

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

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

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

AÑO LIII.

MADRID, 31 DE JULIO DE 1929.

NUM. 831.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Cómo se realiza la formación de los maestros en Italia, Francia y Bélgica, por *D. Roberto Abadie Soriano*, pág. 193.— El bilingüismo y la educación a la luz de las investigaciones hechas en el país de Gales y en Bengala, por *Frank Smith*, pág. 200.— Educación secundaria para todos en Inglaterra: Una política de libertad de enseñanza, pág. 207.— La enseñanza de la higiene en la escuela primaria, por el *Dr. Antonio del Campo*, pág. 209.— Nuestra lengua en América, por *D. Américo Castro*, página 217.

ENCICLOPEDIA

Los Estados Unidos y el Tribunal permanente de justicia internacional, pág. 220.

INSTITUCIÓN

La segunda enseñanza en la Institución, pág. 222.— Libros recibidos, pág. 224.

PEDAGOGÍA

CÓMO SE REALIZA LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS EN ITALIA, FRANCIA Y BÉLGICA

Informe presentado al Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal por el señor D. Roberto Abadie Soriano, comisionado para estudiar en Europa la organización de los diversos institutos encargados de la formación de los maestros.

FRANCIA

Organización general de la enseñanza primaria en Francia.

SUMARIO: La enseñanza maternal.— La enseñanza primaria elemental.— El certificado de estudios primarios elementales.— La enseñanza primaria superior.— El certificado de enseñanza primaria superior.— El personal de las escuelas públicas primarias.— Formación del personal docente.— Las Escuelas Normales primarias.— Condiciones

que se exigen para ingresar a las Escuelas Normales.— Pruebas del concurso de admisión.— Plan de estudios de las Escuelas Normales.— Defectos del antiguo régimen.— La reforma de 1920.— Cómo se da la cultura profesional en las Escuelas Normales.— Enseñanza de la Pedagogía.— Cómo se realiza la práctica de la enseñanza.— La cultura general en los programas de las Escuelas Normales.— La enseñanza literaria.— Principios generales de la Ciencia y de la Moral.— Lenguaje y Literatura.— El Dibujo y el Modelado.— El Canto y la Música.

LA ENSEÑANZA MATERNAL

De acuerdo con los términos de la ley, los niños de los dos sexos deben recibir — de 6 a 13 años, bajo la responsabilidad de sus padres o tutores — una instrucción elemental, ya sea en una institución privada, en una escuela pública o a domicilio.

Es corriente que los niños sean admitidos desde la edad de cinco años en la sección preparatoria de las escuelas públicas; pero para los niños de dos a seis años existen escuelas independientes llamadas escuelas maternales — y clases infantiles anexas a las escuelas primarias. Estos cursos para la primera infancia están confiados a un personal femenino especializado.

LA ENSEÑANZA PRIMARIA ELEMENTAL

Cada municipio está obligado a mantener, por lo menos, una escuela pública elemental. Existen dos tipos: la escuela mixta en las pequeñas ciudades y pueblos, y en las ciudades más importantes hay una o varias escuelas para varones y una o varias escuelas para niñas.

La escuela primaria elemental comprende:

A) *Sección preparatoria*, para los niños de 6 a 7 años.

B) *Curso elemental*, ídem íd. de 7 a 9 años.

C) *Curso elemental*, ídem íd. de 9 a 11 años.

D) *Curso superior*, ídem íd. de 11 a 13 años.

El número de las horas de clase está fijado en 30 por semana, no comprendido el tiempo que debe ser consagrado, ya sea en el domicilio o ya en los estudios vigilados, a la preparación de las lecciones y deberes.

El horario es discontinuo.

Los programas oficiales comprenden las siguientes materias: Lectura, Escritura, Lenguaje (Recitación, Ortografía, Gramática); Moral, Cálculo, Lecciones de cosas, Dibujo, Trabajo manual, Canto y Educación física, a las cuales hay que agregar, a partir del Curso elemental, la Historia y la Geografía. Los alumnos del Curso superior reciben, además, nociones de instrucción cívica y de las civilizaciones antiguas (Egipto, Judea, Grecia, Roma), y de la historia general en su relación con la historia de Francia. Estos últimos reciben también, en las excursiones y visitas a establecimientos y exposiciones, una enseñanza científica un poco más desarrollada (nociones de Ciencias Físicas y Naturales, Higiene, Agricultura y Horticultura, y para las niñas, Economía doméstica).

La distribución de las materias se modifica de una manera muy sensible en el curso de los estudios. Así, por ejemplo, la Lectura y la Escritura, que absorben, respectivamente, 10 y 5 horas por semana en la sección preparatoria, se van reduciendo hasta llegar a dos horas y media y a tres cuartos de hora en el curso superior. Por el contrario, el estudio del Lenguaje, que en la sección preparatoria absorbe dos horas y media por semana, se va desarrollando cada vez más, hasta llegar a siete horas en el curso medio superior. De la misma manera, el Cálculo (Aritmética y Geometría) absorbe dos horas y media, luego

cuatro y media y, por último, cinco horas por semana. Es claro que este sistema no es absolutamente rígido, pues él varía de acuerdo con las necesidades de cada región, que, desde luego, no son las mismas en la ciudad y en el campo, en un centro industrial y en un centro agrícola, en un puerto de pescadores y en un pueblo de montañeses. Las escuelas primarias, pues, se especializan, en cierto sentido, de acuerdo con las diversas influencias del medio en que actúan, en la medida en que es posible realizarlo, sin descuidar por eso la enseñanza general. Es frecuente que los maestros, de acuerdo con la acción de los inspectores, adapten sus lecciones a las exigencias locales.

EL CERTIFICADO DE ESTUDIOS PRIMARIOS ELEMENTALES

Cuando los alumnos salen de la escuela elemental, se les entrega el *Certificado de estudios primarios elementales*. Este certificado se otorga a los alumnos de las escuelas públicas o privadas que han rendido con éxito un examen, que comprende las siguientes pruebas:

A) *Pruebas prácticas*: redacción, dictados y ejercicios gramaticales, un problema de aritmética, un trabajo sobre la historia o sobre la geografía o sobre conocimientos científicos usuales, dibujo, trabajo manual o costura, escritura corriente.

B) *Pruebas orales*: lectura explicada, recitación y canto, cálculo mental, ejercicios de educación física.

La edad exigida para recibir este certificado es la de 12 años cumplidos.

El examen tiene lugar al final del año escolar, ante Comisiones locales presididas por el inspector y compuestas, en su mayor parte, por miembros de la enseñanza primaria pública.

LA ENSEÑANZA PRIMARIA SUPERIOR

Los niños de los dos sexos que, al salir de la escuela primaria elemental, deseen continuar estudios regulares pueden reci-

bir una enseñanza primaria superior en dos clases de establecimientos:

A) En los *Cursos complementarios*, anexos a ciertas escuelas elementales y

B) En las *escuelas primarias superiores*, de varones o de niñas, que comprenden, por lo menos, tres años de estudio.

Para ser admitido en el primer año de un curso complementario o de una escuela primaria superior es necesario tener 12 años cumplidos de edad, poseer el certificado de estudios primarios elementales o haber pasado con éxito el examen para optar a una beca de enseñanza primaria superior o secundaria.

Ningún alumno puede quedar en una escuela primaria superior cuando pasa los 18 años de edad.

La enseñanza primaria superior tiene por finalidad esencial formar el personal que constituirán los cuadros económicos y administrativos de la nación, bajo la dirección de jefes salidos de las Universidades o de las grandes escuelas.

El plan de estudios se desarrolla en cursos de una duración de 30 horas por semana. El programa comprende las siguientes asignaturas: Moral, Instrucción cívica, Nociones de Economía Política y de Derecho usual, Lenguaje y Literatura, Lenguas vivas, Historia nacional y elementos de Historia general, Geografía, Aritmética, Álgebra y Geometría, Elementos de Ciencias Físicas y Naturales, Nociones prácticas de Higiene, Escritura, Taquigrafía y Dactilografía, Dibujo artístico, Dibujo geométrico y Modelado, Canto y Gimnasia.

A estas materias fundamentales hay que agregar la enseñanza de los conocimientos teóricos y prácticos, que son dados en forma más o menos desarrollada, según las localidades, en razón de las necesidades particulares de la industria, del comercio o de la agricultura. Estos conocimientos son: Mecánica, Tecnología, Química industrial, Electricidad industrial, Agricultura teórica, Química agrícola, Transportes y Aduanas, Contabilidad usual, etc. Los varones realizan además trabajos prácti-

cos de taller, laboratorio, agricultura y horticultura. Pueden ser obligados también a realizar ejercicios de preparación militar. Las niñas, por su parte, realizan trabajos prácticos de Economía doméstica, Puericultura, Costura y Confección, Cocina, Labores agrícolas, etc.

Este plan es lo suficientemente elástico como para poder ser adaptado a las diversas necesidades de las diferentes regiones.

En las escuelas primarias superiores existen, a partir del segundo año, y paralelamente a la sección de enseñanza general, las siguientes secciones especiales: industrial, agrícola, comercial, marítima, trabajos del hogar, etc.

La sección de enseñanza general prepara especialmente a los alumnos que van a ingresar en la Escuela Normal. Una preparación semejante puede ser organizada en los cursos complementarios.

EL CERTIFICADO DE ENSEÑANZA PRIMARIA SUPERIOR

Los alumnos que salen de esta categoría de escuelas reciben el *Certificado de enseñanza primaria superior*. Los candidatos deben tener, por lo menos, 15 años cumplidos de edad, el año del examen. El examen comprende para cada sección (general o especial) pruebas escritas, orales y prácticas. Los alumnos que no obtienen la clasificación media en cada una de las tres series de pruebas son eliminados. Son consideradas como eliminatorias la nota 0 para una prueba cualquiera, y toda nota inferior a 5 sobre 20 para la composición francesa. El diploma, firmado por el rector, menciona la sección y las materias sobre las cuales se ha realizado el examen.

EL PERSONAL DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS PRIMARIAS

El personal docente de las escuelas públicas primarias es enteramente laico. Los miembros de las congregaciones religiosas y los ministros de los diferentes cultos están excluidos.

Salvo excepciones, las escuelas de varones están confiadas a maestros; las escuelas de niñas, maternales y mixtas, a maestras. Todos deben ser de nacionalidad francesa, tener 18 años de edad, poseer, por lo menos, el *Certificado elemental*, y presentar un certificado médico testimoniando su aptitud física para las funciones de la enseñanza.

Existen dos categorías de maestros: titulados y practicantes. En toda escuela, que comprende, por lo menos, dos clases, uno de los maestros toma el nombre de directora o director. Ninguno puede ser nombrado maestro titular si no ha realizado una práctica de dos años, por lo menos, en una escuela pública o privada, y si no posee a la vez el *Certificado superior* y el *Certificado de aptitud pedagógica*. El tiempo pasado en una Escuela Normal, a partir de la edad de 18 años, se toma en cuenta para calcular la duración de la práctica reglamentaria. Los cargos de directores son confiados a los que tienen, por lo menos, 25 años de edad.

El *Certificado elemental*, que es un simple certificado de capacidad para la primera enseñanza, se otorga a candidatos de los dos sexos que tengan, por lo menos, 15 años de edad, y que hayan pasado con éxito pruebas escritas y orales, correspondientes a los programas de la sección general de las escuelas primarias superiores, suprimiéndose la Economía Política, la Higiene y la Economía doméstica. Estas pruebas son juzgadas por un Tribunal presidido por el inspector de Academia e integrado por varios miembros de la enseñanza pública y por un representante de la enseñanza primaria privada.

El *Certificado superior* es accesible a los candidatos que tengan, por lo menos, 17 años cumplidos de edad y que posean, ya sea el *Certificado elemental*, el *Certificado de enseñanza primaria superior* o hayan cursado los estudios de enseñanza secundaria. Las formas del examen son las mismas que para obtener el *Certificado elemental*. Comprende pruebas orales, escritas y prácticas. Este certificado superior puede obtenerse en la Escuela Normal

o con estudios libres. Los que poseen el certificado de capacidad, elemental o superior, pueden obtener el *Certificado de aptitud pedagógica* a partir de los 20 años de edad y después de haber realizado, durante dos años, algunos períodos de práctica en alguna escuela pública o privada.

FORMACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE LAS ESCUELAS NORMALES PRIMARIAS

Las Escuelas Normales primarias tienen por finalidad formar el personal para las escuelas maternales y primarias elementales.

En cada departamento existen dos Escuelas Normales: una para maestros y otra para maestras. Toda Escuela Normal está provista de una escuela primaria, llamada escuela anexa o escuela de aplicación, donde los alumnos se ejercitan en la práctica de la enseñanza. Las Escuelas Normales de maestras tienen, además, una escuela maternal de aplicación.

Las Escuelas Normales admiten a título igualmente gratuito: alumnos internos, semi pensionados y externos. Estos alumnos son siempre becados por el Estado.

La duración de los cursos es de tres años. Los alumnos están obligados a presentarse — a fin de cada año de estudios — a las pruebas correspondientes del examen del *Certificado superior*.

Los maestros que salen de la Escuela Normal tienen derecho, según la clasificación de sus respectivos diplomas, a las primeras vacantes que existen en el departamento.

CONDICIONES QUE SE EXIGEN PARA INGRESAR EN LAS ESCUELAS NORMALES

La admisión en las Escuelas Normales se realiza por la vía del concurso.

Todos los años, el Ministro de Instrucción pública fija, de acuerdo con el rector y el Consejo departamental, el número de alumnos que deben admitirse en primer año en cada una de las Escuelas Normales, en calidad de alumnos internos, semi-pensionados o externos.

Para participar en el concurso de admisión, se exigen las siguientes condiciones:

- 1.º Ser de nacionalidad francesa.
- 2.º Tener 15 años, por lo menos, y 19 como máximo, el 1.º de enero del año en que se realiza el concurso.
- 3.º Poseer las condiciones necesarias al ejercicio de la enseñanza.
- 4.º Comprometerse a servir durante 10 años en la enseñanza pública.

Para poder tomar parte en el concurso de admisión, los alumnos tienen que haber cursado los programas de la sección de enseñanza general de las escuelas primarias superiores o haber realizado otros estudios equivalentes.

Los estudios de la sección de enseñanza general de las escuelas primarias superiores duran dos años y comprenden las siguientes materias:

Enseñanza literaria: Moral e Instrucción cívica, Nociones de Derecho privado y de Economía Política, Lenguaje, Lenguas vivas, Historia y Geografía.

Enseñanza científica: Aritmética, Álgebra, Geometría, Física, Química, Ciencias Naturales e Higiene.

Enseñanza artística, física y manual: Dibujo geométrico y artístico, Modelado, Canto, Gimnasia, Trabajos manuales y prácticos.

