

REVISTA PEDAGÓGICA

Suplemento pedagógico a EL MAGISTERIO ESPAÑOL

FRANCIA

Reorganización de servicios.—En reunión del Consejo de Ministros, recientemente celebrada, el Sr. Herriot, Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes, sometió a la firma del Presidente de la República trece decretos relativos a la reorganización de servicios.

En la enseñanza superior.—La enseñanza superior, que padece de insuficiencia de medios y que principalmente está falta de créditos para la organización de sus laboratorios, no podría soportar importantes economías. Sin embargo, por dos decretos, el señor Herriot ordena una revisión general de las cátedras, el establecimiento de un reglamento que precise las obligaciones del servicio del personal docente en las Facultades, reduce el número de auxiliares en las Facultades de Ciencias, creando preparadores con título temporal, y reúne en un establecimiento único los observatorios de París y de Mondón.

En la enseñanza secundaria y primaria superior.—Para la enseñanza secundaria, la medida más importante es la que concierne a los Colegios. En lugar de suprimir establecimientos de instrucción, que han contribuido largamente a la difusión de la enseñanza secundaria en las provincias, por una medida que no produciría, por lo demás, sino insuficientes economías, el Ministro ha decidido la fusión de los Colegios con las Escuelas primarias superiores.

A los alumnos de estas dos enseñanzas les será dada una instrucción común para el francés, para una lengua viva, la aritmética y álgebra, las ciencias naturales, el dibujo, los ejercicios físicos.

Por todas partes donde sea posible, las Escuelas técnicas se unirán a los establecimientos de cultura general. Esta concentra-

ción permitirá unificar la dirección y la administración, utilizar mejor el personal y, realizando economías muy apreciables, crear en numerosos sitios centros de cultura fuertemente organizados. Algunos Colegios serán reemplazados por cursos complementarios.

Otras medidas permiten utilizar mejor el personal de las Escuelas Normales, transformar en cursos complementarios las Escuelas primarias superiores que no tengan menos de 45 alumnos y suprimir 46 Inspectores primarios.

En la enseñanza primaria elemental.—En lo que concierne a la Escuela primaria, las decisiones tomadas no parecen afectar a la ley orgánica de 30 de octubre de 1886, que determina las condiciones de creación o supresión de Escuelas públicas, así como a las condiciones de creación de empleos. Obligatoria para el que la recibe, la enseñanza es obligatoria para el que la da. Pero el Ministro de Instrucción pública ha enviado instrucciones para el establecimiento de Escuelas intercomunales, siempre que la distancia entre dos pueblos no pase de 800 metros; para la organización de Escuelas mixtas, todas las veces que el efectivo escolar sea inferior a 35 alumnos para las dos Escuelas; para queden vacantes los empleos de adjuntos en todas partes donde los efectivos son insuficientes.

En la enseñanza técnica.—La enseñanza técnica, estando en pleno desenvolvimiento, ha crecido 63.000 alumnos del año 1925 al 1926; las medidas propuestas por el Ministro tienden a unir a la dirección de esta enseñanza servicios dependientes todavía, ya de otras direcciones, ya de otros ministerios.

La progresión de diversas enseñanzas.—En conjunto, las disposiciones propuestas por el Ministro de Instrucción pública y aprobadas por el Consejo de Ministros, tien-

den a procurar economías concentrando los servicios, suprimiendo empleos inútiles, vivificando, por la aplicación de fórmulas nuevas, establecimientos que tenían necesidad de remozarse.

Es preciso darse cuenta, para comprender la moderación con la cual conviene proceder, que nuestras diversas enseñanzas están en progresión continua. El número de nuestros estudiantes, que era en 1914 de 40.000, se eleva, en julio de 1925, a 48.000. Para nuestros establecimientos de enseñanza secundaria, en lugar de 91.000 alumnos en 1914, se cuentan 146.000 en fin de 1925. Las Escuelas primarias superiores ven pasar sus efectivos, de 59.000 unidades, en 1919, a 74.000. En las Escuelas primarias públicas, a las que alcanzaban hasta ahora las consecuencias de la guerra, el reclutamiento se desarrolla cuando las generaciones nacidas después de 1918 llegan a la edad escolar.

Los decretos sometidos por el Ministro de Instrucción pública a la aprobación del Consejo de Ministros han tenido por objeto conciliar con estos hechos las economías necesarias.



M E J I C O

Sobre la educación religiosa.—La Dirección general de Instrucción pública del Estado ha dirigido una circular a los Maestros de Jalisco, que a continuación reproducimos, como reproducimos también la contestación de los Maestros.

Dice así la circular:

»Ante la conmoción suscitada por la reciente reglamentación de cultos expedida por el Ejecutivo Federal en cumplimiento de las leyes del país, y considerando que la labor social del Maestro de Escuela está llamada en estos momentos a llenar su más alta misión educadora y constructiva, tanto para satisfacer íntimos anhelos de contribuir al mejoramiento social del pueblo como para secundar franca y decididamente la actuación del Gobierno constitucional a quien se sirve, esta Dirección general ha creído indispensable conocer la actitud que cada uno de los Maestros de su dependencia asumirá ante las disyuntivas que se le presentan: o secunda decidida y formalmente la acción que el Gobierno ha iniciado en pro del exacto cumplimiento de los preceptos constitucionales del país, o se separa definitivamente del servicio oficial que desempeña si sus

propios prejuicios religiosos no le permiten cumplir fielmente con su deber. Y como esta determinación debe ser perfectamente meditada, teniendo presente que el Maestro debe ser siempre un modelo de energía, de acción consciente y de criterio amplio, esta misma Dirección general, consecuente con sus propósitos de respaldar la libertad individual de los Maestros, y de acuerdo con los ciudadano gobernador constitucional sustituto del Estado, concede un plazo improrrogable, que terminará el día 25 del presente mes, para que cada Maestro dé a conocer por escrito a esta oficina la resolución que haya tomado, ya que no es honroso desempeñar una comisión que contraría los sentimientos íntimos del individuo.

»Lo que digo a usted para su conocimiento y cumplimiento, advirtiéndole que el día 10 de septiembre será separado del servicio todo Maestro que deje de exponer su resolución en el sentido en que se le pide.»

A lo que contestaron los Maestros con esta valiente confesión de fe:

«La Constitución actual sanciona la libertad de conciencia que el mismo señor presidente de la República declara respetar. Además, los Maestros tenemos la obligación de obedecer las leyes, pero no las interpretaciones que se les quiera dar.

»¿Cuál artículo constitucional autoriza a esa oficina para intentar conocer nuestras ideas y sentimientos íntimos?

»Conforme a la misión constitucional, la enseñanza, en los casos que allí se reglamentan, debe ser laica, es decir, neutral en asuntos religiosos; pero a esto preguntamos: ¿Es que ya se reformó la ley, o desde estos momentos las Escuelas oficiales se van a convertir en sectarias? ¿Va a quedar sin efecto la circular de esa Dirección que nos prohíbe tomar participación en asuntos políticos?

»Ya que todo Maestro debe ser modelo de energía, acción consciente y amplio criterio, nunca aceptaremos consignas que nos envilezcan a nuestros propios ojos y a los del pueblo, de quien somos servidores, lo mismo que del Gobierno, y por cuyos intereses de uno y de otro debemos trabajar.

»Si el cumplimiento de nuestro deber, si los servicios que hemos prestado a la nación, y si lo expuesto anteriormente amerita la separación de nuestro empleo, tranquilos esperamos la decisión que en justicia tendrá que dar esa Superioridad.»



EDUCACION DE SORDOMUDOS

V

Los datos de Rouma

Aun no queriendo admitir—porque el peor ciego es el que no quiere ver—la primacía española del pseudo «Método belga» o «Método Decroly», y careciendo de alas para remontarse en busca de su verdadero origen, habría motivos más que suficientes para creer que ni es invención modernísima, ni de Decroly, aunque en este caso ya podríamos decir que es belga; Georges Rouma, en efecto, en su conocidísima y saqueadísima obra *La Parole et les Troubles de la Parole*, tratando de la educación de los audimudos, antepone la educación de la palabra, como todo, sintética, a la que él llama «educación sistemática de los órganos y funciones de articulación», es decir, a la enseñanza de la articulación en la forma que suelen hacerlo los Profesores de sordomudos, cuya mentalidad y cuya cultura no habían pasado, hasta hace cuatro o cinco meses, y en el fondo no ha pasado aún, de lo que era corriente entre personas verdaderamente enteradas de estos problemas en 1907. Por esa ignorancia han sido escritos y utilizados como textos dignos de aquella fecha libros que bien podremos llamar nefandos; de pseudo-especialistas en educación de sordomudos.

