

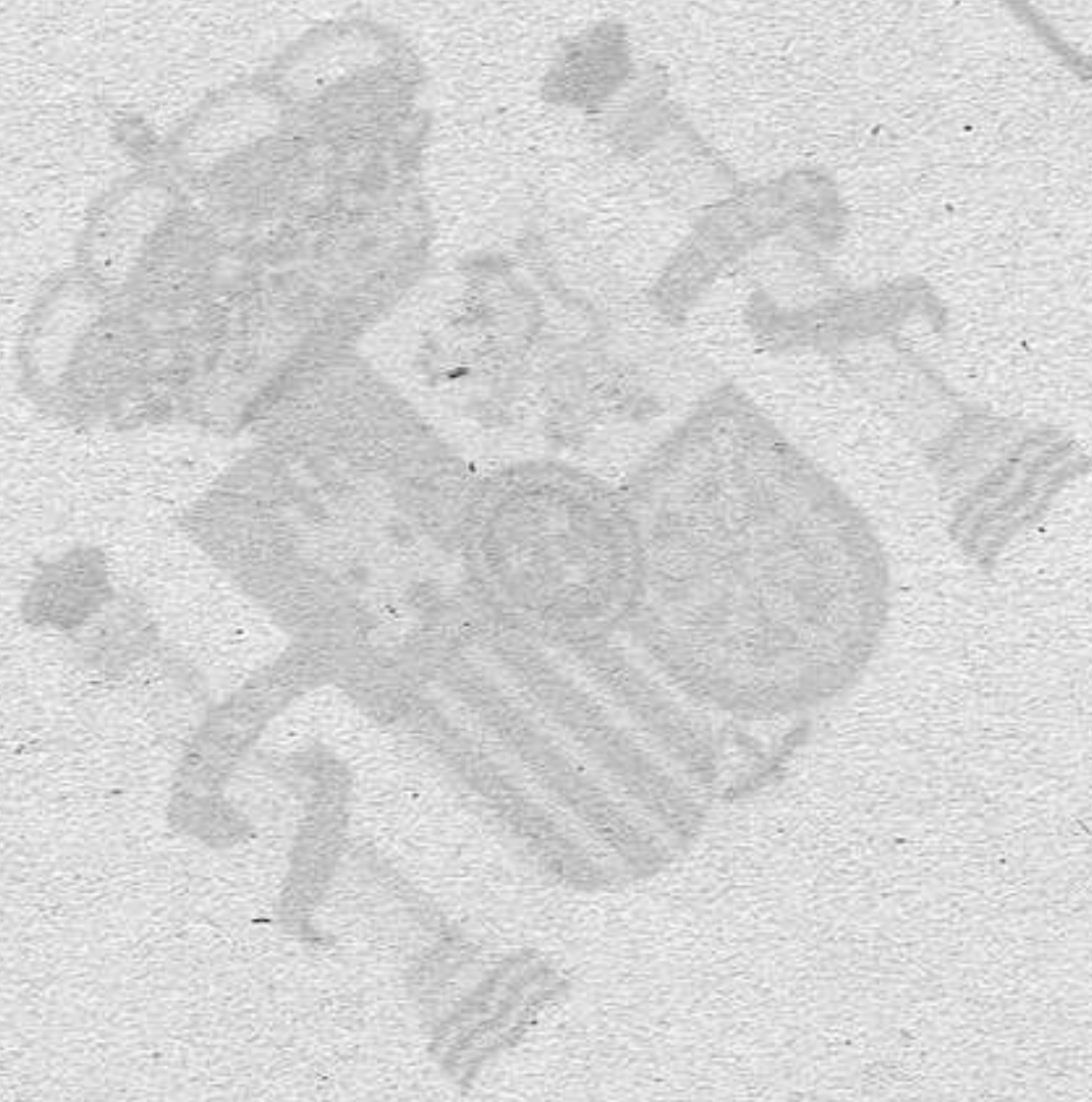
BOLETÍN DE EDUCACIÓN

ÓRGANO OFICIAL DE LA
INSPECCION DE PRIMERA ENSEÑANZA



PROVINCIA DE GERONA

MINISTERIO
DE CULTURA



BOLETÍN DE EDUCACIÓN

AÑO I

FEBRERO DE 1935

NÚM. II

SUMARIO

PEDAGOGIA FUNDAMENTAL. — Génesis del lenguaje. — BIOLOGIA PEDAGOGICA, El ser y el medio. — METODOLOGIA PEDAGOGICA, El trabajo manual en la escuela primaria. — DIDACTICA. — SECCION DE INFORMACION, I. - Constitución del Centro de Colaboración Pedagógica de Ripoll. — II.-Las escuelas de San Jordi. — III La normal en acción. — IV. -Centros de colaboración. — SECCION OFICIAL. — A los Maestros de la provincia.