Para ingresar, pues, en las Escuelas Normales, hay que haber cursado los estudios primarios elementales, más dos años en las escuelas primarias superiores, que son las que dan de hecho—en la sección de enseñanza general—la preparación previa que se exige para iniciar los estudios normales.

PRUEBAS DEL CONCURSO DE ADMISIÓN

El concurso de admisión a las Escuelas Normales primarias comprende dos series de pruebas, basadas en el programa de la sección general de las escuelas primarias superiores.

Pruebas de la primera serie: 1.º Una composición francesa sobre un tema de Moral o de Literatura (duración: dos horas y media). 2.º Un ejercicio relacionado con

la Historia o la Geografía (duración: una hora y media). 3.º Un ejercicio de Matemáticas: solución razonada de dos problemas de Aritmética, de Álgebra o de Geometría (duración: una hora y media). 4.º Un ejercicio sobre las Ciencias físicas o sobre las Ciencias naturales (duración: una hora y media), 5.º Un ejercicio de Ortografía, seguido de tres cuestiones relativas a la Lengua (duración: una hora).

La escritura será juzgada en la misma prueba de Ortografía.

Pruebas de la segunda serie: 1.º Lectura y explicación de un texto francés (los alumnos presentarán una lista de cinco o seis obras del programa de tercer año de las escuelas primarias superiores, o de una dificultad análoga, entre las cuales el examinador elegirá). 2.º Una interrogación sobre Aritmética, Álgebra y Geometría. 3.º Una interrogación sobre Moral e Instrucción cívica. 4.º Una interrogación sobre Historia y Geografía. 5.º Una interrogación sobre ciencias físicas y naturales.

Cada una de estas pruebas dura, para cada candidato, un cuarto de hora aproximadamente.

6.º Una prueba de Dibujo: dibujo del natural o combinación decorativa. Duración: dos horas. 7.º Ejecución de un canto escolar que figure en una lista de cinco trozos presentados por el aspirante, seguido de cuestiones simples de la música de ese canto. Duración: 10 minutos como máximo. 8.º Ejecución de ejercicios elementales de gimnasia. Duración: 10 minutos. 9.º Para las mujeres, ejecución de trabajos de aguja. Duración: una hora.

Ningún candidato puede ser admitido a la prueba de la segunda serie si no ha obtenido aprobación en las primeras pruebas. Basta la nota 0 en una sola de las pruebas de las dos series para quedar eliminado.

Terminadas las pruebas del concurso, se hace una lista de acuerdo con las clasificaciones obtenidas por los diferentes aspirantes, y según este orden se ocupan las plazas vacantes en las Escuelas Normales.

PLAN DE ESTUDIOS DE LAS ESCUELAS
NORMALES

El actual plan de estudios de las Escuelas Normales, establecido por decreto del 18 de agosto de 1920, y puesto en práctica el 1.º de octubre del mismo año, contiene las siguientes materias:

PRIMER AÑO

Enseñanza literaria: Psicología aplicada a la educación. Pedagogía general. Lenguaje y Literatura. Lenguas vivas. Historia. Nociones generales de geografía física.

Enseñanza científica: Aritmética. Álgebra. Geometría. Física. Química. Geología. Biología vegetal.

Enseñanza técnica y artística: Dibujo artístico. Dibujo geométrico. Canto y Música. Gimnasia. Trabajos manuales. Trabajos agrícolas. Práctica de la enseñanza.

SEGUNDO AÑO

Enseñanza literaria: Nociones de Sociología aplicada a la Moral y a la educación. Pedagogía especial. Lenguaje y Literatura. Lenguas vivas. Historia. Nociones de geografía humana.

Enseñanza científica: Aritmética. Álgebra. Geometría. Física. Química. Biología animal. Agricultura teórica.

Enseñanza técnica y artística: Dibujo artístico. Dibujo geométrico. Canto y Música. Gimnasia. Trabajos manuales y agrícolas. Práctica de la enseñanza.

TERCER AÑO

Enseñanza literaria: Principios generales de la Ciencia y de la Moral. Moral profesional. Administración escolar. Lenguaje y Literatura. Lenguas vivas. Historia. Geografía regional.

Enseñanza científica: Nociones de Trigonometría. Trazado de planos y mensuras. Cosmografía. Geografía descriptiva. Enseñanza náutica (sólo para las Escuelas Normales del litoral). Física. Química.

Biología animal. Higiene. Agricultura teórica.

Enseñanza técnica y artística: Dibujo artístico. Dibujo geométrico. Canto y Música. Gimnasia. Trabajos manuales y agrícolas. Práctica de la enseñanza.

Los programas de las Escuelas Normales de maestras son idénticos a estos que rigen para las Escuelas Normales de maestros; pero ellos no comprenden ni la enseñanza náutica ni la agricultura teórica. Comprenden, en cambio, programas especiales para la economía doméstica, la higiene, los trabajos manuales femeninos, domésticos y agrícolas.

DEFECTOS DEL ANTIGUO RÉGIMEN

El régimen anterior, modificado en 1920, y que había sido instituido en 1905, presentaba numerosos inconvenientes, los cuales motivaron serias críticas.

En el antiguo régimen, cada Escuela Normal estaba cortada en dos partes: en una escuela de enseñanza general (los dos primeros años) y en una escuela de educación profesional, es decir, pedagógica (el tercer año). Durante los dos primeros años, pues, los alumnos se preparaban para un examen de cultura general y no para un examen de capacidad pedagógica. Durante todo este tiempo, los futuros maestros no echaban ni siquiera una mirada a la escuela de aplicación anexa. En una palabra, los estudios que se realizaban durante esos dos primeros años eran idénticos a los que se podían recibir en cualquier otro establecimiento de cultura general. Casi puede decirse que en la Escuela Normal se repetían los programas de las escuelas primarias superiores.

Recientemente, en el tercer año, los alumnos empezaban a preocuparse de su futura profesión. Era al final de los estudios normales cuando se les iniciaba en la ciencia de la educación, en el conocimiento de la legislación escolar y en la práctica de la enseñanza. Se llegó a decir de este régimen de 1905 que era demasiado modesto, en cuanto él se limitaba a reeditar la enseñanza de las escuelas

primarias superiores, y demasiado ambicioso al adoptar métodos que no convenían a las facultades de los estudiantes. Al principio, durante los dos primeros años, un estancamiento que hace desprestigiar la verdadera cultura; al fin, en el tercer año, un avance demasiado rápido, que no les permite especializarse en la verdadera profesión. Un tiempo perdido al principio, porque no se daba a los alumnos ninguna base seria de cultura, y un tiempo perdido al fin, porque tampoco se les daba una seria preparación profesional.

Estos eran los defectos más serios del antiguo régimen, y que se trataron de corregir en la reforma de 1920.

LA REFORMA DE 1920

La reforma del 18 de agosto de 1920 dió a las Escuelas Normales una función eminentemente propia y especial. En ningún momento, desde el ingreso del alumno hasta el final de los estudios, los profesores no olvidarán que los estudiantes están destinados a ser maestros. Su educación profesional debe ser el objeto de todos los cuidados, y debe comenzar desde el primer día. La preparación profesional no se realizará ahora como una etapa final de coronamiento de estudios, sino desde el primer año, y conjuntamente con los estudios de cultura general. La educación general debe formar parte integrante de la preparación profesional. El maestro debe poseer una cultura seria. Es necesario, pues, que la Escuela Normal dé esta cultura colocándose en un plano superior. Es indispensable que el estudiante normalista haya estado en contacto con los métodos científicos y literarios de la enseñanza superior, que haya estudiado y penetrado el espíritu de una cultura elevada para que pueda conservar después esa frescura espiritual, esa curiosidad intelectual, que será después, durante el ejercicio de su profesión, la mejor condición de progreso. Hay que tratar de formar progresivamente una verdadera *élite* de estudiantes superiores dentro de la Escuela Normal, dándoles una cultura general que esté de acuerdo con la

cultura profesional. La Escuela Normal así orientada y concebida no podrá confundirse con ningún otro establecimiento de enseñanza.

En la evolución de las Escuelas Normales de Francia se ha perseguido siempre esta finalidad: elevar el nivel de cultura de los futuros maestros y hacer de ellos, «no diplomados, sino educadores». ¿Hasta qué punto realizan actualmente este ideal? Dejemos la respuesta para más adelante.

CÓMO SE DA LA CULTURA PROFESIONAL EN LAS ESCUELAS NORMALES

La cultura profesional, como ya lo hemos dicho, se inicia desde el primer día de estudios, y ella se da de dos maneras diferentes:

1.º Por lecciones y conferencias de Pedagogía, Moral profesional y administración escolar, que da el director o directora.

2.º Por la práctica de la enseñanza en las escuelas de aplicación.

ENSEÑANZA DE LA PEDAGOGÍA

La Escuela Normal es esencialmente una Escuela de Pedagogía, no un Instituto superior donde la Pedagogía se crea, sino una Escuela elemental de Pedagogía, una Escuela donde la Pedagogía se enseña.

Durante el primer año se desarrolla el programa de Pedagogía general, con el fin de enseñar a los estudiantes los principios generales de un arte que ellos están destinados a practicar después toda su vida. Este programa abarca una serie de problemas que se relacionan con las siguientes cuestiones: la educación, el educador, el alumno, la disciplina, la preparación de la clase, organización pedagógica de una clase (clasificación de alumnos, distribución de materias y horas de trabajo), la lección, los métodos, los deberes escritos, la emulación, la acción del maestro fuera de la clase, la acción combinada de los padres y de los maestros.

En este primer período de los estudios,

los alumnos hacen pequeñas permanencias en las escuelas de aplicación, para que vean en qué forma son aplicados estos principios generales, y sientan frente a la realidad los esfuerzos que deben realizar para hacerse educadores.

Una vez que se han examinado las reglas generales de la Pedagogía, aquéllas que se relacionan con toda educación colectiva y toda materia de enseñanza, se comienza en el segundo año con el examen de los métodos particulares a cada una de las disciplinas que se enseñan en la escuela primaria.

Todas las semanas se consagra una hora a este examen, que se continúa durante el tercer año, en las conferencias de Pedagogía, de las cuales hablaremos más adelante.

En esta forma viva, puede decirse, se examinan los métodos y procedimientos propios a la enseñanza de la Lectura, Escritura, Ortografía, Gramática, Historia, Geografía, Aritmética, Moral, etc., los textos en uso en las diferentes clases de la escuela primaria, se comentan las lecciones dadas en la escuela de aplicación, se hace la lectura y el comentario de los más importantes capítulos de la Pedagogía moderna y contemporánea. Con respecto a este último punto, el profesor tiene la mayor libertad para seleccionar las obras de los grandes maestros que han fijado los principios de la doctrina pedagógica, como también para elegir los fragmentos de los autores contemporáneos que se relacionen con la Pedagogía francesa.

(Concluirá.)

EL BILINGÜISMO Y LA EDUCACIÓN
A LA LUZ DE LAS INVESTIGACIONES HECHAS
EN EL PAÍS DE GALES Y EN BENGALA

por Frank Smith,

Profesor en Armstrong College, Newcastle.

Si los problemas teóricos que plantea el bilingüismo dan lugar a controversias, son, por lo menos, susceptibles de ser formula-

dos en términos generales y, así lo esperamos, resueltos de la misma manera. Porque la ciencia psicológica se eleva por encima de las diferencias nacionales, estudia las operaciones del espíritu en las influencias que sufren por parte del medio y en la victoria que obtienen sobre éste. La colaboración de los psicólogos de diversos países, que estudian el mismo problema en condiciones diversas, debería, en consecuencia, destacar rápidamente lo que es general y lo que es local, y darnos generalizaciones válidas para todos los países bilingües.

Pero los problemas pedagógicos que surgen en estos países son en gran parte especiales para cada uno de ellos. Nuestras escuelas son instituciones profundamente plegadas a la tradición nacional, formadas por una historia particular que por sí sola explica su organización actual, y tienden hacia un fin que expresa un ideal nacional. Durante el siglo último, hemos construido vastos sistemas de educación, aplicados a toda la población infantil de cada país; pero las medidas de detalle, la duración de los estudios, la importancia concedida a los diversos aspectos del programa, la relación entre escuelas primarias y escuelas secundarias, y, por consecuencia, la edad en que los diferentes grupos de niños abandonan la escuela son lo más diversos posible. Por consiguiente, cualesquiera que sean nuestras conclusiones psicológicas relativas al bilingüismo, su aplicación pedagógica variará de un país a otro.

El presente informe se basa en las experiencias realizadas en el País de Gales por D. J. Saer y por mí mismo, y ya resumidas por John Hughes. También me he servido del reciente libro de Miguel West, acerca del problema del bilingüismo en las Indias; contiene gran número de sugerencias que merecen la atención de los maestros en todos los países bilingües. Pero como el problema en el País de Gales difiere del de las Indias, no deben considerarse como válidas todas las proposiciones nacionales más que en las condiciones a las cuales deben hacer frente, aunque la discusión de

los hombres de acción de otros países no pueda dejar de ser útil.

Nuestras investigaciones en el País de Gales han tenido como punto de partida la suposición que teníamos de que el sistema de educación bilingüe de nuestro país era erróneo. Por diversas razones históricas, el inglés tiene en nuestras escuelas un predominio muy notable, lo que da lugar a que los niños, cuya lengua materna es el galés, reciban la enseñanza a través de una lengua extranjera. Se les enseña dos lenguas, aproximadamente, de la misma manera en una edad tierna; nuestra conclusión general—los niños bilingües están en desventaja con respecto a los monoglotas—la creo inatacable. Aun no admitiendo que hayamos demostrado que el bilingüismo es en sí mismo y esencialmente una desventaja intelectual, el más penetrante de nuestros críticos, Miguel West, reconoce que hemos asentado esta parte de nuestra tesis. Es extraño que en el País de Gales se haya podido dudar en aceptar esta conclusión, que había sido adelantada hacía largo tiempo por razones teóricas, y a la cual hemos aportado una comprobación experimental.