A alguno de ellos, suficientemente cínico para haber dado por suya la clasificación de Rouma, sin perjuicio de traducir después la obra original, no le era desconocida—como demuestra esa... «apropiación» a mano armada—la obra del famoso pedagogo belga, Maestro, primero, en una Sección de anormales en Bruselas, y organizador, más tarde, en Bolivia de la instrucción primaria. Conocían la obra, pero no habían intimado con ella; es achaque muy generalizado entre sabios de los del *tibi quoque* ese de leer muchas obras y no enterarse de lo que dice ninguna, forma de analfabetismo a la que es perfectamente aplicable lo que decía Binet de los idiotas: «¿Para qué enseñarlos a leer, si no se han de enterar de lo que lean?»

Rouma, precisamente, funda su plan de enseñanza de los audimudos en un convencimiento semejante al de Binet, aunque no llegue a exponerle explícitamente, como el supremo maestro francés; y así, antes de lle-

gar a la educación de la palabra, que—lo repito—antepone a la de las sílabas, etcétera, aconseja que se recorran dos etapas, que atañen más a lo intelectual, y, si hablamos en términos anatómicos, a lo central superior, que a lo mecánico, periférico y más visiblemente muscular.

La primera de esas etapas es la que denomina *preliminar*, y es preferentemente de educación de la atención; la segunda tiene por objeto educar la comprensión y *excitar el deseo de hablar*, cosa esta última que es absurdo pretender en un *Colegio* de sordomudos, donde el ambiente, sin que contra él valga ningún género de coacciones, y menos aún las bárbaras, empleadas en alguna época en algún *Colegio* que no quiero nombrar, es el mayor de los excitantes del *deseo de no hablar*, y absolutamente incompatible con la creación del «estado de necesidad» de la palabra, que crearía fácilmente la convivencia escolar de los sordomudos con los normales.

Sólo después de esas dos etapas puede ser útil la «educación de la palabra», que constituye la tercera entre las señaladas por el autor belga, y que no requiere—naturalmente—el empleo de la cuarta (educación sistemática de los órganos y funciones de articulación).

Ahora bien; esas dos etapas pueden ser recorridas visualmente; la educación de la atención puede ser, y es en la mayoría de los casos corrientes, más visual que auditiva en los mismos normales, y la comprensión—como ya quedó expuesto en capítulos anteriores—la adquieren rápidamente los niños por el método ideovisual. En cuanto a la educación directa de la palabra, el método ideovisual—también lo hemos visto—realiza la educación de la *palabra gráfica*, y la dactilología, la de otra forma de reacción motriz verbal, que como la gráfica, una vez creado el estado de necesidad, sobre todo, pueden ser excitantes poderosos del *deseo de hablar oralmente*, y aun no lográndose, como generalmente ocurre, digan lo que quieran los que, más que hablando ellos, aunque sea con acento andaluz, convencerían presentando una docena de discípulos que hablaran, constituirían ya formas socialmente suficientes de lenguaje.

El método de Rouma no es, por otra par-

te, ni una invención caprichosa, ni siquiera un hallazgo clínico semejante al famosísimo del jarabe de la madre Seigel, que nos sabíamos, gracias a la propaganda de un droguero, todos los chicos de mi época: es una consecuencia lógica de estudios amplios y de una clasificación fundada en ellos, y en la labor de los mejores otólogos alemanes; en esa clasificación, las disartrías y las dislalias son lo último y lo menos importante, y lo primero y capital, las *dislogias*, que gráficamente podríamos llamar mudeces (con o sin sordera, permanentes o transitorias) del piso principal; las *disfasias*, perturbación del lenguaje interior, y las *disfrasias*, perturbación de la elocución. Las otras dos formas, las finales y menos interesantes—disartrías y dislalias—, pueden ser comunes al hombre y al loro y sus congéneres, y, por consiguiente, pueden ser, por paradójica que parezca la frase, perturbaciones del lenguaje, aunque el lenguaje no exista en realidad.

Para fundamentar esa clasificación, Rouma dice—decía ya en 1907: «La emisión de la palabra articulada, con el fin de comunicación con sus semejantes, comprende en el hombre siete etapas:

- 1.^a La palabra ha de ser oída. (Audición.)
- 2.^a Debe atribuírsela un sentido. (Percepción verbal.)
- 3.^a Debe ser comparada, como signo de ideas, a otras ideas almacenadas anteriormente. (Pensamiento.)
- 4.^a Es necesario construir una respuesta. (Lenguaje interior.)
- 5.^a Las imágenes verbales han de ser dispuestas sintáxicamente. (Elocución.)
- 6.^a El discurso así preparado ha de ser transmitido como acto motor a través de los aparatos centrales y periféricos, que presiden la coordinación de movimientos de fonación y articulación. (Coordinación en sonidos y articulación en sílabas y palabras.)
- 7.^a Los aparatos fonadores y articuladores deben ejecutar los movimientos necesarios para la emisión del discurso. (Fonación y articulación.)»

Si sustituimos, porque tratamos de sordomudos, en la primera etapa la palabra *oída*

por la palabra *vista*, y escribimos, por tanto, 1.^a La palabra ha de ser vista (visión), podremos conservar exactamente ese mismo esquema, y en él la articulación seguiría siendo lo último, esta vez incluso cronológicamente; empezar, pues, por la articulación, o creer, como creen, a juzgar por ellos, los autores de ciertos libros, que enseñar a articular es crear el lenguaje, es, pues, el mayor de los absurdos. Antes que eso hay que enseñar a oír—a ver, en nuestro caso—, a percibir las palabras—oídas o escritas—, a pensar, a hablar interiormente, con o sin imágenes, y, por tanto, sin necesidad de imágenes articulares fonéticas, y a coordinar esas palabras en frases sintáxicas.

De todo eso, pues, puede y debe ocuparse, y todo eso debe buscar un verdadero educador de sordomudos, antes de ocuparse de la articulación; y todo eso, que es lo fundamental, y puede ser—si añadimos el medio gráfico de expresión como final del arco—lo suficiente, y en una gran mayoría de los casos, lo único posible, puede hacerlo y lo hace constantemente en su Escuela todo buen Maestro, sin necesidad de haberse especializado en educación de sordomudos.

Mas aún: todos los Maestros corrigen disartrías, y sobre todo dislalias, sin preparación especial; las disartrías y las dislalias son estados naturales en la evolución del lenguaje; a las Escuelas, sobre todo a las de párvulos, llegan infinidad de disártricos y dislálicos, que salen de ellas hablando correctamente. Análogo resultado podrían obtener seguramente los educadores generales con las disartrías y las dislalias, que, por hacerse permanentes, pasan de evolutivas a patológicas; todo sería tener tiempo para atenderlas, y en eso consiste la especialidad de algunos especialistas: en que les dan muestras y tiempo para hacer lo que no podrían hacer, naturalmente, con su sola menguada, inexistente en realidad, sabiduría.

Lo que puede interesar, pues, para que todo Maestro eduque en su Escuela sordomudos, es determinar un plan de educación.

Ese será el tema del artículo próximo.

A. ANSELMO GONZALEZ.



COMENTARIOS

LA VIRTUD DE LA IGNORANCIA

En nuestras conversaciones de estos días con el barón Pierre de Coubertin, que visita ahora España, hemos tenido ocasión de comentar el programa de la «Unión Pedagógica Universal», de la que es aquél fundador, y de fijarnos concretamente en esta original y, para nosotros, importantísima aspiración de aquella importante sociedad: «Interesa un esfuerzo para sustituir el sentimiento de vanidad satisfecha, que engendra el saber a medias, por el de la sincera ignorancia humana; no pudiendo considerarse la instrucción que se da durante la infancia y la adolescencia como algo que satisface la debida formación intelectual del individuo.»

La nobleza y dignidad de la ignorancia, que no depende de nuestra incuria en remediarla, sino en la imposibilidad de alcanzar siempre el necesario conocimiento, aparece claramente afirmada en este caso, para enseñanza de todos, ya que todos, cada cual en su oficio y condición, solemos distar de ver realizado en plenitud el anhelo de saber.