PEDAGOGÍA FUNDAMENTAL

GÉNESIS DEL LENGUAJE

El problema de máximo interés en la escuela es conseguir para el niño una capacidad de lenguaje que, además de la educación intelectual recibida al obtenerla, le dé al niño carta de naturaleza en el mundo humano, haciéndole más libre. Mayor libertad será la del niño si puede expresar todo lo que quiere decir y sabe no hablar más de lo que quiere decir, siendo al propio tiempo capaz de poder comprender y asimilar bien todo cuanto oiga decir y llegue a sus manos en prensa y libros. La solución del problema, ardua tarea de benedictino, en todo momento, desde los primeros meses de la vida del niño hasta los últimos años de la adolescencia, en cada período según su carácter específico, hay que prepararla por ordenación y adaptación del ambiente. Deben ser estudiados los intereses del mismo para conocerlos y poder operar con los elementos determinantes de los intereses propios del lenguaje. En un principio, para que el niño pueda realizar los actos psicofisiológicos preliminares del lenguaje con la mayor seguri-

dad y perfección; más tarde, para que sea alcanzable la depuración lingüística en el sentido de lograr la capacidad de abstracción del lenguaje, vedada casi, según testimonio de numerosos experimentos, antes de los 13 ó 14 años.

Importa conocer la génesis del lenguaje en el niño y sus especiales características. Las normas educativas generales a base del lenguaje, surgen de la propia naturaleza del proceso de adquisición de elementos y del que da como resultado la expresión oral.

En primer lugar, la experiencia ha demostrado que el niño se expresa siempre según *concreto*. Habla bien si conoce bien, y ese conocimiento procede del mundo objetivo al proyectarse sobre el alma del niño, elaborándose *estructuras*. No impresiones simples, sino compuestas, complejas, asociadas, constituyendo lo que en la Psicología se denominan hoy *estructuras*. Ahora bien, ¿desde dónde, desde cuándo y cómo se elaboran las estructuras matrices del lenguaje?

La expresión es un resultado globalizado

de varios procesos de orden psicofisiológico, que no puede producirse sin un período de reacción receptivo-activa, período prolongado desde el nacimiento hasta los 18 meses. A través del mismo, el niño acumula elementos que se organizan, derivados de la acción ejercida sobre él por el caudal de *bien cultural* del ambiente en que se desarrolla, que determina intereses y en consecuencia manifestaciones. El niño adquiere representaciones y se forja su haber ideológico. En este primer período, el niño elabora gran suma de elementos estructurales de imaginación y fija representaciones que serán reproducibles; imágenes mnemónicas de orden fonético, visual y motor-muscular. La reactividad lleva al niño a devolverle al mundo, transformado y elaborado por sí mismo, algo y mucho de lo que de él recibe: el niño quiere expresar. Y no sólo expresar lo que *siente*, sino que, obedeciendo a sus necesidades, se lanza a expresar lo que *quiere*. Le interesa el bien cultural de su ambiente y llega a ser capaz de *reconocer*. Por impotencia no puede *coger* por sí; pero echa mano, como medio adquisitivo, de la actividad de los que le rodean. Le precisa *pedir* lo que le atrae. Las necesidades provocan la aparición temprana. Obsérvese como muchos niños retrasan el lenguaje por demostrarles que ya se los entiende; en algunos casos especiales, la aparición del lenguaje puede ser retrasada en meses y aun en años. Desde esta aparición de necesidades, momentos decisivos, cuna de grandes trabajos, la actividad mental del niño es considerable; aunque permanezca como inhibida en el acto de la expresión de su deseo: no puede hablar aún. Los gestos, su rostro capaz de expresión, sus movimientos, dicen ya mucho.

Empieza la emisión de sonidos sueltos, libres, *no imitados*. El niño se halla en el estadio llamado de *lalación* o *balbuceo* (desde el tercer mes), que se prolonga por espacio de unos meses más (experimentos de Buhler,