La pedagogía ha afirmado siempre que el lenguaje es el instrumento intelectual supremo. Por su medio, el niño absorbe las experiencias raciales que constituyen su patrimonio, los recuerdos, los pensamientos, los cuentos, la moral de su pueblo. Entrar en posesión de esta hermosa herencia, adquirir en el poco tiempo de que se dispone los puntos de partida esenciales sobre el medio social, es el fin principal de la escuela, donde la lengua materna es, por consecuencia, la primera preocupación del maestro. Esta verdad ha sido repetida con tanta frecuencia, que yo podría ser acusado de querer echar abajo una puerta abierta; pero la historia de la educación muestra, de una manera patente, la ceguera de que los maestros han dado prueba a este respecto. ¡Cuánto tiempo ha necesitado la escuela para convertir en hechos el gran principio de Pestalozzi, que es indispensable empezar por las experiencias del niño, por lo que sabe

de primera mano, sus afectos familiares, sus actividades espontáneas, y, por encima de todo, su lenguaje propio! En todos los países y en todas las épocas, las escuelas han olvidado este principio fundamental del arte de enseñar, y permanecen todavía hoy ciegas en algunas de sus aplicaciones. La pedagogía científica puede ignorar lo que Pestalozzi sabía de intuición. Para no dar más que un ejemplo, Stanley Hall ha llevado a cabo una larga y minuciosa información, para llegar a la conclusión de que el niño de seis años entra en la escuela casi completamente desprovisto de todo conocimiento aplicable en la escuela. Es más fácil, sin duda, descubrir la ignorancia del niño que averiguar el saber que ha adquirido y sacar partido de él. Porque el niño de seis años está ya en posesión de una lengua que responde a sus necesidades y enlaza en un todo las experiencias y las emociones que no tendrán ya nunca sus semejantes. No hay palabras que puedan jamás procurarle esta misma frescura de impresión, darle el mismo sentimiento de poder sobre un ambiente cuyas partes han sido etiquetadas por primera vez; los mismos sentimientos familiares que los que ha evocado en él su madre, su primera maestra, atrayendo su atención sobre lo que para ella tenía hermosura o valor. Este lenguaje del hogar, con sus palabras familiares y sus expresiones sencillas, ha dado color a todas sus ideas, y continuará dándolo a todas las que han de venir tras ellas. No hay lengua que pueda reemplazar esta lengua maternal; ser, como ella, una propiedad personal y querida. La lengua de una nación es una expresión del pensar nacional; por este hecho tiene particularidades que le son propias; su estructura ha nacido de las necesidades y del genio de la nación; sus palabras se han bañado en una atmósfera afectiva, que es única. La lengua materna es más que una lengua: es el fundamento mismo de la personalidad.

En lo que se ha escrito y pensado con este motivo, falta con frecuencia precisión. Llamamos a la lengua *instrumento*, y porque dos instrumentos valen más que

uno, se ha dicho que el bilingüe multiplica su rendimiento por dos; el trilingüe, por tres, y así sucesivamente. Ignoro hasta dónde se está dispuesto a llevar el cálculo. He leído recientemente algo relativo a un hombre que sabe 125 lenguas; dudo que nadie piense en atribuirle facultades mentales acrecentadas en esta misma proporción. El sofisma, a mi parecer, se esconde tras la palabra *instrumento*. Un instrumento aumenta el rendimiento de un obrero, y a veces, según una proporción matemática, porque aquél aumenta su poder sobre la materia bruta. Pero yo pretendo que no es ésta la relación que existe entre el niño y su lengua materna. Sería más exacto decir que la lengua materna y el alma del niño son un todo inseparable, ayudando cada una de ellas a formar la otra. La lengua materna es un instrumento en lo que ayuda para adquirir nuevas nociones: pero es más que un instrumento, porque en este proceso, la lengua y la personalidad sufren las dos una transformación. Cuando adquirimos una segunda lengua, añadimos un instrumento a nuestro equipo; pero no podemos comparar de ningún modo esta lengua a la primera, cuya función es muy distinta. Sin duda, porque tenía esta diferencia presente en su espíritu, escribía Laurie hace muchos años:

«Si le fuera posible a un niño vivir igualmente bien en dos lenguas a la vez, esto sería tanto peor para él. Su crecimiento intelectual y espiritual no se duplicaría, sino que disminuiría en la mitad. La unidad de su espíritu y de su carácter difícilmente se afirmarían en estas circunstancias.»

Después de escribir esto Laurie, se ha producido la interesante experiencia que Ronjat describe en su libro *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*, en la cual se realizaba el ensayo de hacer vivir a un niño igualmente en dos lenguas a la vez. El caso es a todos conocido; pero quizá la continuación lo es menos. West ha escrito a Ronjat para preguntarle cuál había sido el resultado de la experiencia. La respuesta recibida lanza una gran claridad sobre lo que nos intere-

sa. Después de haber descrito los estudios primarios y secundarios de su hijo, en país francés, y comprobado que el francés le es más familiar para los términos técnicos de la gramática, de las matemáticas y de la física, Ronjat agrega: «En la composición literaria, y especialmente para la composición poética, predomina el alemán. Escribe en alemán con más originalidad; escribe versos en alemán, mientras no siente naturalmente el ritmo y la armonía del verso francés.» Así, pues, las dos lenguas no son idénticas: el alemán, la lengua de su madre, ha estado más cerca de su corazón, mientras la lengua de su padre ha sido para él el instrumento de la conquista intelectual.

Este es un caso extremo en la mayor parte de los niños, las dos lenguas no están en un pie de igualdad, y sería vano pretender colocarlas en él. Y porque la lengua materna es la primera y está asociada a contexturas afectivas que satisfacen al niño, la usurpación por una lengua extranjera del lugar que ella ocupa no se realiza sin violencia y hace mucho mal. Nuestros estudios en el País de Gales nos han llevado a la conclusión de que la lengua materna, ya sea el galés, ya el inglés, debería ser la lengua de la enseñanza durante un tiempo bastante largo, para establecerse sólidamente en los hábitos de lenguaje del niño. Miramos esta afirmación como un primer gran principio.

Stanley Hall ha cometido, ciertamente, un error no reconociendo que el niño de seis años lleva consigo a la escuela algo que el maestro no puede ignorar. En 1917, la Sra. Nice ha contado las palabras de que se servían sus hijos, ha resumido otras investigaciones del mismo género y ha calculado que el niño medio de tres años posee 1.338 palabras; el de cuatro años, 1.843, y el de cinco años, 4.225. Estas cifras han sido obtenidas en HIJOS de personas de profesión liberal: son demasiado elevadas para la masa. En 1925, el «National Committee on Reading» ha publicado los resultados de tres investigaciones sobre un gran número de escolares, que daban para los niños de seis años un total de casi 6.000 pa-

labras. Estas investigaciones se han realizado por diferentes métodos. Ernesto Horn ha estudiado individualmente el vocabulario hablado de 80 niños de uno a seis años; la Sra. Horn ha anotado 200.000 palabras pronunciadas por niños de *Kindergarten*, y Packer, 70.000 vocablos de escolares de primer año. Ciertas palabras, ni que decir tiene, se encuentran frecuentemente en cada una de las tres listas; las que se encuentran, por lo menos, 15 veces son en número de 1.120. En consecuencia, podemos concluir que un niño medio ha adquirido antes de entrar en la escuela un vocabulario de 1.000 palabras por lo menos. Stanley Hall ha desconocido el más importante de los saberes del niño, el que constituye el principal lazo de unión entre él y la escuela.

Pero esta adquisición, evidentemente, es incompleta y falta mucho por hacer. Nuevas palabras, nuevas combinaciones de palabras, nuevas construcciones se apiñan en sus oídos. Oye también un lenguaje escolar que, aunque estrechamente emparentado, sin duda, con la lengua materna que él conoce, exige, no obstante, de su parte mucha atención y que puede escaparle. Pronto anda a la greña con las dificultades de la lectura, y durante todo este tiempo, su vocabulario hablado crece rápidamente. Una muchedumbre de palabras nuevas penetra en él, haciendo un análisis cada vez más minucioso de sus experiencias, y exigiendo, para ser distinguidas de las antiguas palabras, que servían para un uso más sencillo, una discriminación cada vez más fina. No solamente, pues, es necesario aprender palabras nuevas, sino que las antiguas palabras piden también una nueva definición, y todas estas partes del lenguaje deben ponerse en relación unas con otras y estar organizadas. El contenido del espíritu está en estado flúido, y son indispensables muchos tanteos antes que las ideas estén convenientemente separadas y clasificadas.

Mientras el niño no realiza un trabajo superior a sus posibilidades, sus faltas de lenguaje muestran que ha puesto cuidado en la obra y que tiene la ambición de llevarla

a cabo con fruto. Ensayá palabras en situaciones que le parecen seguras y juzga del resultado. Si los mayores se ríen de él, da de lado a la palabra por algún tiempo y ensaya otras; la adaptación de las palabras a la ideas—que no es, sin embargo, más que una parte del trabajo, evidentemente—no es cosa sencilla. El niño trabaja con nociones que no están lógicamente definidas y con palabras cuyas anotaciones no le son enteramente conocidas; por esto, sus errores no tienen nada de sorprendente.

Ahora bien, en país bilingüe, este trabajo de adquisición de nociones nuevas con sus nombres apropiados, de determinación de las fronteras de una palabra, de revisión de las palabras antiguas en el momento de la adquisición de las nuevas, se complica por exigencias de otro orden. Existen dos etiquetas para cada noción; ambas deben aprenderse, pero lo importante es no confundirlas; cada una corresponde a su sistema propio. Por esta razón, el espíritu, que está ya ocupado en una tarea bastante vasta, se carga con un nuevo y pesado fardo, cuyo resultado es, en nuestra opinión, la insuficiencia lingüística. Pero, aunque en nuestras experiencias del País de Gales no hubiéramos medido otra cosa, hemos encontrado una debilidad pedagógica que da que pensar.

La adquisición de las nociones nuevas se interrumpe por un nuevo esfuerzo de atención dirigido por un segundo sistema de nombres ligados entre sí en un orden de relaciones diferente. No conocemos suficientemente los efectos de esta complicación, pero es razonable pensar que, para la mayoría de los niños, la misma lengua materna sufre las consecuencias en el curso de esta experiencia. La pérdida es doble: de una parte, el crecimiento de las ideas se detiene; de otra, se ataca el poder de expresión del niño.

Se comprobará, sin duda, en estas condiciones, que ciertos niños hallarán interés en esta adquisición de símbolos lingüísticos alternativos, en la comparación de dos lenguas y que adquirirán quizá también por esto conceptos difíciles. Pero

dudo que este provecho valga lo que cuesta. Las palabras son cosas lejanas e impalpables; las nociones gramaticales abstractas y el conocimiento en estas materias no se organiza fácilmente; en la gran mayoría de los casos vale más para el niño emplear como término de referencia objetos concretos del mundo real, porque, de este modo, las nociones adquiridas estarán más cerca de sus necesidades y presentadas en un orden que vendrá en ayuda de su esfuerzo de organización.

Si aceptamos el conocido precepto pedagógico: «una dificultad cada vez», estamos necesariamente obligados a guardar la segunda lengua para el momento en que la lengua materna esté sólidamente establecida para soportar el esfuerzo que acaba de describir. Los resultados de Saer demuestran que, de cinco a nueve años, el aumento del vocabulario es relativamente muy lento, como si la atención del niño se consagrara a organizar y a aclarar sus ideas más que a adquirir palabras. A los nueve años, la curva empieza a elevarse rápidamente: el período de consolidación deja lugar al de adquisición. Por esta razón, en parte, hemos sugerido que el estudio de la segunda lengua podría ser abordado a los nueve años, aunque debo confesar que nuestro conocimiento de los hechos es insuficiente para justificar ninguna especie de dogmatismo. Conocemos demasiado mal el desenvolvimiento lingüístico de un monoglota, entre seis y doce años, para poder indicar correctamente la edad del aprendizaje de la segunda lengua, pero los hechos que tenemos entre manos sugieren que ello no debía comenzar antes de los nueve años.

Si la primera educación del niño, hasta la edad de nueve años, se hace enteramente por medio de su lengua materna, es necesario, en país bilingüe, agrupar los alumnos según su lengua, e instruirlos en clases separadas. Las administraciones han objetado a esta proposición el ser demasiado costosa, y las gentes sentimentales, que perpetúa los prejuicios de raza o de lengua. A una y otra objeción se les ha dado demasiada importancia. En las

grandes escuelas de las ciudades, el exceso de gasto es insignificante, porque, de todas formas, hay que desdoblar las clases; en las escuelas del campo hay el peligro de que, donde uno de los grupos sea restringido, surge, sin duda, una dificultad, y esto costará algo, aunque el desenvolvimiento de los métodos de trabajo individual pueda mantener este exceso de gastos en sus justos límites; pero por pequeño que sea un grupo, es preciso proporcionarle un maestro competente en su lengua materna. En la objeción sentimental, que la separación perpetúa los prejuicios, no nos detendremos: el hecho de que los alumnos pertenezcan a la misma institución pesará más que la división por clases en el interior de la escuela.

Abordemos, pues, el problema de la manera de enseñar la segunda lengua y del método que debe emplearse. Las condiciones varían en cada país bilingüe y estas diferencias se reflejarán en nuestros esfuerzos para resolver cualquier problema particular. Un niño de lengua galesa debe aprender el inglés por razones económicas y prácticas; debe saberlo hablar, leer y escribir; el niño de lengua inglesa puede desear aprender el galés, esencialmente por entrar en relaciones con sus camaradas, para compartir su vida de todos los días; puede tener necesidad de saberlo leer, pero probablemente nunca la tendrá de saberlo escribir. Miguel West ha discutido con mucha penetración la necesidad de los indígenas de Bengala de aprender a leer el inglés, y afirma que la gran mayoría de ellos no tiene necesidad de saberlo hablar ni escribir. En otros países hay menos diferencias aparentes entre las dos lenguas; aquí, en Luxemburgo, por ejemplo, el francés y el alemán existen uno al lado del otro y formulan exigencias que son esencialmente las mismas. Las dos son grandes lenguas, a las cuales se incorporan grandes literaturas; las dos le ponen en contacto con grandes naciones; las dos procuran ventajas económicas y prácticas; para las dos aprenderla significará saberla leer, escribir y hablar.

Los trabajos de West se fundan en esta afirmación: las cuatro manifestaciones del lenguaje: hablar, entender, leer y escribir, son funciones separadas. Como está persuadido de que lo que sus alumnos indios necesitan, sobre todo, es leer inglés, ha aislado esta función y busca una técnica más eficaz que el método tradicional. Ha estudiado con cuidado los textos de lectura que tenía a su disposición y los ha encontrado poco apropiados. Un niño de nueve años necesita un texto adaptado a su comprensión; pero los libros escritos para un niño de esta edad, que empieza a penas a aprender la lengua, utilizan un vocabulario demasiado extenso, y los que están escritos para niños más jóvenes son demasiado infantiles para sus intereses. Los textos para enseñar a leer deben, pues, ser escritos con el objeto especial de enseñar el inglés a niños indios.