Este anhelo se da preferentemente en la infancia, por lo mismo que el niño es como esponja ávida de curiosidad, que no se cansa de satisfacer, ya que en ello consiste precisamente el desenvolvimiento biológico en cuanto se refiere al espíritu. De aquí las situaciones embarazosas en que muchas veces se encuentran padres y Maestros ante el cuestionar delicioso de los niños. Sin duda, éstos aguardan siempre la respuesta inmediata y adecuada de las personas mayores; mas, en lo que se relaciona con la Escuela, importa mucho que el alumno se haga la idea de que el Maestro no es, ni pretende ser, omnisciente. Conocida es la posición contraria del profesor que se considera disminuído si sus alumnos pueden advertir la menor falta en su bagaje intelectual. Contra esto debemos reaccionar vigorosamente, lealmente, pues se trata de una actitud de lealtad y sinceridad ante los niños a quienes pretendemos educar.

Ya nuestro Ortega y Gasset había señalado la virtud de la ignorancia en su *Carta a un joven argentino*, con palabras merecedoras de ser recordadas: «Créame: no hay nada más fecundo que la ignorancia consciente de sí misma. Desde Platón hasta la fecha, los más agudos pensadores no han

encontrado mejor definición de la ciencia que el título antepuesto por el gran Cusano a uno de sus libros, *De docta ignorantia*. La ciencia es, ante todo y sobre todo, un docto ignorar. Por la sencilla razón de que las soluciones, el saber que se sabe, son en todos sentidos algo secundario con respecto a los problemas. Si no se tiene clara noción de los problemas, mal se puede proceder a resolverlos. Además por muy seguras que sean las soluciones, su seguridad depende de la seguridad de los problemas. Ahora bien, darse cuenta de un problema es advertir ante nosotros la existencia concreta de algo que no sabemos lo que es; por tanto, es un saber que no sabemos. Quien no sienta voluptuosamente esta delicia socrática de la concreta ignorancia, esa herida, ese hueco que hace el problema en nosotros, es inepto para el ejercicio intelectual.»

El lector disculpará esta larga cita en gracia al placer y a la doctrina que habrá encontrado en su lectura. Si es cosa difícil llegar a sabio, no lo es menos profesar de discreto ignorante. Y si la ciencia motiva siempre el más alto recreo del espíritu, la ignorancia conocida, sentida en su honda trascendencia, puede traernos también algún beneficio. No es el menor, desde el punto de vista educativo, aquella disposición modesta para aprender. Sólo sé que no sé nada, decía el sabio acercando el oído y el ánimo a la lección del primer llegado; pues únicamente el que sabe algo plenamente adopta el gesto humilde ante las cosas que desconoce.

Ya en este punto, no parece excesivo desear que las Escuelas y las cátedras lo sean, tanto como de enseñar, de aprender a ignorar. Desde luego, no resultarán excelentes, como estímulo formativo, si descuidan el segundo aspecto. Por mucha que sea la instrucción que el niño, el adolescente o el joven adquieran en las aulas, será más, mucho más lo que dejen de conocer, así en la cultura general como en la preparación técnica y profesional. De donde se deduce el error o, al menos, la parcialidad de una pedagogía que no hiciera sentir al educando la extensión e importancia de las cosas que ignora, y aprenderá más tarde, si su afán de saber le lleva a ello, o que ignorará toda su vida...

LUIS SANTULLANO.

LO QUE LAS HORAS DEJAN

Fiesta del Libro.

En el artículo anterior quedó desviado el pensamiento central. Quería hablar del libro-remanso. Quería escribir un poco del libro sutil que nos acoge y nos mueve al olvido de la tierra y de los hombres... Me decía, una vez, un amigo, que en sus instantes de tragedia íntima, esa tragedia oculta que no ven los otros, pasaba largos ratos resolviendo difíciles problemas matemáticos. Hacía su atención prisionera y olvidaba así que el mundo existía.

Para eso hay que llevar dentro una fuerza de coloso. La ruta más fácil será acercarnos a un libro suave y cobijar el alma con sus palabras terciopeladas. Las gentes todas, aun sin saberlo ellas mismas, aun las más áridas, gustan y aman el esconderse, a ratos, entre páginas tranquilas. Se hizo una vez una información con este título: «¿Cuáles son los libros más leídos en Inglaterra?» Y he aquí el resultado, donde figuran los doce autores preferidos:

1. Tennyson.
2. M. Arnold.
3. Rob. Browning.
4. E. B. Browning.
5. Keats.
6. Longfellow.
7. Carlyle.
8. Ruskin.
9. Lamb.
10. Marco Aurelio.
11. Homero.
12. Sófocles.

Sería necesario detenerse un poco sobre cada uno de estos escritores. Pero basta saber que hay dos tendencias claras: la tendencia clásica, serena, firme—hay que incluir ahí, no sólo a Homero y a Marco Aurelio, sino a los «imbuídos de cultura helenística», a Arnold, a Browning—, y la tendencia lírica, estética, soñadora, incluso con esa derivación de amor y de canto a la Naturaleza que representa Tennyson, discípulo de Wordsworth. En suma: Inglaterra, que miran algunos como un país aritmético, busca la lectura serena, la lectura de filosofía y de ensueño. Hay que cantar al libro un himno como vehículo de cultura. Pero hay que decirle nuestra más alta oración, porque él puede darnos serenidad, olvido, temblor.

Ya sé que cuando la tragedia es violenta, el espíritu es débil para construirse la propia serenidad. Cuando pasa por el alma el aquilón, como decía el dulce Musset, no es posible hacerse una blanca posada. Maine de Biran, «el maestro de todos» le llamaba Cousin, escribía a un amigo suyo: «¡Oh, mi querido Gerardo! ¿De qué sirve la filosofía cuando el alma está enteramente rota, cuando el espíritu, curvado por el peso del dolor, ha perdido todo resorte, toda actividad?»

Maine de Biran, el moralista, sentía más fuerte el dolor íntimo que toda la bella arquitectura de su filosofía. Pero es que su tragedia había sido brutal. ¿La conocéis? Maine de Biran se había casado con Luisa Fournier, criolla de origen. Luisa Fournier estuvo casada, en primeras nupcias, con un militar. El militar emigró a Alemania y, al cabo de unos años, fué decretado el divorcio por creérsele muerto. Por eso pudo casarse Maine de Biran. Pero un día surgió ante el matrimonio el primer marido. Habían pasado once años sin saber de él. Luisa Fournier, al verlo, cayó desvanecida. Y ocho días después murió... El dolor de Maine de Biran fué tal, que pudo escribir a su amigo: «¡Qué débiles son los recursos de la filosofía ante una desgracia como esta!»

Siempre que se habla del libro como posada, como constructor de olvido, como buen sembrador de serenidad, se habla pensando en el dolor débil, en el dolor que no está candente. Se habla pensando en la angustia venial de cada día, en la zozobra de tantas horas. Cuando el dolor abrasa, hay que subir el corazón y la mirada cielo arriba. Los libros y la filosofía no valen casi nada.

* * *

¿Qué libros podrían ayudarnos a ir por la vida?

La respuesta es difícil. Cada espíritu tiene ya su proyección marcada. Cada uno tiene su propensión. Claro que en el panal del corazón hay mil celdillas, y en cada una se aloja un sueño diferente. Pero es indudable que hay en cada cual una dirección esencial y permanente. Es indudable que a unos les llega más la poesía, y a otros la mística, y a otros la filosofía... Y hay que buscar la palabra que más nos entre. Hay que buscar la lectura que con más suavidad hable a la vida interior.

Tendencia mística. Muchos libros pueden servir. Ahí van unos pocos. Que cada uno elija. Dentro de la tendencia, quizá baste uno solo. Emerson, antes de ponerse a trabajar, leía unas palabras de Platón. Pero sólo unas palabras. No está el milagro en hacer una larga lectura. Basta con que unas cuantas sentencias sepan producirnos la emoción.

La imitación de Cristo, de Tomás de Kempis.

El Cántico espiritual, de San Juan de la Cruz.

La Introducción a la vida devota, de San Francisco de Sales.

Las moradas y La Vida, de Santa Teresa de Jesús.