Hetzer y Gesell). Pasa luego al estadio de *imitación* en el que interviene ya la *conciencia*. El niño llega a observar que los que le rodean emiten unos mismos sonidos al referirse a unas mismas cosas. Se elaboran estructuras, complejos de asociaciones de imágenes visuales, referidas a los objetos, y de otras -auditivas, correspondientes al sonido o a los sonidos de la palabra que oye pronunciar. El trabajo cerebral es grandioso. Y el niño no resulta fatigado, por la extraordinaria *plasticidad* nativa de los órganos centrales de recepción con formidable empuje hacia la vida superior. Entran en juego las actividades neuromusculares por inervación laríngea según órdenes motoras emanadas del lóbulo frontal en la zona de Broca. Y, al propio tiempo, hay desplazamientos energéticos desde la mencionada zona al centro de Wernicke, en el lóbulo parietal, centro asociador de imágenes auditivas relativas a las palabras. Que existe éste y otros centros de asociación lo demuestra el terrible caso experimentado de que se puede sufrir *sordera verbal*: pérdida de la noción del significado de los sonidos correspondientes a la palabra. "El enfermo, dice Dejerine, cuya acuidad auditiva es normal.... parece un individuo transportado a un país extranjero cuya lengua no conozca. Las palabras de su propio idioma hieren su oído como sonidos diferenciados, matizados; pero *no representan* para él *ideas*". Los experimentos de H. Munk presentan otras variantes en las llamadas *sordera psíquica* y *sordera cerebral*. Los que padecen sordera psíquica pueden percibir el sonido, pero no reconocen ya la causa productora, que conocían bien. Así el sonido de las campanas que reconocían antes, siguen oyéndolo, *pero no reconocen qué objeto lo produce*, a pesar de haberlo sabido antes. Tampoco reconocen quien habla ni qué cosa produce un sonido antes reconocido. Es decir, han perdido la asociación de *sonido* y *objeto* que lo produce. (Exp. de Dejerine,

Munk y Kussmaul). Y nuevas vías de asociación relacionan imágenes visuales objetivas con las auditivas de sus palabras y con otras visuales de la imagen de la palabra escrita. Éstas no las tiene aún el niño en el estadio de imitación.

Aunque la doctrina de las localizaciones cerebrales va siendo cuidadosamente revisada y aun rectificadas, como ampliamente han expuesto R. Brugia y Pierre Marie (Revisión de la doctrine des localisations cérébrales), lo cierto es que nadie puede dudar de la realidad de los hechos expuestos, que arrojan mucha luz sobre el urdimbre en el que se teje el lenguaje en los primeros tiempos de la vida.

Entrado ya en el estadio de imitación, el niño va comprendiendo a los que le rodean. Son anteriores las asociaciones visuales-auditivas de objeto y palabra que lo representa. El niño llega con más dificultad a la articulación. Está elaborando, construyendo su lenguaje hablado. Todo cuidado es poco en esos meses (de los 12 a los 18) en que el niño recibe impresiones y las ordena. Mucho trabajo bioenergético puede evitarse dándole ordenado el caudal cultural. Presentarle el objeto y pronunciar bien la palabra correspondiente, con absoluta claridad y con pureza en la matización del sonido emitido, repitiendo la articulación una y más veces *sin remedar jamás la pronunciación defectuosa del niño*. Que mucho mal le causan al niño esos padres y esos allegados que se entretienen burdamente y sin escrúpulo a hablarle como él habla; retrasando considerablemente la aparición de su lenguaje y destruyendo asociaciones que el niño verificaría normalmente, derramando tinieblas sobre lo que el niño empezaba a vislumbrar. Si el niño pronuncia mal en un principio no es para hacernos gracia. En modo alguno hay que presentar fraccionado, sino unitario. Y en este caso de la adquisición del lenguaje, precisa no dejarse arrastrar por ese sen-

siblero cariño que con tan poca gallardía paternal ostentan ante sus retoños los ofuscados padres.

En la época autoconstructiva del lenguaje, conviene preparar el ambiente lingüístico, de tal modo que el caudal de vocabulario que envuelva la atención del niño sea nutrido, ya que no agobiador. El niño que oye hablar a muchos y oye hablar bien, acumula y relaciona elementos definidos y puros. Se observa como la riqueza de vocabulario de los niños es mayor en las familias cultas. El niño que crece en un ambiente de pobreza lingüística, podrá reconocer para sí las cosas, pero no será tan capaz de expresión. En cambio, el niño que se haya desarrollado en un ambiente cuyos elementos de interés, cuyo caudal de bienes culturales, hayan sido pulcramente ordenados y utilizados, agrupará elementos no sólo en cantidad, sino en calidad y más aun en coordinación, sobre todo en el caso en que las impresiones determinadas por los objetos del ambiente puedan asociarse según relación natural, espontáneamente.

Después de pasados los meses de preparación lingüística, casi como por sorpresa, el niño *rompe a hablar*. Y las palabras que pronuncie serán más claras si se ha cuidado de vocalizar bien siempre ante el niño y al socaire de esas corrientes de pseudocariño que llevan a hablarle al niño como él pronuncia, creyendo acaso que así *comprende mejor*. Debe ponerse delicado interés en hacer que el niño pronuncie bien determinadas sílabas. Es dócil en imitar y se presta a repetir las vocalizaciones. Tengamos en cuenta que así el niño está pasando ya al estadio de la *expresión*.