West ha procedido a la elaboración de textos fáciles establecidos según principios sistemáticos. Introduciendo primero las palabras más comunes, enseñando las palabras nuevas por el uso en un contexto impreso, repitiéndolas a intervalos regulares y con una «densidad» determinada experimentalmente, siguiendo de cerca los intereses y las experiencias de sus alumnos, evitando los vocablos raros y sinónimos, para dar a cada palabra su máximo de utilidad, ha llegado a hacer adquirir a sus alumnos un vocabulario y una capacidad de lectura cuyo progreso está científicamente comprobado. Los resultados han sido sorprendentes. En un período de diez y siete semanas, una clase de 26 niños de una edad media de ocho años, y cuyos conocimientos de inglés eran cero, han hecho tanto progreso como otros niños de la misma edad en dos años y medio. Otra clase mejor dotada, en la cual se ha repetido la experiencia, ha presentado la misma ventaja, obtenida normalmente en dos años y medio, al cabo de diez semanas de ejercicios sobre los textos nuevos. West concluye que «es posible en Bengala enseñar a leer el inglés de tal forma, que constituya una adquisición útil, permanente y susceptible de perfeccionamiento: en un

año, al 40 por 100, y en dos años, al 80 por 100 de los niños de una clase mediana. Del 20 por 100 restante, el 16 por 100 son niños de capacidades tan por debajo de la normal, que les cuesta mucho trabajo llegar a leer en su propia lengua.»

Gran número de autoridades antiguas y recientes sostienen la tesis de la separación de las funciones del lenguaje. Lo interesante aquí es que West, llevando su atención a una de sus funciones, haya obtenido una mejora de tal valor en sus alumnos. Los apóstoles del método directo han predicado que «aprender a hablar una lengua es siempre el camino más corto para aprender a leerla y escribirla». West, con datos experimentales, impugna esta afirmación, y hasta la vuelve del revés, afirmando, por su parte, que «aprender a leer una lengua es, con mucho, el camino más corto para aprender a escribirla y hablarla». Nosotros podemos vacilar en aceptar pretensiones tan ambiciosas, pero es razonable concluir que los resultados de West son un reto lanzado a todos los profesores de idiomas que merece ser señalado. Aun en el caso de no poder mantener el aserto de que la lectura es la función más fácil de adquirir en el aprendizaje de una segunda lengua, la sugestión de que el camino indicado por los métodos separados es el que mejor favorece la adquisición de las diversas actividades específicas del lenguaje puede tener un gran alcance pedagógico. Muchos alumnos ingleses abandonan la escuela después de haber estudiado el francés durante cuatro años, sin haber adquirido ninguna habilidad verdadera para leer esta lengua.

Creo que nos queda mucho por aprender todavía en nuestros métodos para enseñar la lectura, en particular la lectura rápida, hecha con un sentimiento de perfección, con interés y para gozar con ella. Existe en la escuela, en lengua materna como en lenguas extranjeras, mucha lectura lenta y aburrida, día tras día, semana tras semana, año tras año. Nuestras escuelas están aferradas a la tradición de que para juzgar de la lectura de un alumno hay que exigirle que escriba lo que ha leído.

do, y olvidamos una cosa más importante, la facultad de leer silenciosamente con una rapidez que produce placer y que representa un rendimiento útil. Al enseñar las lenguas extranjeras damos un gran valor a la traducción, a las paráfrasis, a los ejercicios gramaticales; no nos acordamos siempre de que el dominio rápido de un texto impreso es igualmente importante, y para muchos de nuestros alumnos, sin duda, la cosa capital. Ahora bien; la lectura silenciosa es una facultad especial que se adquiere por la práctica y no por ninguna otra clase de ejercicios. Conocemos, desde hace mucho tiempo, las variaciones individuales considerables que se encuentran en la marcha de la lectura silenciosa; las investigaciones recientes han demostrado que eran todavía mayores de lo que suponíamos. Se ha encontrado, aun entre los escolares, una rapidez de 800 palabras por minuto, y existe una relación entre la rapidez y la comprensión. Aunque West no lleva sus experiencias hacia este extremo, supongo que su método favorece una lectura acelerada y que sus alumnos adquieren probablemente esta facultad útil entre todas: el arte de obtener el sentido de un texto impreso en un mínimo de tiempo con un máximo de comprensión. Es evidente que hacen falta todavía muchas investigaciones en este orden, cuya importancia pedagógica es extrema. En país bilingüe, especialmente, tenemos precisión de investigaciones de este género, porque el tiempo que empleamos en enseñar las lenguas es tan considerable, que todo lo que acrezca el rendimiento de estas lecciones representa para el alumno una inmensa ventaja.

Las escuelas responden ordinariamente a este alegato en favor de la lectura rápida, que ésta favorece la negligencia, pero nunca se nos han dado pruebas de esta afirmación. El hecho de que rapidez y comprensión marchen a la par hace pensar que esta respuesta es probablemente falsa. Por esto, nosotros dejamos que los lectores rápidos adquieran su técnica fuera de la clase cuando su interés los impulsa a acelerar su velocidad a pesar de los frenos que

para ello ha puesto la escuela. Pero la gran mayoría de nuestros escolares no encuentra fuera de la escuela ningún estímulo de este género: no tienen a su disposición los libros que harían falta, no se les anima en su casa para que lean, carecen de tiempo disponible. Por esto, la rapidez escolar llega a ser la rapidez habitual, y siguen siendo lectores lentos, y la lentitud de su lectura extingue su interés. Cuando abandonan la escuela han leído poco. Están reducidos a los diarios baratos, con cabeceras y títulos sensacionales; nunca llegan a ser lectores. Su horizonte se estrecha, sus intereses se reducen. En la edad de la imprenta sólo son capaces de deletrear algunos párrafos con dificultad, y el proceso es tan laborioso, que no les deja la energía mental necesaria para preguntarse si lo que han leído es verdad. Los hemos lanzado a un país nuevo, pero no les hemos enseñado a servirse de un mapa.

*
* *

Si os he aportado pocas cosas que sean utilizables inmediatamente a propósito de los aspectos pedagógicos del bilingüismo, he puesto, no obstante, de relieve muchas cuestiones que proporcionan materia de discusión o de investigación.

En país bilingüe, la escuela debe tomar una determinación: ¿oírán nuestra defensa para que se reconozca la lengua materna como la de enseñanza hasta que su empleo sea suficientemente fácil y el bagaje de las nociones adquiridas bastante considerable para permitir la introducción de una segunda lengua?

La enseñanza de una segunda lengua plantea problemas de muchas especies. Me he propuesto sugerir que aquello de que tenemos necesidad, sobre todo por el momento, es de un estudio sobre los resultados adquiridos, separando más cuidadosamente las diversas funciones del lenguaje, y de una información sobre el grado en que poseen, en la segunda lengua, un instrumento útil los niños que abandonan la escuela cuando pueden. He insistido de un modo especial sobre la importancia de la

lectura silenciosa rápida en lengua materna como en lengua extranjera, como un aspecto de la enseñanza de las lenguas demasiado olvidado.

La pedagogía del bilingüismo ha sido poco estudiada. Las cuestiones han sido zanjadas por consideraciones económicas y políticas. Nosotros podemos comprobar con satisfacción que el aspecto pedagógico de la cuestión ha recibido en estos últimos años una atención especial, no solamente en el País de Gales, sino también en otros países. Esta primera conferencia internacional sobre el bilingüismo señala una modificación; los factores políticos y económicos ceden su puesto a la discusión de los resultados educativos. Como educadores hacemos votos para que llegue el momento en que los problemas de la escuela bilingüe no se debatan ya en la cálida atmósfera de las luchas políticas, sino que el bien del niño sea en la discusión la consideración suprema.

*
* *

Jules Ronjat, *Le développement du langage observé chez l'enfant bilingue*, París, Champion, 1913.

Michael West, *Bilingualism* (con especial referencia a Bengala), Bureau of Education of India, Occasional Reports núm. 13. Calcuta, 1926.

EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA TODOS EN INGLATERRA

UNA POLÍTICA DE LIBERTAD DE ENSEÑANZA

La reciente referencia del primer Ministro a la libertad de enseñanza de la escuela particular puede servir para dirigir la atención a un problema cuya importancia no ha sido debidamente ponderada. A pesar del favor general concedido a las proposiciones del *New Prospect*, existe todavía el sentimiento difuso de que, aun

cuando nuestro sistema escolar ha sido reorganizado y nuestra ley de Educación revisada para poder asegurar un curso de educación superior a todos los niños, las escuelas en que la mayoría de éstos han de recibir esta educación superior permanecerán en situación de inferioridad respecto de la escuela secundaria actual. Mi amigo Mr. Hill, de la «Unión Nacional de Maestros», ha atribuido recientemente la inferioridad que hasta aquí ha sufrido la escuela elemental, y que él teme que seguirá sufriendo la nueva escuela superior o central, a «un cierto nivel de tratamiento económico». Yo creo que está equivocado, o que, en cierto modo, ha confundido el síntoma con la causa.

*
* *

La verdadera razón por la que es difícil dar a la escuela elemental exactamente el mismo trato que a la escuela secundaria es que la autoridad local tiene el deber oficial de mantener la escuela elemental individual, y no lo tiene respecto de la escuela secundaria. Esto se debe a que el Estado que obliga a todos los niños a asistir a la escuela elemental adquiere el absoluto deber correspondiente de proporcionarles acomodo suficiente. La autoridad local, al tener este absoluto deber de sostenimiento, adquiere lógicamente aquellos derechos correspondientes de inspeccionar la conducta de cada escuela, que le son conferidos por la sección 29 de la ley de Educación. Casi todas las autoridades locales están dispuestas a dar subvenciones «suplementarias» a una escuela secundaria no subvencionada, sin reclamar ningún derecho a inspeccionar su programa, a rechazar sus determinaciones ni aun a ostentar una predominante representación en su Junta directiva, pues saben que si la conducta de una escuela llegase a ser gravemente inconveniente, su subvención podría en cualquier momento ser retirada a discreción suya. No teniendo la misma discreción respecto al sostenimiento de una escuela elemental, exigen, naturalmente, una mayor medida de intervención.

Pero todavía pueden deducirse más consecuencias. Habiéndose creado una obligación oficial, hay que definir terminantemente el carácter de esa obligación. Es necesario cumplir la obligación total; no se puede atender preferentemente a una parte en detrimento de otra. De aquí las reglas establecidas por el Consejo acerca de la «acomodación admitida», número de metros cuadrados por niño y tantas otras. Estas reglas crean necesariamente medidas especiales administrativas, que explican claramente, por ejemplo, el contraste aparente, frecuentemente observado, entre el coste, por cabeza, en la construcción de una escuela secundaria y una elemental. La acomodación concedida a la escuela elemental es el máximo que el Consejo de Educación puede, según sus reglas, permitir a una autoridad local acomodar permanentemente en dicha escuela. La acomodación concedida a la escuela secundaria, por el contrario, es el mínimo número de alumnos con que puede contarse que asistan si la escuela ha de funcionar bien; y la efectiva acomodación de una escuela que funciona bien es, en la práctica, el número de alumnos que el director cree por experiencia que él puede realmente manejar. Si el coste actual de construcción de escuelas secundarias, centrales y elementales fuese comparado sobre la base de espacio dedicado a la enseñanza efectiva y a la luz de las necesidades del programa adecuado para alumnos de diferentes edades y aptitudes, el contraste en los costes de construcción tomaría un aspecto muy diferente. La discusión debía concentrarse sobre estas verdaderas cuestiones: cuál debe ser el programa más adecuado en la escuela particular, y cómo se ha de determinar la acomodación para poder cumplir el proyectado programa.

* *

La cuestión que tenemos que considerar, por lo tanto, es ésta: supuesto que el Estado tiene deberes más precisos y absolutos hacia aquellos a quienes meramente ofrece oportunidades; supuesto, además,

que el trazado de acomodación para *todos* los niños en un área envuelve un grado mucho mayor de sistematización y regulación que el de unas pocas escuelas escogidas, ¿podemos, sin embargo, desarrollar una política y una técnica de libertad de enseñanza en nuestras nuevas escuelas de educación superior y un hábito de estimar las necesidades y capacidades de tales escuelas, sobre la base de las necesidades prácticas de sus alumnos más bien que sobre la base de normas establecidas por reglamentación?

* *

Creo que podemos; pero si éste es nuestro propósito, recordemos que actualmente estamos reorganizando nuestras escuelas anteriormente a toda política establecida acerca del programa. Esto es inevitable, pues de otro modo no tendríamos las escuelas en que realizar una política determinada. Pero de ello seguramente se sigue que, en este estado de reorganización, no deberíamos entregarnos con demasiada intensidad a un tipo particular de plan escolar. Aquí es donde yo me inclino a disentir de la común exigencia de que todas nuestras nuevas escuelas de educación superior sean establecidas desde el principio en nuevos edificios.

* *

Confieso que de los edificios escolares que he inaugurado recientemente, el mejor y más completo es el que me ha producido a veces las mayores sospechas; lo mismo que he averiguado que los peores edificios escolares municipales de hoy se encuentran frecuentemente en las áreas en que primeramente hubo escuelas públicas. Procuremos por todos los medios tener edificios escolares proyectados de acuerdo con las mejores ideas modernas, pero tengamos en cuenta que esas ideas son solamente provisionales. Un núcleo de edificios con espacio para extenderse, o aun un antiguo edificio con esperanza de uno nuevo a su debido tiempo, es mejor que uno moderno excelente, pero cerrado a todo cambio futuro.

Nadie puede imparcialmente lamentarse de que los fondos para construcción de escuelas hayan sido limitados en estos últimos años. En los cuatro siguientes al de la publicación de la circular 1.350, hemos alcanzado, en el capital para construcciones, a un total superior a £ 25 000.000, de los cuales justamente unas £ 15.000.000, corresponden a edificios «elementales». Cada uno de estos cuatro años, excepto el anormal 1926-27, ha superado a los anteriores, hasta el 1928-29, cuya cifra anual ha ascendido a cerca de £ 7.000 000. Pero si hemos de realizar el ideal de libertad de enseñanza, si hemos de huir de reglamentaciones mecánicas, debemos desear una variedad de construcciones escolares que se adapten a nuestro eventual programa, más bien que un completo sistema de los más modernos edificios, en los cuales nuestro programa necesita ser encajado.

LA ENSEÑANZA DE LA HIGIENE EN LA ESCUELA PRIMARIA

por el Dr. Antonio del Campo,

Del Instituto provincial de Higiene de Cáceres,
ex pensionado de la Fundación Rockefeller.

De todos cuantos nos ocupamos de la Sanidad pública, es al maestro a quien le está reservado el papel más simpático, y quizá el más importante, de nuestra cruzada a favor de una baja en la cifra de la mortalidad y morbilidad, disminuyendo de esta forma los disgustos y sinsabores familiares, al par que los gastos nacionales o del Municipio, en cuanto se refiere a beneficencia pública.

La salud pública es el caudal más grande que posee un Estado; debido a esto, los grandes hombres directores políticos de los pueblos le han dado un lugar preeminente en todo programa de gobierno; pero no ha sido hasta estos últimos años cuando la higiene ha hecho progresos continuados y enormes, y se haya llegado a estar preparados para una lucha sanitaria en condiciones; ahora bien, para asegurarnos los mejores resultados en nuestra campaña y

aumentar ese caudal nacional que se llama salud pública, necesitamos vigilar y aconsejar a los individuos la manera de conservarse bien y enseñarles la importancia y el valor de encontrarse sanos y fuertes; y para esto, mejor que trabajar con el adulto, es la vigilancia física y médica del niño antes de nacer, durante su infancia, niñez y adolescencia, para que luego nos sea más fácil llevarlos por el camino de un vivir sano a través de toda su vida de hombre.