Las Florecillas, de San Francisco de Asís.

Directorio ascético místico, del P. Juan Bautista Scaramelli.

Tratado del amor de Dios, de San Ignacio de Loyola.

Combate espiritual, de Scupoli.

Ejercicios de perfección y virtudes cristianas, del P. Alonso Rodríguez.

Contemplación de la vida de nuestro Señor Jesucristo, de San Buenaventura.

Para la tendencia filosófica he aquí unos cuantos nombres:

Platón, *Diálogos*.

Plutarco, *Vidas paralelas*.

Teofrasto, *Caracteres*.

Séneca, *Epístolas morales*.

Pascal, *Pensamientos*.

Montaigne, *Ensayos*.

Balmes, *El Criterio*.

La Rochefoucauld, *Máximas*.

Malebranche, *Disertaciones sobre la metafísica, la religión y la muerte*.

Lamennais, *Palabras de un creyente*.

Y he aquí, por último, otros pocos para la tendencia lírica:

Teócrito, *Idilios*.

Dante Alighieri, *La vida nueva*.

Petrarca, *Sonetos y canciones del Petrarca a Laura*.

Amiel, *Fragmentos de un diario íntimo*.

Tagore, *Obras*.

Gabriela Mistral, *Canciones y Poemas*.

Rubén Darío, *Poesías*.

Musset, *Poesías*.

Bécquer, *Rimas y Leyendas*.

Juan Ramón Jiménez, *Poesías*.

Un buen catador de mieles sabría elegir muchos libros más. Lo más importante es tener a nuestro lado unos pocos y leerlos despacio. Sorbo a sorbo, como un buen licor. Y lo más importante también es elegir la hora de cada lectura. Para cada instante, un libro. El alma no tiene siempre una misma sed. Son pocos los espíritus de una sola tendencia y una sola lectura.

LILLO RODELGO

LA DEL ALBA SERIA . . .

CI

Pedía el alcalde que no tuvieran entrada en la Escuela unas niñas—muy pocas—que venían de unas cortijadas de otro término municipal, y la Maestra respondió que no podía atender la referida demanda. «Esas niñas—decía la Profesora—no van a la Escuela de su pueblo por estar más lejos que la nuestra. Y, por ello, yo cometería un pecado si no acogiera a las que desean mis enseñanzas.»

Fuimos testigos del diálogo, y nos pareció admirable y justa la posición de la Maestra.

* * *

He ahí una equivalencia del «Dejad que se acerquen a mí», que fué santa solicitud, y que es anuncio de un buen gobierno de la

niñez. He ahí un gesto levantado que habla de las serenas constancias de uno y de otro día, como lo quiere el ideal de la redención humana por medio de la ciencia. Enseñar, y enseñar sin diferencias de clases, que es la Igualdad uno de los emblemas de la Democracia. En el enseñar está la misión del Maestro. A unos y a otros, ahora y después, en servir de guía a los demás, sin regateos para nadie, y en todo momento; dentro y fuera de la Escuela, a manos llenas; para que llegue a todos la sustancia del saber. Enseñar. Y si acaso, si acaso hay preferencias, que sean éstas para los más necesitados del saber, para los huérfanos de otro cariño.

Enseñar, vistiendo la ruta de maneras que no turben la canción, para que la canción lleve el aire de lo fecundo y de lo bello. En-

señar. Y con ello, erguido el concepto del deber, que sea el reparto como la más íntima satisfacción de uno: que en esta generosa acción se halle así como el orgullo mejor del buen sembrador.

No quería el «pecado» de no acoger a las que buscan su calor; apartó el reproche, y puso en la réplica el matiz de la nobleza; hubo en la Maestra un asomo de su conciencia, que no se acomodaba al trance, y hubo como término una consolación. Cumplir un deber a medias, es ya cumplirlo mal; y cuando se cumple mal, la fama lo pierde. Cumplirlo con toda la medida, fué siempre un orgullo de los avenidos con el bien de los demás; cumplirlo cabalmente es ganar, con el contento propio, el contento de los que, a la vez, esperan por el deber ajeno recoger algún provecho. Y ¿por qué no?

Enseñar a medias se parece al enseñar malamente. Por eso con los tibios y con los indiferentes no puede correr parejas la gloria. Enseñar «a los que vengan», de donde sean y como quiera que sean, que de este modo la Escuela, generadora del amor, defiende también el alza de la función.

Yo diría la complacencia de llevar todo cargo, cualquiera que éste sea, al máximo rendimiento. Al máximo rendimiento proporcionado a las fuerzas de cada uno. Se quedan en el camino, y no llegan, aquellos

que acudieron sin el fuego de la vocación, los que no sienten las responsabilidades anejas a su tibieza: cuántos, con el alma enferma, viven las desventuras de la falta de fe. Siempre que se elude un deber, se abraza una culpa; por eso, todo deber en abandono pone fea la conducta; por eso, en una variedad de culpas se aprecian juntamente varios deberes de desdén. Schopenhauer, pesimista, fué un pregonero de la pena. Y si con la pena el cansancio, para la alegría del vivir es el deber una ayuda. El deber es estímulo, y es ilusión, y es gracia: es un mandato de la intimidad que recoge el mandato que viene de fuera. El deber es energía, y encadenado con el deber de otro, y con el de otro..., es orden y es la armonía social. El heroísmo no es más que el deber llevado al mayor extremo. Los que no comprenden el deber y su amplitud, no comprenden tampoco el momento de sacrificarse por sus semejantes

Allá vienen. Cruzan los campos, saltan arroyos, persiguen mariposas, se adornan con flores silvestres... Niñas que van en breve grupo a la Escuela y que dejan, por donde pasan, la nota fresca de su alborozo.

Y ¿quién, quién vendrá a negar el encanto?

J. SALVADOR ARTIGA.

CONCURSO DE ARTÍCULOS PEDAGÓGICOS

LA ENSEÑANZA DE LA ARITMÉTICA (Continuación.)

¿Cómo debe ser el texto de Aritmética?

Pues de ningún modo; porque texto de estudio, como generalmente se entiende, no lo debe haber.

Y no es que participe de la opinión, cada vez más difundida entre noveleros e ilusos, de que deben proscribirse en absoluto (no es este lugar propicio para hablar de este interesantísimo asunto) los libros de texto.

Pero téngase en cuenta que en Aritmética todo lo que el niño debe estudiar de memoria cabe holgadamente en una octavilla de papel.

De modo que el texto de Aritmética es innecesario; diré más: que es nocivo.

¿Qué utilidad saca el niño de aprender

trabajosamente esas rígidas, abstractas e inexpressivas definiciones o esas otras incontables e interminables reglas? ¿Qué, sino fatiga, aversión al estudio, odio vitalicio tal vez, a una ciencia que le hubiera sido grata seguramente si se la hubieran presentado de modo atrayente?

Debe ser agobiante el trabajo de retener en la memoria nada menos que ¡ciento cuarenta y tres palabras! de que consta una regla para dividir un número polidígito por un dígito que veo en un texto escolar ¡aprobado de Real orden!

En otro, que también tengo delante, hay una regla de ¡trescientas treinta palabras! para no aprender a dividir números de varias cifras.

Tengo la caridad de no citar a esos auto-

res que han hecho méritos sobrados para que el Código penal se meta con ellos.

¿No pensaron esos señores que el niño no puede aprender sus reglas sin saber dividir, y cuando sepa hacerlo ya no le son necesarias, puesto que él las puede formar con su propio léxico?

Los libros, para la enseñanza de la Aritmética en las Escuelas, no deben ser sino colecciones muy numerosas y variadas de ejercicios de cálculo mental y escrito, problemas y cuestionarios a modo de resúmenes a que los alumnos deberán contestar de palabra o por escrito, después de haber tratado las cuestiones por vía práctica, y en el texto vivo, que es el Maestro, con sus explicaciones y sugerencias.

Esta clase de textos no abundan ciertamente, aunque hay algunos, cuyos autores no cito, pero pueden hallarse en los catálogos de librerías bien surtidas y orientadas.

Se ejercita poco el cálculo mental.

¿Es que dudamos de su conveniencia, de que su aplicación constituye un ahorro de tiempo, que es oro, ahora más que nunca, que es la más eficaz gimnasia de la inteligencia, que habitúa a abstraer, que desarrolla la atención y crea cierta independencia en cuanto nos permite prescindir de elementos materiales cooperadores en el trabajo, que tiene una incesante aplicación en la vida práctica?

