 3/4 time, marked 'p'. The accompaniment consists of a steady eighth-note pattern in the right hand and a simple bass line in the left hand.

Lento

2a Vamos a Be. len pas to. res — veréis al nieto de Ana —

p *mf*

This block contains the third variation of the lullaby. It starts with a vocal line in treble clef, marked 'Lento', with the lyrics 'Vamos a Be. len pas to. res — veréis al nieto de Ana —'. The piano accompaniment is in G major, 3/4 time, marked 'p' and 'mf'. The piano part has a more active accompaniment with chords and moving lines in both hands.

que tie nen le. on a. ta. do — con u. na he. bra de Lana —

p *dim* *pp*

This block contains the fourth variation of the lullaby. It features a vocal line in treble clef with the lyrics 'que tie nen le. on a. ta. do — con u. na he. bra de Lana —'. The piano accompaniment is in G major, 3/4 time, marked 'p', 'dim', and 'pp'. The piano part is characterized by a light, flowing accompaniment with a 'dim' (diminuendo) and 'pp' (pianissimo) dynamic marking.

Las melodías de estas dos variaciones han sido remitidas por el funcionario de Instrucción pública de Murcia y competente músico, D. Antonio López.