Esta vigilancia físico-médica en las escuelas se hará por mediación del Cuerpo médico escolar y de sus ayudantes, los cuales tratarán, de acuerdo con el maestro, de corregir los defectos físicos de los niños a su entrada en la escuela; pues de todos es sabido la relación tan estrecha que existe entre los defectos de constitución física y los mentales, que llegan a causar un esfuerzo más grande de parte de los profesores para enseñar a este niño, con desventaja de los otros alumnos, y, con ello, un círculo vicioso de causa a efecto, que aumenta las dificultades y disminuye las oportunidades del maestro para enseñar y del discípulo para aprender, además de que el alumno retrasado se encuentra en condiciones de inferioridad manifiesta en relación a sus compañeros, y lo que está deseando es salir de la escuela, aun a media enseñanza, llevando ya este lastre a lo largo de su vida, para venir quizá a ser una carga para el Estado en instituciones de corrección o beneficencia.

Antes de entrar de lleno en el tema de cómo enseñar la higiene en cada uno de los grados de que se compone una escuela elemental moderna, y que a nuestro modesto entender, debe comprender desde el jardín de la infancia o *kindergarten* a los cinco años, hasta la entrada en la enseñanza secundaria, a los 12, puesto que antes de esa edad no deben ir al Instituto, como antes de los 19 no se debe ir a la Universidad, vamos a pasar una ligera revista al papel que el maestro tiene en la corrección de los defectos de constitución anatómica y en el control de las enfermedades infecciosas en las escuelas, como auxiliares del médico encargado de ella.

El niño saludable físicamente hace mayores progresos en su vida escolar que todos aquellos que faltan a clase con más o menos frecuencia, que no atienden las explicaciones del profesor con la constancia debida, que están como atontados, nerviosos, fáciles de irritar; en fin, los llamados vulgarmente desaplicados, y entre los cuales se encuentra un tanto por ciento muy crecido que padecen algún defecto físico, tales como de la visión, que les impiden estudiar en casa con la atención debida o seguir las explicaciones del maestro en el tablero; sordos, que a menudo son clasificados como idiotas; niños que padecen adenoides o amigdalitis, que, al respirar por la boca, dan la sensación de estar como atontados, y que, por su propensión a catarros, faltan a clase con frecuencia, y, en fin, los débiles mentales, que al requerir mayor atención por parte del maestro, disminuyen la labor de la clase en conjunto, si es que no son sujetos psicopáticos, y causan trastornos más serios entre sus compañeros; visto esto, es innegable, desde el punto de vista de la comodidad en la enseñanza, lo fácil que sería para el maestro si con su ayuda y un buen servicio médico escolar le quitásemos de la clase el sordo, el niño a quien estamos obligados a conservar la visión y el débil mental, y lo llevásemos a las escuelas especiales que todo Municipio de cualquier nación que se tenga por civilizada debe tener y ayudar, tanto económica como moralmente.

Otra de las preocupaciones del maestro debe ser el saneamiento e higiene de su clase o de su escuela; para ello, antes de la apertura de curso, el inspector sanitario municipal girará una visita para ver el estado en que se encuentra el servicio de aguas limpias y sucias de cada escuela, y si durante el año escolar ocurriese cualquier avería en ellos, el maestro dará cuenta inmediata de lo que ocurra; ya con anterioridad, los ingenieros sanitarios deben estudiar los servicios de iluminación, ventilación y calefacción del edificio escolar, pero corresponde directamente al maestro la inspección de la temperatura de la clase, que no debe sobrepasar los

20° C, pues está demostrado el aumento de enfermedades catarrales en los niños que viven a una temperatura más elevada, y la pérdida de actividad que experimenta en su trabajo escolar cuando la habitación está más caliente o fría de lo que fisiológicamente debe estarlo; también se ocupará el maestro de que la fuente de surtidor, único modelo higiénico para escuelas, esté siempre en buenas condiciones, así como de que el polvo no exista nunca dentro de la clase, para lo cual se barrerá al menos media hora antes de la apertura de la escuela. Nosotros creemos que el mejor medio de llevar estas cosas por su buen camino es el de interesar a los mismos niños en su funcionamiento, así es que el nombramiento de alguno de ellos como inspector de temperatura, de limpieza, etcétera, como premio a su aplicación o conducta, ayudará grandemente al maestro y educará al niño en la importancia que estas cosas tienen para su vida futura.

El maestro, como parte integrante que es de toda organización médico escolar, deberá conocer los primeros síntomas sospechosos de cada enfermedad infecciosa propia de la infancia, y en la cual no entramos por no hacer muy extenso este trabajo y no salirnos de nuestro tema; pesará a los niños cada mes y los medirá dos veces al año, conservando en una gráfica la historia de peso y talla de cada uno de sus discípulos; sabrá hacer uso de la escala métrica de visión, con el fin de poder indicar a los médicos qué niños son cortos de vista; sabrá distinguir un niño sordo de un desaplicado, y a la menor sospecha lo presentará a reconocimiento; en fin, por medio de la observación, nos dirá qué niño se fatiga fácilmente, cuál es el que tiene las mejillas rojas, cuál es el que presenta una erupción, cuál tiene los párpados hinchados y tantos otros defectos, a los cuales el médico no haya podido prestar atención en su examen de apertura de curso.

Para todo esto, y para la enseñanza de la higiene a sus discípulos, nos hace falta, en primer término, que el maestro futuro reciba en la Escuela Normal la educación y el entrenamiento necesarios, puesto que

ellos van a ser los directores de las generaciones venideras, es decir, que, a la par que una buena educación científica y moral, ha de dársele una mejor educación higiénica que la que al presente reciben nuestros niños; por tanto, la Escuela Normal no debe dar títulos y hacer maestros a los que pueden ser malos ejemplos de nuestros hijos, sino a aquellos individuos cuyo desarrollo social, mental y físico nos aseguren que han de dar una enseñanza útil y práctica para la vida.

Permitásenos, por tanto, que nos atrevamos a presentar algunas ideas sobre cómo organizar el trabajo en un departamento de higiene de una Escuela Normal.

Ante todo, lo primero debe ser llevar a la conciencia de los estudiantes, futuros maestros, el valor que tiene una buena salud en relación con el triunfo y la alegría de la vida; para ello, habrá que decirles que todos los alumnos que han venido a las Normales se han inscrito en ellas llenos de optimismo; pero que, sin embargo, algunos fracasaron, y como la experiencia nos ha demostrado que entre las causas más corrientes de fracaso están la falta de energía, la pobreza en salud y el poco desarrollo físico, ha de hacérseles saber que el éxito para llegar a ser maestros estriba en una vida higiénica y una mayor vocación por su carrera que aquella que pueda tener el médico y aun el mismo sacerdote, ya que el enseñar no es para débiles de cuerpo y alma; luego se les hará ver que si el predicador debe practicar lo que predica, el maestro que enseña Higiene debe practicarla y ser un entusiasta de la salud, pues el maestro que está sano es más agradable y feliz en todas sus relaciones, y hasta parece que es más justo en sus castigos; se les pondrá de relieve los modernos ideales de salud, exuberancia de vida y perfección física, y la obligación en que están de ser tan fuertes de cuerpo y espíritu como su naturaleza se lo permita, poniéndoles los puntos de vista modernos más cercanos al ideal de belleza griega que a la concepción medieval de los ascetas, basada en una filosofía falsa, por suerte descartada hoy día por las personas inteli-

gentes; se les pondrán de relieve las ventajas de los hábitos higiénicos y se les aconsejará y ayudará para que alcancen una perfecta condición física; se les dirá la importancia de la vida al aire libre y se organizarán grupos excursionistas, equipos de deportes, etc., etc.; se les llevará a la mente el valor supremo de la salud para los niños de la escuela y la importancia de la enseñanza de la higiene en ellas; se les dará cuenta de las grandes conquistas modernas de la higiene y de la ciencia médica, glosando los trabajos de Pasteur, Jenner, Koch, Cajal, etc.; se les darán lecciones prácticas de los mejores métodos para enseñar a los niños un vivir higiénico; se harán concursos entre ellos sobre cuáles creen que son los mejores métodos para enseñar un punto determinado, recogiendo todas las nuevas ideas que puedan ocurrírseles y que sean factibles de ser desarrolladas en un programa general; se les enseñarán algunas bases de fisiología, higiene, saneamiento, bacteriología y enfermedades infecciosas propias de la infancia, con el fin de darles una idea correcta de todas estas materias, así como se tratarán todas estas cuestiones desde el punto de vista altruista, es decir, de higiene social y no de su propia higiene, pues tanto debe saber sobre cómo defender su propia vida como la manera de proteger la de sus semejantes; se les darán los conocimientos más indispensables para que puedan cooperar con el médico y sus auxiliares en el servicio médico escolar; se llevará a sus conciencias que, tanto la Escuela Normal como la primaria, están obligadas a cooperar con el departamento sanitario, para decir al público la importancia de una buena higiene escolar, y el que la Escuela Normal debe hacer experimentos pedagógicos sobre cómo enseñar la higiene, bien practicándola en ella misma, bien llevándolos a sus escuelas prácticas.

Una vez terminado este ligero estudio sobre el papel del maestro y de la Escuela Normal en el servicio médico-escolar y en la enseñanza de la higiene al maestro, para que éste sepa cómo enseñarla después a sus alumnos, vamos a pasar una rápida re-

vista a cómo presentarla en cada uno de los grados escolares, debiendo tener presente que nuestra idea es sólo la de dar un bosquejo susceptible de ser grandemente modificado, puesto que el último Congreso Internacional de la Federación de Asociaciones Pedagógicas, celebrado en Toronto, provincia de Ontario, del dominio del Canadá, en agosto de 1927, no se pronunció por ningún método tipo; quedando este problema en pie para ser ampliamente discutido en Congresos nacionales e internacionales que han de verificarse en lo futuro.

Hemos de llevar, por tanto, a la conciencia del niño las siguientes reglas elementales de la higiene: bañarse al menos una vez en semana; limpiarse los dientes mañana y noche; dormir lo necesario, y siempre con la ventana abierta; beber mucha leche y no abusar del café; comer todas las frutas y verduras que se pueda; comer despacio y masticar aún más despacio; jugar al aire libre todos los días; ir al retrete todas las mañanas; hacer gimnasia respiratoria y de movimientos; estar derecho y sentarse derecho. Vamos a ver, pues, cómo podemos ir inculcando progresivamente en el niño todas estas diez reglas higiénicas de que se compone el decálogo de la salud en la escuela de párvulos o *kindergarten*, y en cada uno de los tres grados en que comúnmente se divide la escuela elemental española.

ESCUELA DE PÁRVULOS

Empecemos, pues, por la escuela de párvulos, jardín de la infancia o *kindergarten*, con niños hasta los seis años; pero debemos tener presente que, quizá debido a querer hacer este trabajo lo más conciso posible, puesto que las actividades higiénicas de cada grado requerirían, al menos, el doble de espacio de que disponemos, la claridad y el orden de exposición hayan sufrido bastante.

Veamos, pues, lo que se puede hacer en la escuela de párvulos de parte del maestro y del discípulo para llevar a cabo los siguientes objetivos de nuestro programa:

1) Corrección de defectos físicos.—El maestro procurará cooperar con los

médicos, bien convenciendo a los padres de la importancia de la corrección de dichos defectos, o bien enviando al médico aquellos niños que crean los padecen; los niños, por su parte, irán a reconocimiento, y llevarán a sus padres el resultado y diagnóstico del examen. Podemos medir los resultados en el número de defectos corregidos y en el modo como el niño reacciona ante la presencia del médico y sus auxiliares.

2) Eliminación de las enfermedades infecciosas.—El maestro procurará cooperar con el departamento sanitario para llevar a la conciencia de los padres las ventajas de las inmunizaciones contra la viruela y difteria; sabrá conocer los primeros síntomas de las enfermedades infecciosas agudas de la infancia; no admitirá la vuelta a clase de ningún niño convaleciente de dichas enfermedades sin la autorización de su médico de cabecera, o, en su lugar, la del departamento de sanidad de la ciudad, si en ella lo hay constituido; el niño llevará a sus padres los folletos y cartas circulares poniendo de relieve las ventajas de la inmunización, y se les dirá la importancia de permanecer en casa cuando esté enfermo, así como la de no ir a ver a su amigo cuando éste lo esté, poniéndosele así de relieve que debe mirar por su propia protección y por la de sus amigos. Los resultados se medirán por el número de niños vacunados y por el número de enfermedades infecciosas registradas aquel año.

3) Desarrollo del programa de juegos, cantos y pequeñas representaciones teatrales sobre temas de higiene.—Este apartado se discutirá en los Congresos pedagógicos.

4) Mantenimiento de las condiciones higiénicas de la clase.—El maestro procurará que la temperatura no sea superior a 20° C.; ajustará las persianas o encenderá la luz, con el fin de que cada niño tenga sobre su pupitre la luz necesaria; procurará combinar el reposo con la actividad antes de que el niño se encuentre cansado; el niño se sentará correctamente, en la postura que con anterioridad se le haya in-

dicado; evitará la luz brillante y conservará su sitio lo más limpio posible.

5) Vulgarización del programa sanitario. — El maestro dirá a los padres la importancia de la enseñanza de la higiene; arreglará visitas de los padres a la escuela los días que haya demostraciones sanitarias; recomendará a los padres la lectura de libros que traten sobre vulgarización de temas de higiene; el niño llevará a sus padres la invitación para que asistan a las demostraciones sanitarias ya dichas. Los resultados serán medidos por el número de niños que hayan interesado a sus padres en estas cuestiones.

6) Organización de períodos dedicados a estas actividades. — A) La revista, diaria, matinal, en la cual el maestro procurará no avergonzar al niño delante de sus compañeros, porque su equipo sea pobre, siempre que esté limpio; en esta revista se investigará el grado de limpieza de la cara, manos y oídos, así como de las uñas, pañuelos, pelo, estado de la ropa y los síntomas sospechosos de enfermedad contagiosa.

B) Peso todos los meses y talla dos veces en el curso, puesto que el peso y la relación de peso y talla son signos de buena salud, y el niño de esta edad debe ganar una media de 150 gramos todos los meses, procurando por medio de diagramas y representaciones gráficas llevar a la inteligencia del niño la importancia de pesarse periódicamente.

C) Período de descanso, que debe darse a media mañana, pero que se discute si debe dejarse a los niños de esta edad dormir o descansar en silencio o distraerse entre ellos.