¿Cómo sabiendo esto, y no lo ignora nadie, tan poco ejercitamos a nuestros discípulos en el cálculo mental y, lo que es aún más extraño, nosotros mismos le usamos con demasiada parquedad?

Cuántas veces vosotros mismos en casa vais a echar mano del lápiz para hacer cualquiera de esos pequeños cálculos y os dice vuestra madre, hermana o patrona:

—No se moleste, don Felipe. Son siete duros, dos pesetas y tres perras gordas.

Y a la verdad, que esto no es de una rareza excepcional, aunque sí sea un tanto humillante para nosotros, pese a nuestro sobresaliente en Aritmética.

¿Es que las mujeres de vuestra casa conocen mejor que vosotros esta ciencia?

No; es que ellas ejercitan el cálculo mental continuamente, y con el ejercicio han adquirido esa facilidad que a nosotros nos ha impedido la pereza, la inercia, que nos tiene sujetos al lápiz y papel.

¿Razones que se alegan para justificar la

no práctica del cálculo mental en las Escuelas?

«Es muy difícil; poco asequible a las inteligencias infantiles.»

Nada más lejos de la verdad. Los niños son muy actos y, por lo regular, muy aficionados a él.

En una Escuela, con un poco de perseverancia, se consiguen resultados inesperados.

He oído calcular mentalmente a mis discípulos, cuando yo mismo no lo esperaba, de un modo admirable. No olvidaré una sesión de cálculo mental que públicamente dió en cierta ocasión, en Bilbao, el Sr. Arano, Maestro excelentísimo de Monchagón (Guipúzcoa).

Los muy modestos resultados obtenidos por mí, y aun los notabilísimos del Sr. Arano, no son resultantes de trabajos ímprobos ni excepcionales disposiciones, sino de afición por parte del Maestro, constancia y sujeción a un plan bien graduado.

Diez minutos diarios durante un curso, bastan para conseguir resultados que sorprendieran por lo inesperados.

«Intenté, pero hube de abandonar este procedimiento de cálculo, pues el fruto obtenido no compensó el trabajo realizado.»

Esos fracasos no son más que relativos; pues si no el máximo de rendimiento, que sólo los inexpertos o ambiciosos confían obtener, se consiguen siempre resultados muy apreciables.

En todo caso, el fracaso será debido a falta de preparación del Maestro; a dificultades no previstas e invencidas por falta de voluntad suficiente, a errores imputables al Maestro, no orientado o impaciente.

Los más frecuentes de éstos suelen ser la falta de graduación y la incompreensión de lo que aquél debe ser en las Escuelas.

La graduación, de alta conveniencia en toda labor docente, es en este caso de primerísima necesidad, pues el encadenamiento e íntima relación de las verdades entre sí obliga a proceder progresiva y gradualmente en relación con la edad, nivel intelectual y capacidad mental. Lo contrario es, no ya comprometer el éxito, sino ir derecho al fracaso.

El medio de evitar este inconveniente es obvio. A la vista del programa, y en el mismo orden en que allí se desarrollan las diversas materias, se disponen para cada lección ejercicios de cálculo numerosos y variados, perfectamente adaptados a la cuestión correspondiente y de una dificultad (nunca se repetirá bastante esta recomenda-

ción) proporcionada al caudal de conocimientos del alumno y a su desarrollo mental.

La incompreensión de lo que el cálculo mental debe ser en la Escuela está más extendido de lo que pudiera suponerse.

No es ese procedimiento nada análogo a lo que vemos hacer a calculadores que se exhiben después de un malabarista y antes de una ecuyere o domesticador de focas.

En el trabajo de esos calculadores de circo, a los que no sería justo negar todo mérito, suele haber mucho de artificioso y efec-tista. Resuelven, por otra parte, casi todos sus cálculos aplicando fórmulas empíricas, y su mayor dificultad suele consistir, no en ejecutar las operaciones aritméticas, siempre sencillas, sino en retener con facilidad y reproducir con rapidez cuando sea necesario esas fórmulas.

Una de ellas facilitaba, por ejemplo, al célebre Inaudi la averiguación con rapidez increíble del día de la semana en que cayó cualquiera fecha que se le proponía, aunque fuera muy remota.

No es este el cálculo mental que debe ejercitarse en la Escuela.

El alumno, cuando calcula mentalmente, debe ejecutar las diversas operaciones de un modo razonado y consciente, dándose cuenta del porqué, y pensando que hace aquéllas y no otras, no porque se las manda su Maestro, sino porque ellas y no otras son las indicadas en aquel caso.

Vaya un ejemplo práctico, donde veremos dos procesos inadecuados y uno conveniente de un cálculo mental.

Hay que multiplicar mentalmente 140 por 15.

1.º El niño a quien se lo hemos mandado da el resultado 2.100.

—Así es. ¿Cómo lo has obtenido?

—Pues porque me he acordado de que ayer obtuvimos el producto de esos mismos números, y el resultado fué ése.

Este niño no ha calculado: ha recordado. No ha adquirido ese conocimiento de un modo científico, sino por medio meramente mecánico.

Por ser reciente el hecho, lo há recordado. Pasado mañana, tal vez; muy pronto, de todos modos, no tendrá el menor recuerdo de que el producto es 2.100. Es más: ahora mismo, pedidle el producto de 160×15 , y bien seguro es que no os sabrá decir que el resultado es 2.400.

2.º Otro niño, forzando la atención, se imagina gráficamente representada la operación: ve el 140; debajo de él, con una aspa-

a a la izquierda, el 15; el 1 y el 5 en columna, respectivamente, con el 4 y el 0; debajo de todo eso, una línea horizontal; obtiene, siempre con la imaginación, el producto parcial del multiplicando por 5; ve que es 700; se representa el producto por 1, que es el mismo multiplicando 140, corrido un lugar a la izquierda; luego suma; ve el 1 sólo; después, el 7, en el primer producto parcial; debajo de él, un 4; suma ambos, y obtiene el 11; tiene que añadir una unidad al 1, que antes obtuvo en el primer lugar de la izquierda, con lo cual tiene la cifra 2 para millares, y 1 para centenas, y si después se ve que los dos lugares de la derecha están ocupados por ceros, obtendrá el resultado 2.100.

¡Qué cálculo tan fatigoso! ¡Cuánto más cómodo y breve hacerlo gráficamente con lápiz y papel!

3.º Otro niño, por fin, discurre del siguiente modo:

Multiplicar 140×15 es repetir el 140 quince veces por sumando. Como 15 veces es igual a 10 veces más 5 veces, yo lo repito 10 veces, añadiéndole un cero a su derecha, y obtengo 1.400; aún me faltan 5 veces, y como 5 es la mitad de 10, este segundo producto deberá ser 700, la mitad del anterior. Por consiguiente, los dos productos parciales, 1.400 y 700, sumados (cosa muy fácil de ejecutar mentalmente), dan el resultado 2.100.

Este es, a mi modo de ver, el concepto del cálculo mental. Ese mismo conoce muy bien el modo de multiplicar cualquier número por 15, y siempre que lo tenga que hacer obtendrá el resultado con una gran rapidez y facilidad, que ninguno de los otros dos niños podrían alcanzar, aun a costa de los mayores esfuerzos.

Hay que cuidar, pues, mucho de orientar bien este procedimiento de cálculo, pues de lo contrario produciríamos una fatiga mental segura en nuestros discípulos, como se ha visto con toda claridad en los ejemplos primeros.

Esta lamentable incompreensión del cálculo mental no es, como pudiera creerse, peculiar de los Maestros de bajo nivel profesional, pues muchos de innegable competencia pueden ser inculcados de ella.

Nada menos que el Sr. Alcántara García, pedagogo de altos prestigios, define el cálculo mental diciendo «que es un procedimiento en que, sin el auxilio de objetos ni de la escritura, los niños resuelven problemas mediante representaciones debidas a la imaginación».

Y aunque aún habría no poco que discutir con relación a este punto, forzoso es ya pasar a otro, cuya importancia se evidencia con sólo enunciarlo.

Ejercitación propia del alumno en su instrucción.