7) Desarrollo de hábitos higiénicos. — En esto, el maestro debe seguir los principios pedagógicos modernos; es decir, debe ser positivo antes que negativo, debe cargar la responsabilidad de ello a los niños, siempre que sea factible; ensalzar los éxitos del niño, pero no sus fracasos, de los cuales la mayoría de las veces no es responsable; debe hacerles comprender el valor de un buen desarrollo físico; en fin, debe aprovechar la tendencia imitativa de

los niños hacia aquellos que admiran, para tomar a éstos como modelos de perfección física, moral e higiénica.

Vamos a pasar revista a los hábitos higiénicos que creemos pueden desarrollarse.

A) Limpieza. — La importancia del baño puede ponerse de relieve bien por medio de libros de estampas, bien haciéndoles ver la costumbre de los animales domésticos; debe usarse un muñeco para demostrarles cómo debe tomarse un baño; permítase que un niño dé una demostración de cómo debe lavarse la cara, manos y orejas, poniendo de relieve su importancia y corrigiendo cualquier olvido o defecto que el niño tenga en esta práctica; enséñenseles los utensilios de limpieza, tales como cepillos y pastas de dientes, jabón, pañuelos, peines, etc.; hágaseles comprender que las manos, libros, lápices, etc., no deben llevarse a la boca, corrigiendo esta costumbre tantas veces como alguno de ellos la practique, la importancia de lavarse las manos antes de cada comida y después de ir al retrete; hacerles traer un pañuelo limpio todos los días y enseñarles cómo deben usarlo; decirles que los dientes deben conservarse limpios, y enseñarles cómo debe usar el cepillo, haciendo al mismo tiempo que el niño pierda el miedo al dentista; concursos de dientes limpios y premios a quienes sepan y usen mejor el cepillo de dientes; en fin, debe decirseles la importancia que tiene el mover el vientre todos los días, y discutirá con las madres las cuestiones de dieta.

B) Ropa. — Inspección matinal, de la que ya hablamos, e importancia de llevar la ropa necesaria, según la temperatura ambiente, y el desabrigarse un poco cuando se entra en algún local cerrado.

C) Alimento. — La leche es el principal alimento de los niños; por tanto, debe hacerse una gran propaganda de ella e irlos acostumbrando a beberla; debe decirseles que el café es malo para ellos a esa edad y debe indicársele esto en la forma como los animales beben la leche para su crecimiento y cómo odian el café; se les debe hablar de la importancia de tomar

algo caliente en el desayuno, el tomar frutas y verduras todos los días; esto se les dirá al par que se les enseña, por medio de fotograbados, el nombre de cada una de ellas; por medio de un reloj de manillas movibles, se les debe enseñar a comer a una hora fija, el sentarse a la mesa para comer, el masticar despacio y comer tranquilamente, bien por medio de que ellos cuenten cómo comen en su casa o por medio de tomar la merienda en la clase; debe hacérseles perder la afición a los dulces, que pueden estar sucios o no serles conveniente; en fin, debe enseñárseles a no recoger del suelo ningún alimento o golosina que se caiga.

D) Siempre que el tiempo lo permita, se debe sacar a los niños al patio o jardín de la escuela, y para hacerles imperecedera la importancia que tiene el sol para su crecimiento, se sembrarán dos plantas, una al sol y otra a la sombra, para que ellos mismos vean el resultado.

E) Postura. — Háganse distintos ejercicios de equilibrios y danzas rítmicas, con el fin de corregirles los defectos de postura, y, por último,

F) Se les debe inculcar la importancia de dormir 12 horas con el balcón abierto, ya que durante el sueño es cuando el niño crece y se desarrolla.

Para llevar a cabo este programa se deberá hacer uso de cuantos métodos de enseñar deleitando crean oportuno ensayar las autoridades pedagógicas y el maestro.

8) Aumento de los conocimientos higiénicos. — En la escuela de párvulos no podemos hacer responsable al niño de ningún conocimiento sobre ningún acto específico, sino dejar que los niños accidentalmente adquieran algunas razones para practicar la higiene.

PRIMER GRADO

Entre los niños de seis a ocho años, los primeros apartados que ya hemos estudiado pueden desarrollarse igualmente que en el grado anterior; solamente varía un poco el establecimiento y mantenimiento de hábitos higiénicos.

Limpieza. — En éste se discutirá con los niños las razones por las cuales desean estar limpios; se les dará a leer y escribir pequeñas historias en las que se ponga de relieve el valor de tener el cuerpo limpio; la misma discusión se hará en cuanto a lavarse las manos y cara todos los días, procurando hacer demostraciones de ello; se les enseñará a secarse bien las manos, con el fin de que no se corten; se les pondrá de relieve que las manos pueden conducir suciedades, y que, por tanto, hay que lavárselas antes de cada comida y después de ir al retrete. A esta edad ya se les puede enseñar a cuidarse y cortarse las uñas, haciéndoles ver que unas manos limpias, con las uñas sucias, es como si no lo estuvieran, y acostumbrarles a limpiárselas después de lavarse las manos; se les hará interesarse en lavarse la cabeza y peinarse ellos mismos, haciendo discusiones sobre el porqué y cómo se lavan y peinan; a esta edad también puede decirseles cómo cuidar y limpiar los utensilios de aseo de la boca y la importancia de que sean personales; generalmente, estos niños tienen ya sus cuatro molares de los seis años y algún incisivo permanente; de aquí la importancia de decirles qué deben hacer para conservarlos y cómo las frutas y verduras ayudan mecánicamente a su limpieza; a la par que se discute la limpieza o higiene personal, se les enseñará a usar los utensilios de aseo, tales como toallas, cepillos de dientes, peines, etc., haciendo que ellos mismos digan cuáles deben ser los de uso personal y cómo deben guardarlos y conservarlos en perfectas condiciones; se les hará leer y escribir historias en las que se ponga de relieve el que las manos y objetos no deben llevarse a la boca; el uso fisiológico de las narices, como sitio de paso del aire, y las ventajas de tenerlas limpias se discutirá con los niños, a la vez que se les habla de la limpieza del pañuelo, haciendo que hagan demostración de su uso y corrigiendo sus defectos de técnica; asimismo se les hablará de la importancia de beber agua para la limpieza interior del organismo, al par que se les enseña a hacer uso de la

fuelle de surtidor, fuente cuyo pitorro estará protegido, con el fin de que no puedan tocarlo con la boca; la necesidad de ir al retrete todos los días, especialmente por las mañanas al levantarse, se les puede hacer comprender poniéndoles el ejemplo de que el carbón que se convierte en cenizas hay que retirarlo, para que el hogar esté siempre limpio; en fin, se les podrá ya hacer responsables de la limpieza de los lavabos y retretes, puesto que así como prefieren un pañuelo limpio a uno sucio y un libro nuevo a uno viejo, de la misma manera deben cuidar de estos utensilios para que estén limpios cuando vayan a hacer uso de ellos.

Ropa.—A esta edad ya se les puede hablar de las épocas del año, y, por consiguiente, al estudiarlas, se les dirá la ropa más apropiada para cada una de ellas, diciéndoles que si las prendas de abrigo son útiles en la calle, son peligrosas si, al llevarlas puestas en la casa, se sale al exterior con ellas; se les enseñará a quitarse la ropa húmeda inmediatamente que se llegue a casa; se les hará leer historias y cuentos en los que se diga el uso de distinta ropa para dormir, puesto que la ventilación del cuerpo y de la ropa durante la noche son necesarias para la conservación de la salud.

Alimento.—Se volverá a insistir en la importancia de la leche como alimento de la infancia y se hará más hincapié de ello entre los niños faltos de peso o con un 15 por 100 por debajo del peso medio normal a su edad y talla.

Las frutas y verduras también serán objeto de nuestra propaganda a favor de una buena alimentación; hágase que los niños recorten figuras de diferentes frutas y verduras y que discutan entre ellos cuáles prefieren, ya que son el alimento más sano para el niño, al par que ayudan al intestino para la eliminación de sus residuos, así como para la mayor limpieza y mejor implantación de los dientes; debe decirseles que hagan sólo tres comidas al día y que no coman fuera de las horas regulares de comer, y a la vez se les hará hacer menús diferentes, con el fin de ver cómo

piensan sobre esta cuestión y corregirles los defectos que tengan; debe decirseles que los dulces y golosinas son propios para el postre solamente y no para ser comidos fuera de la mesa, y se expondrán a la clase aquellos niños que confiesen haber cumplido con estos preceptos y muestren progresos en el peso de la pesada de cada mes.

Aire fresco, ventilación y sol.—No hay mejor sistema para enseñarles a los niños la importancia del aire fresco y la luz solar como el de sacarles al campo un día hermoso y el de darles recreos y juegos al aire libre, siempre que el tiempo lo permita; deben hacerse ejercicios respiratorios y ponerse de relieve el que se debe respirar por la nariz, haciéndoles ver a todos aquellos que respiran por la boca la importancia de que vayan a ver al médico y se corrijan ese defecto.

Se les debe enseñar a leer el termómetro y acostumbrarles a abrir las ventanas siempre que la temperatura sea superior a 20° C.; la importancia de la luz solar se les demostrará por medio de dos plantas, una crecida al sol y otra a la sombra; los niños discutirán entre ellos qué clase de ropa deja pasar mejor los rayos solares, y se les hará ver lo bueno que es en verano el estar con la menor cantidad de ropa posible durante las horas de insolación.

Postura.—En posición sentado se les hará tener la cabeza alta, la espalda apoyada en el respaldo, los pies apoyados en el suelo y el abdomen metido; en posición de pie se les hará estar con los pies paralelos, el estómago metido, el pecho levantado, la barba hacia delante y la cabeza mirando al frente; se procurará que el niño no doble el cuerpo hacia la izquierda cuando está escribiendo; la clase escogerá los juegos que les haga hacer un ejercicio más vigoroso, pero se les hará ver el peligro de correr y saltar demasiado en los días de calor.

Sueño y descanso.—Se les enseñará a leer el reloj y a dormir durante 11 horas; se les acostumbrará a acostarse antes de que sus padres lo hagan, y se les quitará el miedo a la oscuridad, dejando la clase

a oscuras, para hacerles ver que la oscuridad no es más ni menos que falta de luz; se les dirá la importancia de dormir con el balcón abierto.

Entre los conocimientos sanitarios que el niño puede adquirir en esta edad, está la importancia que tiene el sueño y el ejercicio al aire libre en el crecimiento y el conocer que el molar de los seis años es un diente permanente.

GRADO SEGUNDO

En los niños de ocho a diez años que estudien el grado segundo de la enseñanza elemental, el maestro les inculcará la importancia de la corrección de defectos físicos, eliminación de enfermedades infecciosas, etc., etc., como en los grados anteriores, variando en éste solamente la forma de enseñanza en cuanto se refiere a los hábitos higiénicos.

Aseo.—La importancia del baño, la ducha fría, el lavado de cara y manos, la toalla individual, el lavado de manos antes de comer y después de ir al retrete, el cuidado de las uñas, el uso del pañuelo, el lavado de cabeza y el ir al retrete todos los días, se les pondrá de relieve de la misma forma, siendo por vez primera, en este grado, cuando se les hable de cortarse las uñas de los pies en cuadrado, con el fin de evitar los uñeros, y sobre el tratamiento y prevención de la pediculosis.

Ropa.—La clase de ropa propia para cada estación del año; el quitarse la ropa mojada y el desabrigarse un poco cuando se entra en casa, se hará de la misma manera que en el grado anterior; pero en éste ya se les hará responsables de los zapatos limpios y los calcetines en perfectas condiciones; se discutirá con ellos las ventajas de cambiarse de ropa interior dos veces en semana; el ponerse ropa de abrigo después del juego o la gimnasia, pues al enfriarse el sudor rápidamente, el peligro de enfriamiento es mayor.

Enfermedades infecciosas.—En este grado se les hablará, por vez primera, de estas enfermedades; se les dirá que la mayor parte de las enfermedades infecciosas

están producidas por microbios; los niños que las hayan padecido les dirán a los otros los consejos que el médico les diera durante la enfermedad, por qué el médico mandaba desinfectar sus utensilios de enfermo y por qué la limpieza previene la enfermedad; decirles que el catarro común es contagioso y que debe ser tratado rápidamente en casa, pues puede ser síntoma de otras enfermedades más peligrosas; se les debe inculcar el peligro de besar en la boca, y en especial a los niños pequeños; se les debe decir por qué el departamento de Sanidad ordena las cuarentenas y el aislamiento; se les debe hacer odiar a la mosca y al mosquito, y enseñarles que la primera procrea en la suciedad, y el segundo, en el agua estancada.

Ojos.—Acostumbréseles a no mirar a la luz brillante, a poner el libro correctamente y a no darle sombra con el cuerpo o cabeza; a no sentarse cerca de la pantalla del cine; a llevar gafas, si las necesita, y a no frotarse los ojos.

Alimento.—Insístase en el valor de la leche, frutas y verduras, haciéndoles ver la importancia de éstas como movedoras del vientre; dígaseles que el alimento cambia en líquido, que es llevado por la sangre a todo el cuerpo; habléseles de la importancia de las vitaminas y qué alimentos las contienen, y acostumbréseles a no hablar ni beber con la comida en la boca.

Aire fresco y sol.—Ventajas del baño solar sin quemarse la piel; importancia del baño de aire fresco; odio a las habitaciones mal ventiladas y llenas de gente; papel de los pulmones y corazón.

Postura.—Lo mismo que en los anteriores.

Sueño y descanso.—Signos de falta de sueño; necesidad de dormir 10 horas, y ventilar las ropas de la cama por las mañanas.

Saneamiento.—Por vez primera se les dirá el deber ciudadano de conservar las calles limpias, el uso del limpiabarros y la manera de manejar y disponer de la basura doméstica.

A esta edad, el niño deberá conocer la relación entre el hábito higiénico y resulta-

do de su incumplimiento; por ejemplo, entre nerviosidad y falta de sueño; el cómo prevenirse y qué causa las enfermedades infecciosas; el que las moscas son portadoras de gérmenes; el que el mosquito se cría en el agua estancada; el que las vitaminas son necesarias para la salud y el crecimiento, así como qué alimentos las contienen; el que la comida se convierte en líquido para pasar a la sangre y ser llevada a todo el cuerpo; el papel de los pulmones y el corazón; la postura y el ejercicio correctos y el significado de algunas palabras sanitarias.

GRADO TERCERO

Por último, en el grado tercero, o séase en las clases en las cuales los alumnos tengan de 10 a 12 años, nuestro programa educativo será un poco más complicado. En este grado se les enseñará a vivir dentro de sus limitaciones físicas; se les insistirá sobre la importancia de la boca limpia y la postura correcta; se les hará emitir las razones por las cuales debe hacerse una comida en la cual entre una dieta mixta; por qué se debe de cuidar la piel, manos y cabellos; el valor del aire fresco y renovado y el respirar por las narices, a la vez que el cuidado de ellas; se les debe inculcar el peligro de la infección y el llamado delito sanitario, haciéndoles comprender las ventajas de la vacunación, así como la belleza de una casa, ciudad y escuelas limpias; el peligro de los tóxicos crónicos, como el café, el tabaco y el alcohol y el de las medicinas caseras o de curanderos; hagáseles comprender la necesidad de regularizar el descanso y sueño con las horas de trabajo; enseñéseles a cuidar la ropa, a conservarla limpia y a mudarse de ella con frecuencia, al par que usar ropa de dormir; valorícese entre ellos el cuidado de los pies, ojos y oídos; déseles una idea correcta de la flora bacteriana y su manera de reproducción y ataque al hombre; incúlqueseles algunos principios elementales de fisiología humana al par que se les enseñe los principios higiénicos más necesarios, de los que tanto

hemos hablado en el curso de este trabajo, pero no sólo de una forma rutinaria, como en los primeros grados, sino de una manera científica, haciéndoles ver el cómo y porqué se necesita cumplirlos.

Por tanto, en este grado podemos esperar que los niños dejen la escuela primaria llevando de ella, para aplicarlos en su vida futura, los siguientes conocimientos sanitarios esenciales para la vida del individuo y para la buena marcha sanitaria de la nación.

Estos conocimientos son: Saber lo que realmente significa la higiene personal y la limpieza y la importancia que tienen para impedir el ataque de las bacterias; el porqué existe la caries dental y cómo prevenirla; los conocimientos más necesarios sobre fisiología humana y cómo conservar el organismo en orden perfecto de funcionamiento, tales como órganos digestivos, piel, ojos, oídos, etc., etc.; el conocimiento de la relación de aire puro y la limpieza de las vías nasales superiores con las enfermedades del aparato respiratorio; el saber los principios generales de saneamiento público y privado, y, por último, el peligro de los tóxicos.

NUESTRA LENGUA EN AMÉRICA

por D. Américo Castro,

Catedrático en la Universidad de Madrid.

En uno de esos artículos que las agencias periodísticas distribuyen circularmente por América, declaraba José Vasconcelos, no ha muchos meses, que «también la lengua agoniza». El célebre ex Ministro de Méjico se dolía de la carencia de vocablos castellanos; suspiraba por «un nombre, siquiera un solo nombre para el medio millón de cosas importantes y de ideas inmortales que no tienen nombre en nuestra lengua, que no están bautizadas en castellano. Y la basura que acumulan incansablemente los eruditos sólo nos sirve para hacer más desesperante esta pobreza del castellano, pobreza evidente para todo el

que alguna vez se ha puesto a pensar con la cabeza, a pensar con la razón y no sólo con la memoria, como hacen que piensan los eruditos».

Vasconcelos —un gran espíritu, pese a esas arbitrariedades de niño intelectualmente malcriado— confunde y desorienta a quienes no estén bien al cabo en semejantes asuntos. Según él, los lingüistas que reúnen fenómenos idiomáticos con fin científico (a eso llama erudición) no hacen sino fomentar el particularismo de nuestra habla, de suyo bastante regionalizada. Si eso fuera así, muchos de los ocupados en menesteres filológicos hace tiempo que habríamos renunciado a oficio tan disociador. Hay ciertas gentes siempre dispuestas a sonreír frente a todo trabajo meditado. Bástales olfatear labores pacíficas y minuciosas, no conducentes al auge económico o a exaltaciones nacionales, para en seguida disparar los gestos de la sorna o del encono.

Lo extraño es que Vasconcelos, a continuación de esa prosa malhumorada contra la lengua española y quienes la estudian, postula la redacción de un diccionario panhispánico, el mejor medio de afirmar la unidad y el prestigio futuro del idioma. Buen diccionario y escuela primaria son, en efecto, las mejores defensas de la unidad idiomática. «La escuela primaria argentina (añade Vasconcelos), creada y propagada por Sarmiento, resolvió silenciosamente el problema de la unidad del castellano, mientras los círculos literarios todavía se entretienen en discutirlo». Es cierto. Sólo falta ahora que un grupo reducido de personas competentes y muy abnegadas emprendan la tarea de mejorar y poner a la altura de los tiempos el léxico de la Academia Española, el cual, con ser tan deficiente, no contribuye poco a refrenar el desorden de la expresión. Para el fin perseguido daría lo mismo que esto se hiciera en España o en América. Vasconcelos piensa que Buenos Aires sería buena sede para esta tarea: «¿Será verdad que ya sólo nos queda el meridiano de Buenos Aires? Con tal de que no nos regalen mucho argentinismo, aceptado». Claro que

también en España podría intentarse ese esfuerzo: «Ojalá que así sea; en ninguna parte están mejor preparados para lograrlo..., pero ya lo sabemos, el pero monárquico, el pero militarista. Lo importante es que cada país colabore con luces y con dinero. ¡Ah, pobre América española!, te reirás de este plan como se burla el enfermo de la salud».

Para llegar a esa apetecible meta no es prudente estropear el único camino que puede llevarnos a ella, es decir, la técnica lingüística. No poseemos aún diccionarios excelentes, sencillamente porque hace siglos que las humanidades dormitan entre nosotros. Tras el maravilloso diccionario de Webster, ante el cual se prosterna Vasconcelos, hay un Oxford y un Cambridge, mucho latín y griego, labores de perseverancia y de silencio. Su fruto vienen a ser, muy a la larga, los admirables volúmenes de Webster o de Murray. Vasconcelos, reflejando un espíritu muy difundido por Hispano América (mas no en los Estados Unidos), ironiza cuanto no lleve implícito una eficacia de pím, pam, pum, o de *veni, vidi, vici*, más doctamente dicho. En las finas y pausadas luchas de la inteligencia, esa táctica no conduce nunca a la victoria.

Mal podrá agrupar los centenares de miles de voces que debiera poseer el diccionario quien no esté avezado a la discreta exploración del idioma, en el presente y en el pasado. El lingüista examina las hablas populares — en la ciudad o en los campos — como el biólogo utiliza el material vivo, sea cual fuere su procedencia. La labor del higienista o del terapeuta son diferentes, mas presuponen aquélla. Hoy se percibe, como nunca, la solidaridad de ambas actividades: técnica del idioma y posibilidad de orientar al público en el sentido de la corrección. Todo el prestigio que proyectemos sobre los estudios humanísticos será ganancia para el logro de ese ideal, cada vez más incorporado en las tendencias de quienes hablan y escriben cultamente nuestro idioma.

Desechemos rutinarios e infantiles lugares comunes. Nuestra lengua no agoniza, porque nunca fué más rica ni más comple-

ja que ahora, y porque nunca se expresaron en ella verdades y bellezas de tan exquisita densidad. Y las generaciones que asoman mejorarán las nuestras. El estudio aquilatado del lenguaje en nada menguará su expansión vivaz. Al contrario. Ningún filólogo de luces claras deja hoy de suscribir las palabras de Cervantes en *La Galatea*: «Abrir camino para que los ánimos estrechos, que en la brevedad del lenguaje antiguo quieren que se acabe la abundancia de la lengua castellana, entiendan que tienen campo abierto, fértil y espacioso».

La unidad del idioma se pone de manifiesto no sólo en el hecho de comprenderse hoy perfectamente todos los hispanohablantes y de poseer un tipo común para la expresión literaria, sino, además, en la común raíz de lo que hoy semeja diferente y particularizado. Los más doctos historiadores de América han demostrado a sus compatriotas que la vida cultural de esas naciones no principia *ex nihilo* el día en que fué proferido el grito independizador. Para la Argentina no hay que insistir sobre ello después de los célebres y laureados estudios de D. Ricardo Levene. Esos procedimientos explicativos deben llevarse también al estudio del lenguaje, más o menos en la forma que usó el mayor lingüista que hemos tenido en el siglo XIX, el colombiano D. Rufino José Cuervo. Muchas de las discrepancias usuales entre el castellano de América y el de España suelen atribuirse, ahí, a desarrollo espontáneo y particularista; aquí, a meros errores. Si nuestra formación dentro de las propias humanidades fuera menos incompleta, muy a menudo observaríamos que las diferencias proceden de que en América quedó en uso un vocablo que en España o se anticuó, o goza de mera existencia literaria. Las palabras ocultan así su ascendencia, como en tiempos de la colonización hubo caballeros nobles que disimulaban sus apellidos, «para buscar la vida por el camino más provechoso» (Gonzalo de Céspedes, *El español Gerardo*.)

He aquí algunos ejemplos, que al mismo tiempo sirven para ilustrar una vez más so-

bre la forma en que debiera redactarse el diccionario de nuestra lengua. Al español que llega a América le extraña oír llamar «carpeta» al tapete o cubierta de la mesa. Al americano esa denominación le parece correcta, y con motivo, ya que el diccionario define esa palabra: «cubierta de badana o de tela, que se pone sobre las mesas y arcas». Prescindamos del saborcillo arcaico de esas frases, con su arca y su badana, que no mejoran el correspondiente artículo del «Diccionario de Autoridades» (1736). Lo importante sería añadir que tal acepción es desusada en España, a no ser que sobreviva como rústica o aldeana en lugares apartados, y en caso habría que decirlo. En el siglo XVII sí gozaba tal vocablo de plena vida, según se ve por los textos que allega el mentado primer diccionario de la Academia, y por estos otros: «la carpeta o sobremesa» («Pícara Justina», 1605). En una poesía jocosa, Quedo hace que un escudero diga a cierta buscona:

En jamugas, tapada de medio ojo,
puedes ir y vengarte de tu enojo,
con carpeta tendida y sombrerillo.

En esa cita, «carpeta» es la manta que ponían al aparejo de la caballería para su buen ver, sentido que por cierto no registra el Diccionario. Todo ello explica que en América, desde la Argentina a Méjico, sobreviva dicha palabra para designar el tapete con que se recubre la mesa. La voz «tapete» a su vez ha tomado significación distinta.

En su última edición, el Diccionario no menciona «compadrito» ni «compadrear». El sentido que hoy asumen dichas palabras en la Argentina es peculiar de esas tierras, aunque sus antecedentes sean claramente peninsulares. Los léxicos argentinos (Segovia, Garzón) destacan la jactancia y la balandronada, en suma, las enfáticas mentiras, como rasgo primario del compadrito, cuyo origen debe buscarse en la institución del compadrazgo y en sus derivaciones andaluzas. (No sé que esto se haya dicho; en otro caso, me excusaría por descubrir mediterráneos.) Son aún famosos en

los pueblecitos andaluces los cuentos de compadres, y las abultadas mentiras de que son pródigos. El compadrazgo establece grave relación de amistad entre ambos sujetos, quienes se tratan con grandes miramientos y se hablan de usted aunque antes se tutearan. Todo ello obliga a cada compadre a escuchar con mucha formalidad lo que al otro se le ocurra decir o inventar. La cosa no es de ayer. En 1555 decía en su *Refranero* el comendador Hernán Núñez: «El mentir y el compadrazgo, ambos andan a la par». En 1569 recoge el mismo proverbio el sevillano Juan de Mal Lara, y añade: «Dice el comendador que los compadres dicen mentiras a sus compadres amparándose en el deudo». Hacia 1620 notaba el maestro Gonzalo Correas, glosando el citado adagio: «Porque los compadres no cumplen con sus compadres los ofrecimientos que les hacen». Resulta, pues, que, según la tradición folklórica de los siglos XVI y XVII, el compadre es mentiroso y carece del sentido de la responsabilidad. Actualmente, los cuentos andaluces achacan al compadre embustes de índole jactanciosa, fachendosa. Tales gérmenes, junto con la tendencia americana a abultar muy a menudo las importaciones europeas, explican la evolución posterior de la palabra y del tipo, fruto de condiciones locales bien conocidas del lector.

Acostumbra a decir el argentino: «Día jueves, día sábado, etc.», junto a los más correctos, «el jueves, el sábado». Se trata de una antigualla, perdida aquí y conservada ahí. Refiere Esteban de Garibay en su *Compendio Historial* (1571): El rey D. Alonso y sus reinos por esta tan señalada victoria (las Navas de Tolosa) hicieron voto de no comer carne en los días sábado, que son dedicados a la Virgen María».

Nada habla el vocabulario más acreditado de la lengua española acerca de las «masas» y las «masitas» argentinas, no obstante la importancia y dulzura de ese tema. Veamos nosotros un poco de historia. Allá por el 1624 el joven rey Felipe IV fué agasajado con una fastuosa expedición de caza al llamado entonces bosque y hoy

coto de Doña Ana, sito en la desembocadura del Guadalquivir, lugar adonde hoy siguen yendo los reyes de España, en busca de análogos placeres. Cronista del brillante y aparatoso viaje fué el andaluz Pedro de Espinosa (de Antequera). Los preparativos hechos en el cazadero presentaban insólita fastuosidad: «Hicieron de nuevo una caballeriza para los caballos de Su Majestad. Dos cocinas arrimadas a la antigua. Un gran horno para las «masas». En este caso no se trata de pan, porque entonces lo habría dicho así. El uso del plural indica que se trata de otras variedades de masa, que no pueden ser sino lo que hoy llamamos repostería y pastelería. Para la evolución de significado, compárese la mutación sufrida por la palabra «pasta», que también usamos para designar una pasta dulce.

Procediendo de la misma manera llegaríamos a fijar los orígenes lejanos de gran cantidad de americanismos, empresa que debiera atraer tanto a los americanos como a los españoles, ya que no es indiferente saber o ignorar el cómo y porqué de las cosas que decimos, base de nuestra vida intelectual y afectiva.

ENCICLOPEDIA

LOS ESTADOS UNIDOS Y EL TRIBUNAL PERMANENTE DE JUSTICIA INTERNACIONAL

Algunos acontecimientos recientes permiten entrever la posibilidad del ingreso de los Estados Unidos de Norteamérica en el Tribunal Permanente de Justicia Internacional creado por la Sociedad de las Naciones en 1921. De este modo, la República norteamericana vendría a ocupar el puesto que le corresponde en uno de los organismos más importantes del sistema para la organización permanente de la paz.

La polémica surgida en los Estados Unidos en 1919 sobre la Sociedad de las Naciones impidió al Gobierno de aquella República responder afirmativamente a la invitación que entonces se le hizo para que

ingresase en el Tribunal como miembro fundador. La cuestión, sin embargo, continuó sometida a estudio, y en 1926, el Senado decidió la adhesión de los Estados Unidos con ciertas reservas. Una Conferencia de los Estados signatarios del Estatuto del Tribunal, reunida en Ginebra durante ese mismo año, juzgó perfectamente aceptables dichas reservas, a excepción de una, en que se estipulaba que el Tribunal no podría admitir, sin el consentimiento de los Estados Unidos, demanda alguna de dictamen consultivo sobre cualquier desacuerdo o cuestión en que los Estados Unidos estuviesen o declarasen estar interesados.