Con ésta más que con ninguna otra asignatura es preciso que el alumno sea factor activo de su propia instrucción, pues ciertísimo es que no sabrá nunca bien sino las cosas aprendidas cuando ejercitó sus actividades personales.

No se ve, no se oye, no se gusta sino mediante el ejercicio de los propios sentidos, como no se perciben los fenómenos psíquicos internos sin poner en actividad la propia conciencia, ni se recuerda sin hacer entrar en ejercicio la memoria.

Siendo esto tan claro, parece que frecuentemente lo olvidamos. Cuando actuamos ante nuestros alumnos, ejercitamos demasiado nuestras facultades, en tanto que las de ellos permanecen casi en reposo y sus energías siguen en estado latente.

Si ellos no pueden percibir con nuestras facultades, ni desarrollar su inteligencia con nuestros ejercicios, y sólo aprovechan una insignificante parte de nuestro trabajo, no será preciso encarecer demasiado la necesidad de hacer intervenir lo más activamente posible al niño en la propia instrucción.

Que sea él quien observe; que deduzca consecuencias, y reglas y leyes; no queramos dárselas hechas.

El Maestro tendrá bastante con su labor directriz, vigilante y reguladora de los actos mentales de sus discípulos, siendo, no loco como ora que empuja, sino riel que dirige, evita desviaciones y suaviza pendientes y asperezas.

El alumno debe recibir todos los conocimientos por la vía de su propia observación sobre las cosas y los hechos y de las reflexiones que le sugieran sus propios sentidos y su conciencia.

He aquí otra razón de lo absurdo de los libros de texto en esta disciplina y de las explicaciones difusas del Maestro. Los niños no deben ser meros receptores, sino agentes de su propia cultura. No deben recibir del exterior más ayuda que la de una dirección prudente, y ésta sólo cuando sea indispensable, cuando no puedan salir sin ajena cooperación de una duda o vencer alguna dificultad; y aun en este caso la acción del Maestro debe limitarse a sugerencias hábi-

les, pero imprecisas, hasta donde lo permita el desarrollo mental del alumno.

Lo que sobra y lo que falta.

De otro modo. ¿Son necesarias todas las materias que figuran en nuestros programas escolares? ¿No sería conveniente introducir algunas otras?

He aquí algo que falta.

Un estudio amplio de la numeración verbal y escrita, de cuyo incompleto conocimiento se resiente siempre el alumno, que después de su vida escolar no la estudia fundamentalmente.

Algunas nociones de divisibilidad, que son de gran utilidad para el cálculo mental, para abreviación de operaciones. Los niños las entienden bien y las estudian con agrado.

Sobre todo en las regiones en que el comercio e industria se hallan desarrollados, algún conocimiento de la Aritmética comercial (cuentas corrientes, balances, arbitraje, etcétera), muy asequibles al alumno familiarizado con el cálculo, y que le servirán mucho para abrirse paso en la vida, problema cada vez más difícil de resolver.

Este aspecto mercantil de la Aritmética haría muy necesaria la inclusión en los programas de ejercicios referentes a tarifas de correos, telégrafos, transportes, sin cuyo conocimiento no estará verdaderamente preparado para la vida el alumno.

¿Qué conveniente serían también a este respecto familiarizar al niño con facturas de todas clases (extensión y comprobación), tasa de transportes, extensión y comprobación de talones de ferrocarril, pólizas de seguros, etc.

¿Y por qué no habituarle a la lectura de contadores de agua, luz, gas y comprobación de las cuentas de consumo?

Sobre todo en las poblaciones de alguna importancia, estos conocimientos son de primera necesidad, y la mayor parte de los alumnos no tendrán facilidad ni tiempo para adquirirlos fuera de la Escuela.

Ya estoy oyendo hablar de que pretendo un excesivo recargo en el programa de la asignatura.

Es sólo aparente, como se verá después; pero en todo caso, ¡qué le hemos de hacer! Son cuestiones tan íntimamente ligadas con la vida real, que el no conocerlas es ir mal preparado para ella.

Además, cuánto lastre inútil hay en nuestros programas. Suprimiendo sutilezas y futilidades haríamos hueco sobrado. Ancho

campo ofrecen para ello la Gramática, Geografía, Historias.

Pero es que aun en la misma Aritmética, donde hemos visto que faltan tantas cosas, hay otras perfectamente innecesarias.

En un programa escolar que tengo a la vista veo que trata de potenciación, raíces y otras filigranas por el estilo.

¿Y las teorías referentes a la proporcionalidad?

Porque los programas de reglas llamadas proporcionales se resuelven por los niños con suma facilidad por reducción a la unidad, aunque no hayan ni oído hablar de razones, proporciones, propiedades de las mismas, etcétera.

Os invito a hacer una experiencia que yo hago todos los años en mi Escuela. Cuando a mis alumnos los juzgo bien impuestos en la ejecución y uso de las cuatro operaciones, y han resuelto muchos problemas de combinaciones de las mismas, dedico un par de clases a resolver cuestiones de regla de tres, interés, compañía, etc., sin nombrarles para nada estas reglas,

Enunciados los problemas con cierta habilidad, los resuelven sin dificultad.

Después les digo que han resuelto problemas de interés, de descuento, de repartimiento proporcional, y es de ver qué asombrados se quedan, pues tenían el prejuicio de que esas cuestiones pertenecían a las altas matemáticas y eran algo así como la cúspide inaccesible de un Everest, y ellos no podían nunca rebasar las más bajas regiones.

¿Para qué, pues, fatigar al niño con nuevos estudios, si puede, con el auxilio de los conocimientos que posee, resolver estas cuestiones, ahorrándose una serie de teorías indigestas para él y un trabajo impropio.

Proponed a vuestros discípulos, después que hayan resuelto muchos problemas de recapitulación de las operaciones fundamentales, el siguiente:

«El Banco da 3 pesetas al año de rédito por cada 100 que se depositan en su Caja de Ahorros. ¿Cuánto te dará por cinco meses de réditos si depositaste 12.000 pesetas?»

Veréis cómo, sin vacilar, el chico discurrirá diciendo:

Si por 100 pesetas dan 3, por 1 darán cien veces menos, o sea $\frac{3}{100}$, y por 12.000,

doce mil veces más: $\frac{3 \times 12.000}{100}$.

Esto por un año; por un mes, doce veces menos, o sea $\frac{3 \times 12.000}{100 \times 12}$; y por los cinco meses de que se trata, cinco veces más:

$$\frac{3 \times 12.000 \times 5}{100 \times 12}$$

¿Qué número de sesiones hubierais tenido que dedicar al estudio de las proporciones y de la regla de interés en particular, antes de preparar al niño para resolver este problema, escribiendo la proporción

$$1.200 : 12.000 \times 5 :: 3 : x?$$

La cual, al fin, le daría el valor

$$x = \frac{3 \times 12.000 \times 5}{100 \times 12}$$

que hubiera hallado sin necesidad de estudiar nuevas cosas a costa de grandes trabajos.

Dícese que tenemos decidido empeño en oscurecer deliberadamente las cuestiones, para hacérselas al niño menos comprensibles.

El problema, que tan al alcance del lenguaje del niño hemos enunciado antes, lo hubiera sido en cualquiera Escuela de este modo, próximamente:

«Hállese el interés simple correspondiente al capital 12.000 pesetas, impuestas al 3 por 100 durante cinco meses.»

De este modo es más enfático y menos inteligible para el niño.

¡Ya es gana de crear dificultades!
Y a otro punto, pues creo haber probado lo que me propuse; esto es: que en nuestros programas de Aritmética ni están todas las cuestiones que proceden ni proceden todas las que están.

La enseñanza de la Aritmética en las Escuelas debe ser razonada.

Hay otro error muy extendido en la enseñanza de la Aritmética, y es la falta del razonamiento, pues es lo cierto que parece como si se tuviese empeño en hacer que los niños aprendan esta ciencia empleando la vía más larga y difícil.

Tal vez es la aversión que tenemos a la demostración matemática.

Es de todos los tiempos el terror que inspiran al estudiante las matemáticas demostradas.

Cuando se familiariza uno con el razona-

miento matemático, se encuentra esto fácil, aun para medianas inteligencias.

Hasta los niños son muy capaces para entenderlas si se las sabemos presentar en lenguaje llano, con alguna habilidad y desprovistas de ese aparato científico y sequedad de estilo, que están muy en su lugar en los centros superiores de enseñanza.