Aunque reconoció que los Estados Unidos deberían gozar de idénticos privilegios que los Estados miembros del Consejo o de la Asamblea de la Sociedad de las Naciones — que son, como es sabido, los dos organismos a que el Pacto reconoce el derecho de solicitar dictámenes consultivos del Tribunal —, la Conferencia no pudo aceptar la reserva americana en la forma en que había sido presentada y redactó un proyecto de compromiso. Tal era la situación del problema cuando en el mes de febrero último el Gobierno de los Estados Unidos envió a todos los Estados firmantes del Estatuto del Tribunal y al Secretario general de la Sociedad de las Naciones una nota en que expresaba su satisfacción por el acuerdo a que había llegado la Conferencia de 1926 sobre la mayoría de los puntos sometidos a su consideración, así como la esperanza de que fuese posible encontrar una fórmula capaz de disipar lo que la nota llamaba « ciertas incertidumbres ». El Gobierno de los Estados Unidos terminaba proponiendo un cambio oficioso de opiniones, y aseguraba que deseaba evitar, en cuanto fuese posible, toda clase de proposiciones que por su naturaleza pudiesen entorpecer o complicar la misión del Consejo de la Sociedad de las Naciones. La nota del Gobierno norteamericano llegó a Ginebra en el momento en que acababa de constituirse un Comité de Juristas — en cuyo seno debía figurar el eminente jurisconsulto norteamericano se-

ñor Elihu Root, ex Secretario de Estado — para examinar el Estatuto del Tribunal de Justicia, a fin de introducir en él, con anterioridad a las próximas elecciones generales de jueces que tendrán lugar en 1930, las enmiendas que pudieran considerarse útiles.

Durante la reunión del Consejo en marzo, Sir Austen Chamberlain llamó la atención de sus colegas sobre la nota del Gobierno norteamericano, y, a proposición suya, se invitó al Comité de Juristas a examinar la situación, teniendo en cuenta la posibilidad del ingreso de los Estados Unidos en el Tribunal.

El Sr. Root, que tuvo ocasión durante la reunión del Consejo de discutir el problema con varios de los miembros de este organismo, había formado parte del Comité de Juristas que redactó el Estatuto del Tribunal. En tal calidad había contribuido, como el difunto lord Phillimore, a encontrar una solución a la dificultad que desde hacía mucho tiempo venía impidiendo la creación de un Tribunal de Justicia, es decir, la forma de elección de los jueces. El nuevo Comité de Juristas encargado de examinar el Estatuto del Tribunal para introducir en él algunas enmiendas presentó una fórmula, que le parecía susceptible de permitir la adhesión de los Estados Unidos al Tribunal. Para ello era preciso hacer desaparecer las preocupaciones existentes de una parte y otra. Por un lado, los Estados Unidos temían que el Consejo de la Sociedad de las Naciones solicitara dictámenes consultivos que pudiesen lesionar los intereses norteamericanos. Y los Estados signatarios del Estatuto del Tribunal temían, por su parte, que los Estados Unidos pudiesen ejercer un derecho de veto que entorpeciera la actividad de la Sociedad de las Naciones. El sistema propuesto por el Sr. Root con objeto de disipar tales preocupaciones consistía en conceder a los Estados Unidos, cada vez que el Consejo pidiese un dictamen al Tribunal, el derecho de ser debidamente informados, de entrar en negociaciones con el Consejo de la Sociedad de las Naciones y, en el caso extremo de que

no fuera posible llegar a un acuerdo, de retirarse del Tribunal, sin que esta retirada pudiera ser interpretada como un estado desamistoso.

Esta idea ha sido aceptada por el Comité de Juristas, el cual ha elaborado, en consecuencia, un protocolo, que será comunicado al Consejo de la Sociedad de las Naciones en Madrid durante su próxima reunión del mes de junio. Así, salvo dificultades imprevistas, y a condición de que los Gobiernos acepten la solución propuesta por el Comité de Juristas, los Estados Unidos de Norteamérica podrán ingresar en el Tribunal en un plazo relativamente breve. Es probable que la próxima Asamblea de la Sociedad de las Naciones examine el protocolo elaborado por los jurisconsultos, y una vez aprobado por ese organismo, el protocolo en cuestión deberá ser ratificado por los Estados firmantes del Estatuto del Tribunal y por los Estados Unidos de Norteamérica.

INSTITUCION

LA SEGUNDA ENSEÑANZA EN LA INSTITUCIÓN

Al establecer la Institución, desde su origen, los estudios de segunda enseñanza, lo hizo incorporándose, como uno de tantos centros privados, a los Institutos oficiales, donde los alumnos se examinaban todos los años de las asignaturas a éstos correspondientes. Pero muy pronto observó que semejante régimen era incompatible con la marcha que ella estimaba necesaria en la educación y enseñanza de este grado de la cultura general. La Institución creía y sigue creyendo que todos los estudios en este período debían llevarse de frente y simultáneamente; que no hay prelación, por ejemplo, del latín respecto de la historia, ni de la geografía respecto de la química. Aspiraba, como hoy aspira, a que sus alumnos comiencen a conocer el panorama del espíritu, el del mundo y el de sus saberes elementalmente

y continúen así analizando y profundizándolo todo, paso a paso y de un modo simultáneo, hasta llegar a un cierto límite de cultura que les permita darse cuenta de sus preferencias y emprender, con alguna garantía de acierto, aquella ruta especial que constituye la profesión, y que es propia de la Universidad y de las Escuelas especiales. El régimen de exámenes por asignaturas y por años era absolutamente contrario a este propósito. La cantidad de saber que, en niños de corta edad, exigía el examen anual de disciplinas aisladas, sobre las cuales ya nunca más había de volverse, impedía que aquéllos, de un modo racional, higiénico para la salud de su cuerpo y de su espíritu, llevaran de frente además los restantes estudios. Para que el examen se verificase en condiciones pedagógicas era necesario aguardar al final de todo el período; lo primero, porque sólo entonces los estudios, llevados de frente, estaban acabados, tanto en cantidad como en la calidad necesarias para dar muestra de ellos y para ser utilizados con fruto; y lo segundo, porque sólo entonces, en correspondencia con su edad, alcanzan los alumnos aquella formación de espíritu indispensable para que el examen pueda ser una prueba real y fehaciente, no apariencia de saber, mero mecanismo memorista y a veces pura farsa.

Convencida la Institución de que semejante incongruencia hacía inútiles sus esfuerzos, hubo de romper en seguida con la incorporación oficial, con el estudio de asignaturas aisladas y anuales, y, por tanto, con la preparación para los exámenes. Ella seguiría su plan, que estimaba racional, y los alumnos que quisieran adoptarlo tendrían o que aguardar al final para examinarse, aunque siempre, desgraciadamente, por asignaturas, o que procurar la preparación anual particularmente y fuera de esta casa. Así ha estado la Institución durante largos años, casi podría decirse que toda su vida hasta ahora. Y se comprende que dada la natural incertidumbre de una larga espera, y la fácil victoria de los intereses inmediatos y habituales en la sociedad sobre lo ideal, han sido muy po-

cos los alumnos que, venciendo este conflicto, han continuado en la Institución hasta finalizar sus estudios de segunda enseñanza. La mayoría la han abandonado en cuanto acuciaba en las familias el inevitable temor a la para ellas incierta espera. La prueba más clara de que en ello radicaba el conflicto, y no en la crítica o incertidumbre sobre la bondad del sistema, se halla en el hecho de la resuelta y favorabilísima acogida que entre el público—que pudiera considerarse como natural clientela de la Institución—hubo de tener el establecimiento de un centro oficial de segunda enseñanza cuyo régimen, en las líneas esenciales, no hacía sino consagrar lo predicado y practicado por la Institución durante 40 años, pero que ofrecía además a las familias, precisamente por su carácter oficial y su ausencia de exámenes, sustituidos y garantizados mediante el único modo pedagógico posible, o sea el testimonio razonado del Cuerpo docente, la seguridad del certificado final, si el alumno, como es consiguiente, había trabajado.

Ahora bien; las últimas disposiciones sobre segunda enseñanza, que en cuanto a espíritu pedagógico y orientación educadora no pueden ser más deplorables, por rara incongruencia, han venido, no obstante, a aminorar las dificultades que la Institución ha tenido hasta ahora para hacer compatibles las normas de su enseñanza con la preparación de los alumnos para el examen. El Bachillerato se ha dividido, deplorablemente, en dos partes: elemental y universitario. Pero los alumnos no necesitan sufrir examen por asignaturas ni por años. Pueden presentarse cuando crean estar preparados a uno y otro bachillerato, y aun, al final, a ambos de una vez en un mismo período, aunque haciendo los ejercicios sucesivamente. La Institución preferiría siempre esto último, y es lo único que honradamente se cree en el deber de aconsejar, fiel a sus principios; pero, en todo caso, puede ofrecer ya a las familias (que antes se veían obligadas a buscar fuera de ella una preparación algo abortiva para el examen anual de sus hijos), que

éstos, a las edades correspondientes, y salvo casos excepcionales, siguiendo asidua y formalmente sus cursos dentro de ella y de su régimen educativo, se hallarán preparados para presentarse entre los 13 y los 14 años cumplidos al bachillerato elemental, y entre los 16 al 17, al universitario.

La Institución se complace en anunciarlo de esta suerte a las familias que la favorecen confiándole sus hijos desde la infancia, para que puedan tenerlo desde ahora en cuenta.

La necesidad de constituir desde aquí en adelante, con el obligado rigor, las secciones de bachillerato, en vista de las exigencias oficiales; el aumento de personal y de horas de trabajo que esto trae consigo, y la marcha rigurosa de las enseñanzas, obligará a la Institución a aumentar algo de aquí en adelante los honorarios de estas secciones, moderadamente y en forma progresiva. Y ya se comprende que no puede haber diferencia dentro de ellas entre los alumnos que aspiren al bachillerato y aquellos que no pretendan obtenerlo. Todos han de seguir el mismo régimen y obtener idéntico grado de formación y de cultura, que es lo esencial, ya que el examen y el grado son sólo circunstancias accesorias. Proverbial ha sido siempre el desinterés de la Institución en esta esfera; las familias lo conocen de antiguo. El enorme aumento del coste de la vida desde hace 20 años no ha hecho todavía a la Institución variar sus cuotas. Necesita forzosamente hacerlo ahora, si ha de responder a este nuevo proyecto y a la garantía del éxito. Aunque comenzada ya la preparación en este curso, nada, sin embargo, ha aumentado. Pero desde el próximo, si bien no habrá variación en las secciones de párvulos y de primera enseñanza, en las que hayan de pertenecer ya al grado de preparación correspondiente a la segunda enseñanza, los honorarios serán de 30 pesetas durante el primero y segundo años del bachillerato elemental; de 35 pesetas para los de tercer año, y de 40 pesetas para el año llamado común y los dos del bachillerato universitario. Semejantes

aumentos, conviene advertirlo, no sólo no exceden, pero ni siquiera llegan, a lo que de ordinario se exige en otros centros, teniendo en cuenta, además, que toda preparación especial que en casos *excepcionales* fuera precisa correrá a cargo de la Institución, sin ningún otro aumento, y que, fiel a su tradicional desinterés, para los casos también *excepcionales*, en que los recursos de algunas familias no alcanzasen a satisfacer las nuevas cuotas, la Institución por otro camino hará esfuerzos, como de antiguo es bien notorio viene haciéndolo, con objeto de suplir la diferencia.

Madrid, 30 de junio de 1929.

LIBROS RECIBIDOS

Ministerio de Trabajo.— *Los reyes y la colonización interior de España, desde el siglo XVI al XIX.*—Madrid, Imprenta Helénica, 1929.—Don. de D. Constancio Bernaldo de Quirós.

Dirección general de Estadística.— *Memoria de la Dirección, del año 1927.*—Asunción del Paraguay, Imp. Nacional, 1928.—Don. de la Dirección.

Instituto Agrícola de Alfonso XII.— *Reglamento de la Sección de Enseñanza.*—Madrid.—Don. del Instituto.

Sluys (M. Alexis).— *L'enseignement public en péril.*—Bruxelles, 1929.—Donativo de la Ligue de l'Enseignement.

Idem.— *Le 44^e Congrès de la Ligue française de l'enseignement, en Lille.*—Bruxelles, 1928.—Don. de id.

Río-Hortega.— (F. del).— *Innovaciones útiles en la técnica de la coloración de la microglía y otros elementos del sistema microfágico.*—Madrid.—Don. de la Junta para ampliación de Estudios.

Idem.— *Fundamentos y reglas de una técnica de impregnación férrica, aplicable especialmente al sistema retículo-endotelial.*—Madrid.—Don. de id.

Idem.— *Tercera aportación al conocimiento morfológico e interpretación funcional de la oligodendroglía.*—Madrid.—Don. de id.

Río-Hortega (P. del) y Costero (Isaac).— *Dendrosis y dendrolisis de las células de Langhans.*—Madrid.—Don. de id.

Río-Hortega (P. del) and Wilder Penfield.— *Cerebral cicatrix.—The reaction of neuroglia and microglia to brain Wounds.*—Don. de id.

Costero Gudanca (I.).— *Contribución al conocimiento textural de las células deciduales.*—Madrid.—Don. de id.

Vázquez López (E.).— *El tonoplasma de los epitelios prismáticos en los vertebrados superiores.*—Madrid.—Don. de idem.

Ortiz Picón (J. M.) y Pérez Lista (M.).— *Aportación al conocimiento del condrioma de la célula nerviosa.*—Madrid.—Don. de id.

Lochard (J.).— *Quelques pages d'un manuscrit sous la Terreur en Bearn 1793 1794.*—Paris, Librairie historique du Provinces, 1893. 1 vol.—Don. de don M. Sales y Ferré.

Bertin (G.).— *La Campagne de 1813 d'après des témoins oculaires.*—Paris, Ernest Flammarion.—Don. de idem.

Rousset (C.).— *Histoire de la guerre de Crimée.*—Paris, Librairie Hachette. 1894, 2 vols.—Don. de idem.

Imbert de Saint-Amand.— *Les femmes des Tuileries. La jeunesse de l'Impératrice Joséphine.*—Paris, E. Dentu.—Donativo de idem.

Taine (H.).— *Un séjour en France de 1792 à 1795. 2^{me} édition.*—Paris, Librairie Hachette et Cie, 1872.—Don. de idem.

Guillois (A.).— *Le Salon de Madame Helvetius. Cabanis et les idéologues. 2^{me} édition.*—Paris, Calman Lévy, 1894.—Don. de idem.

Bouhal de Ganges (M.).— *Le génie de Napoleon.*—Paris, A. Pedone, 1897. 2 vols.—Don. de idem.

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

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