Cuando el niño conoce razonadamente la Aritmética, ejecuta las operaciones, no mecánicamente, sino de un modo firme, y camina en el cálculo con paso decidido; no olvida lo que aprendió, pues se grabaron los conocimientos en su mente con surcos profundos que abrió el mejor buril, que es un proceso psíquico de asimilación, plenamente consciente y reflexivo.

Por no haber comprendido la función importantísima de la coma, la colocan muchos al acaso o la suprimen tan tranquilos; por no haber estudiado fundamentalmente la numeración, suprimen otros el cero, que convierte, por ejemplo, el 1405 en 145.

Por no haber hecho un estudio razonado cometen los niños esas herejías aritméticas, que tanta paciencia nos consumen a los Maestros, y de las cuales somos nosotros siempre los más culpables.

La Escuela rutinaria crea al niño memorista e imprime esta orientación a todas las disciplinas. Cuando trata de cuestiones matemáticas, el sujeto debería perder la memoria, y así ejercería, con gran provecho para su instrucción, las facultades de más alto rango.

¿Por qué, dirán muchas voces de chicos, hemos de poner los productos parciales en la multiplicación, avanzando cada uno un lugar hacia la izquierda, y en cambio en la suma han de ir rigurosamente colocados en línea vertical?

Esto es una rareza de nuestro Maestro.

Dudas de esta naturaleza se presentan sin cesar y no se desvanecen hasta que se estudie razonadamente.

¡Cuánto mejor sería salirles al paso valientemente en los albores de la inteligencia!

Todo es cuestión de celo, de buena voluntad, y no de una capacitación excepcional, como pudiera creerse.

La orientación práctica que debe darse a la Aritmética.

La falta de ella es error trascendental y extendido a todos los aspectos y grados de la enseñanza. Tal vez se halla más agudizado en los centros superiores.

En esto, como en todo lo que atañe a la vida práctica, nos pueden dar provechosas lecciones los sajones a los latinos.

Tienen aquéllos un sentido de la realidad de que nosotros carecemos.

Aquí es corriente licenciarse en medicina sin haber asistido tal vez a un parto; en derecho sin haber asistido a un juicio de faltas.

Nuestros ingenieros son tal vez los más teóricos del mundo, pero ¿cuántos de ellos saben hacer un tornillo o gobernar una locomotora? Los marinos de guerra no suelen navegar por falta de dotación para los barcos, y los artilleros no disparan por falta de cañones, y los alumnos normalistas no practican seriamente mientras duran sus estudios, y... para qué seguir. Aquí no se hace, no se practica.

Nuestras Escuelas no están, ni mucho menos, limpias de esta culpa.

Hay que curarse de ella y organizar la enseñanza sobre la base de la realidad y con la mira siempre puesta en la calle, en las necesidades de la vida.

Ahí van algunas conclusiones que no pretenden ser dogmas, que no son sino las resultantes de una práctica profesional de varias decenas de años.

La enseñanza del cálculo en la clase de párvulos ha de ser intuitiva en la medida de lo posible.

La numeración debe estudiarse desde el comienzo de la vida escolar, y aquí, más que en cualquier otro lugar, procede la imitación formando los números por agregación sucesiva de objetos de uso corriente.

En los grados inferiores, donde el valor de los números con que se opera lo hacen factible, deben ejecutarse todas las operaciones con objetos o rayas trazadas en el encerado.

Para la enseñanza del sistema métrico no debe faltar en ninguna Escuela una buena colección de medidas y pesas, que deben usarse por los mismos niños con la mayor frecuencia.

También debe existir una buena cantidad en metálico (billetes, monedas de oro, plata y cobre), simulado, claro está (pues los Maestros no poseemos de ordinario más dinero que el que nos imaginamos poseer), pero lo más parecido posible al que circula, y este dinero debe usarse por los niños en cobros y pagos que se presentarán continuamente en los problemas.

Esto mismo puede decirse de documentos de crédito, como letras de cambio, pagarés, cheques, obligaciones, bonos de emisión,

para que los niños los manejen cuando haya oportunidad.

Los que se presten a ello deben extenderse por los mismos niños, para dar a todo la mayor apariencia de verdad.

Esto en cuanto al material de enseñanza.

Todos los ejercicios deben también ser orientados en este sentido, y los niños deberán habituarse a apreciar lo más rápidamente posible y con la mayor aproximación, con sólo el examen visual, las distancias, superficies, capacidades, pesos, alturas, velocidades, número de objetos apilados, capacidad de carga de un vehículo, de un buque, número de soldados, de manifestantes que han pasado, de espectadores que concurren a tal espectáculo. Estos ejercicios contribuyen a familiarizarse con el concepto de la magnitud, poco asequible al niño.

De esto, que es realidad viviente, que tomado en cierto aspecto es la vida misma, se hace poco o nada en nuestras Escuelas.

Nosotros mismos nos resentimos de esta deficiencia. ¿Quién de nosotros no suele equivocarse en 20 metros en la altura de los palos de un velero, en 300 kilogramos en el peso de un bloque de mármol y en 2.000 toneladas en la capacidad de un barco de 6.000?

Va siendo hora de que esto termine; pero no lo haré sin haber tocado un punto de excepcional importancia.

De los problemas aritméticos.

Constituyen el más interesante; el imprescindible procedimiento de enseñanza de la Aritmética.

Nunca se pondrá demasiado cuidado en la escrupulosa preparación de los mismos.

Serán numerosos dentro de cada grado, hasta el punto de que no sea necesario repetir ninguno durante el curso. Los repases no proceden en este caso, pues repetirlos en su forma e integridad es caminar hacia el amaneramiento y la rutina.

Nunca debe proponérsele al alumno más de una vez el mismo enunciado (nótese que no digo cuestión) en su vida escolar. La misma cuestión puede y debe ser objeto de múltiples problemas que difieran entre sí sólo en la forma y detalles accesorios.

Según esto, deberá el Maestro disponer de un número considerable de ellos. Esto no es difícil; no exige sino un poco de constancia para irlos coleccionando sin cejar en esta labor de acopio.

Escuela conozco donde a pesar de resol-

verse durante el curso alrededor de dos mil, hay provisión suficiente para diez años.

Abundantes colecciones de ellos brindan al Maestro los catálogos de las casas editoriales.

Pero ha de hacerse una detenida selección, pues hay muchos recusables.

Porque ello es debido en justicia, he de citar un solo autor con singular encomio. La casa Gili tiene editadas las colecciones de A. Minet y L. Patin, Inspector y Maestro franceses, respectivamente, cuya traducción hizo con gran acierto el Sr. Toro Gómez.

Un extremo muy interesante es el de cómo hayan de estar redactados. Claros, exentos de ambigüedades que puedan dar lugar a dudas, vacilaciones, pérdida de tiempo, y lo que es peor, a ideas equivocadas de trascendencia muy perniciosas.

Su estilo, correcto, llano y conciso.

El asunto del problema deberá ser arrancado de la vida local, porque interesa más a los niños, pues verán en ellos, desde luego, una finalidad positivamente útil.

Los datos deberán ser reales y conocidos, en cuanto sea posible, de los alumnos. Cuando se trate de precios de artículos de uso corriente, deberán fijarlos los niños. Siempre habrá alguno que lo podrá hacer con certeza.

Deberán estar graduados, no ya los de distinto grado entre sí, sino aun dentro de cada lección los de cada grado en particular.

Esta graduación deberá ser objeto de un estudio muy detenido y reflexivo.

La mencionada colección de los Sres. Minet y Patin ofrece en todos sus capítulos modelos acabados en este respecto.

¿Deben estar los problemas agrupados por materias?

Cuando una cuestión se trata por vez primera, es inevitable; pero después, han de proponerse sin guardar orden determinado, pues el clasificarlos previamente es en muchos casos equivalente a darlos resueltos. Por eso deben dedicarse muchas clases a recapitular unas cuantas lecciones precedentes.

Otra condición que deberá tenerse presente es la de que el asunto al que el problema se refiera, sea posible y los datos verosímiles, así como el resultado.

En ciertas oposiciones resolvieron los aspirantes uno en que el resultado era un jornal de 42.000 pesetas para un albañil, y en otros se dió el caso peregrino de que en un pozo de dos metros de diámetro tenían que trabajar 120 obreros.

Hay que cuidarse de evitar también el que los problemas tengan una solución demasiado larga, que al fin sólo produce hastío, fatiga en el niño, el cual, después de una desmesurada tramitación operatoria, no le quedan fuerzas ni aun para reconstituirlo a modo de repaso, siempre muy conveniente.

Nada se diga de lo absurdo de estos datos representados por números kilométricos. ¡Trillones, cuatrillones! ¡Qué falta de sentido de la realidad, aun de sentido común!

Por ahí habréis visto, como yo más de una vez, a un niño en el encerado dividiendo un número de veinte cifras por otro de diez.

¡Qué crimen de lesa infancia!

¡Ya tienen para rato!

(Bueno; te diré en confianza que es tal vez de eso de lo que se trataba.)

He de hacer, para terminar, una recomendación; y es la de que de vez en cuando se hagan comprobaciones de los problemas.

Pero no se prodiguen demasiado; pues si es onveniente que el niño se persuada por propia observación de la exactitud de sus operaciones, importa mucho también que llegue a tener confianza en sí mismo,

El buen sentido del Maestro evitará, sin embargo, el rebasar el límite prudente de esa seguridad, que puede degenerar fácilmente, si falta tacto y discreción, en indigesta y pedante pretensión de infalibilidad.

De lo sublime a lo ridículo dicen que sólo hay un paso, y aquí ese paso es muy corto.

Y hago punto aunque quede no poco que decir. Por ahora he dicho bastante. El lector dirá tal vez para sí:

—Ya lo creo, y aun demasiado.

Y tiene razón sobrada.

JUAN REPARAZ.

Maestro nacional.

Escuelas del Tivole (Bilbao).

LIBROS Y REVISTAS

CLARA ANGÉLICA

He leído con verdadera fruición las páginas de *Clara Angélica*, publicadas en diversos números de EL MAGISTERIO ESPAÑOL, novela premiada por éste, debida a la donosa péñola del muy cultísimo Inspector de Primera enseñanza de la provincia de Toledo, D. José Lillo Rodelgo, ese amenísimo autor de las «Sugestiones», que tantas veces hemos saboreado en el texto de nuestro gran rotativo profesional con singular deleite.

El fondo de dicha novela, si no es real, merece serlo, pues la protagonista es una Maestra, como tantas otras, vejada y escarnecida por el caciquismo pueblerino, tan difundido en otrora por todos los ámbitos de la hidalga tierra hispánica, y modificado ahora un tanto merced a elementos nuevos dirigentes del Poder constituido en nuestra mat echa querida patria. En cuanto a la forma, se ve en ella a un gran estilista, predominando la descripción y la narración en armonía con el diálogo ameno y flúido a que nos tiene acostumbrados su autor. En Rocamansa lo hace vibrar con notas de dolor acentuado por boca de la Maestra, perseguida inicuaamente por el cacique soberbio y de corazón de tigre. En cambio, en el pueblo de la Mancha, ese diálogo es bello como los destellos que nos presta diariamente la auro-

ra matutina, y dulce como la ambrosía emanada de los salmos de nuestra sacrosanta religión.

Así es la novela *Clara Angélica*, que nos dibuja con múltiple combinación de coloridos las inspiradísima péñola del ilustre publicista Sr. Lillo Rodelgo. Y por ser así, dicha obra debe de figurar en las bibliotecas de todos los Maestros nacionales. ¡Gratitud obliga!

RAFAEL MONTES TRAPERO.

Manjón y la ciencia sobre la Escuela ideal, por A. Reses.

Forma un volumen de 144 páginas, y contiene, entre otros asuntos: La higiene, fundamento de toda educación; la Escuela infantil ideal es la Escuela al aire libre; la cantina escolar y el ropero; el trabajo escolar; las investigaciones de la ciencia, confirman las ideas y las obras de Manjón; los juegos al aire libre; Manjón y la ciencia; la Escuela Manjón y otros puntos de higiene.

Polémica sociológica, por Fabio.

Es una colección de artículos publicados en *El Siglo Futuro* sobre distintos temas. El autor hace gala de su fácil elocución y de sus grandes conocimientos sociológicos.

EL MAGISTERIO ESPAÑOL. *Pedagogia Aldono.* — Esperant-lingva resumo de jenaj artikoloj presitaj en la numero de 5 de novembro de 1926.

Britlando. — *La lernejoj por blinduloj.* — En la jaro 1921, Britlando havis 36 lernejojn por blinduloj, kie edukigis 2.272 geinfanojn; 15 lernejojn (eksternuleco) por 531 lernantoj; 52 lernejojn por miopuloj; 58 metiejojn por 2.208 personoj; 27 «homes» por 702 blinduloj, k. t. p.

Italio. — *Novaj pensioj.* — Kiam la italaj geinstruistoj finas ĝian lernejan laboron aĝon ricevas miniman pension same la 80 por 100 de ĝia salajro.

Jugoslavio. — *Lerneja higieno.* — La higiena viglado ĉe la infanaj lernejoj dependas de la Instruada Ministro. Kiam la geinfanoj eniras ĉe la lernejoj la kuracisto faras sanecan eksamenon. En Beograd estas kvin kuracistoj por dekkvar infanaj publikaj lernejoj.

Ĉe la instruistaj lernejoj faras higienan lernadon por aranĝi al venontaj instruistoj je praktika laboro en la vilaĝaj lernejoj.

Ankaŭ la estraro organizis novajn lernejojn kaj resanigejojn, kiel tiu el Lokum kaj aliaj, tiu kiu instru-plano estas bazita sur plena apliko de l'higienaj fundamentoj.

Lerneja Parko el Carlet. — La profesoro Ballester rakontas la organizadon de la Lerneja Parko el Carlet (Valencio-Hispanio).

Ĉi-tiu lernejoj havas dekdu konstruaĵojn, tio estas, dekdu faklernejojn, ses por knaboj kaj ses por knabinoj; plie lernejan kantonon, gimnastikejon, artan kaj metian lernejon, bibliotekon, k. t. p.

La lernejoj kostis 250.000 pesetojn.

Sed la organizado de la Lerneja Parko el Carlet havas internan ideon de vidpunto pedagogia kaj pozitiva rezulto ĉar la instruistoj penplenas ilian laboron laŭ novaj metodoj kaj la elspesoj por konstrui la lernejoj

estis faritaj por popola Asocio: ŝparo kaso el Carlet.

La ŝpara Asocio havas nuntempe en ĝia kaso 13.402,365 pesetojn.

Lernado de surdamutuloj. — La profesoro Anselmo González sekvas informadon pri la metodo kaj fundameto de la lernado de surdamutuloj.

En la artikolo estas substrekata la neceso plibonigi la metodoj de surdamutula lernado kaj ke la vereco oni povas trovi en la laboro de Ponce de León kaj Pablo Bonet, hispanaj surdamutulaj instruistoj de la dekseca jarcento. Li montras tre interesajn ekzemplojn.

La infanaj ludoj. — La lerneja inspektoro Santullano traktas, en tre interesa artikolo, la kialon ke devas interesi al instruistoj la infanaj ludoj. Sendube metinte la infanaj ludojn en taga lernada laboro oni povas havi ĉiam pozitivajn rezultojn.

Kio lasas la horoj. — Pri la festo de la libro ĉe ni, la lerneja inspektoro Lillo Rodelgo verkas inters-plenan artikolon.

Li prezentas kelkajn ekzemplojn de bonaj libroj hispane verkitaj, precipe de Cervantes, Lope de Vega kaj Rojas.

La aritmetikaj metodoj. — La dua rekompenco de la konkurso anoncita pora EL MAGISTERIO ESPAÑOL korespondis al instruisto Juan Reparaz, el Tival (Bilbao).

Bibliografio. — En la bibliografio estas presitaj tri ricencoj pri la libro *Eklezia Hispana Historio*, de Leopoldo Arias Prieto; pri la verko de José Sayés, *Sociaj Scenoj*; pri la libro de Alberto Llano, *Tutmonda Historio*; pri infana libro de Bonifacio Arrabal *Vaska Geografio*, kaj pri la libro de Ruiz Romero, *La hispana raso*.

EL ESPERANTO

CARTILLA PEDAGOGICA

POR

VICTORIANO F. ASCARZA

64 PAGINAS

PRECIO, UNA PESETA