En el periodo de la expresión se inicia por una zona de expresión *univerbal*. El niño utiliza una sola palabra para su expresión ideológica: una llamada palabra-frase, según término de Preyer. Con una sola palabra, *leche* o ¡leche!, casi siempre con alma en el ha-

blar, o ¡gana! o ¡sed! el niño lo dice todo. Pregunta, utiliza el vocativo y se inicia el resto de la declinación. El verbo es usado como palabra-frase y luego (a los 18 o 20 meses) la frase cobra mayor extensión. (Experiencias de Preyer, W. Stern, Buhler, Hetzer, Lindner, Meumann). Las frases tienen en un principio un carácter aglutinante, y el verbo se usa en infinitivo. También la negación y la afirmación son usadas al final de la frase. Tras unos meses (hacia los 24-28 meses) el niño entra en el estadio de franca expresión por *clausulación*. El verbo es utilizado en conjugación sencilla y siempre *regular*. La declinación aparece con numerosos matices. El adjetivo es bien encajado en la frase. Desaparece la aglutinación de la frase y el orden lógico rezuma en el hablar del niño. Los nexos intervienen escasamente en su expresión, y hasta mucho más tarde no tienen uso con soltura las preposiciones y las conjunciones en general. Es de

notar que la interjección aparece muy tempranamente.

Hacia los tres años podemos decir que el niño habla. Es ya capaz de pasar a las manos de una educadora en una escuela maternal. El examen detenido de la genética del lenguaje ofrece la pauta exacta para educar el niño a base del mismo. Es el moderno punto de vista el *biogenético* en el método, según aplicación de la ley de Fritz Müller (ley de la evolución embrionaria en Biología, pero aplicable al desarrollo educativo) como han expuesto Claparède, Decroly, Stevenson y otros pedagogos. Y, en el caso particular del lenguaje, es norma segura su aplicación, debiendo regular toda la marcha educativa escolar, la orientación paralela al desarrollo del lenguaje en el niño y a la aparición progresiva de las formas de expresión y de los idiomas a través de la vida de la Humanidad.

JOSÉ JUNQUERA MUNÉ

BIOLOGÍA PEDAGÓGICA

EL SER Y EL MEDIO

La vida es en cada momento la resultante de dos factores: uno, la *estructura* del ser, condicionada y determinada por estados anteriores; otro, el *medio*, con sus modalidades condicionadas también por circunstancias precedentes.

Si colocamos un ser viviente de máxima constitución, de la más perfecta estructura, fuera del medio conveniente, no vivirá. La vida no sólo requiere la perfección de estructura sino las posibilidades del medio. Un ser sin defecto estructural ha de vivir en un medio donde pueda realizar normalmente todos los fenómenos o cambios cuyo conjunto define y limita la vida como una *integral*.

Podríamos simbolizar la vida mediante la siguiente igualdad:

$$V = E \cdot M$$

Esto es, *la vida igual a la estructura por el medio*.

Esta íntima relación, expresada por la fórmula, obliga, para adquirir un concepto lo más exacto posible de los fenómenos característicos de la vida, al estudio de las *condiciones* intrínsecas, del ser en sí mismo, necesarias para su adaptación a un medio conveniente, y de las *condiciones extrínsecas*, conjunto de circunstancias que el medio debe reunir para que en él sea posible la vida de un ser determinado.

Existen, desde luego, condiciones relativas a la estructura de cada ser sin las cuales la vida no puede darse en el mismo. Y el medio ha de reunir, para que puedan realizarse *normalmente* los fenómenos vitales de un ser bien conformado estructuralmente, además de ciertas condiciones *especiales*, otras *generales* cuya falta hace *defectiva* o imposible la vida. Vemos por ejemplo que los peces viven en el agua y los pájaros en el aire. Pero el medio acuoso y el medio aéreo, especiales para peces y pájaros respectivamente, han de tener una condición general para que se dé en ellos la vida de dichos animales: la de contener oxígeno. Si se hierve el agua de una pecera y al enfriarse se coloca en ella un pez, muere éste por falta de oxígeno.

* * *

El hombre es un ser viviente que interesa al educador cuya misión es guiar y ordenar racionalmente el desenvolvimiento integral y armónico de todas las actividades que en aquel determinan, en íntima relación con el medio, el proceso real de su vida. Y sin el conocimiento: de la estructura humana que, en su normalidad, se desenvuelve plena y activa en un medio favorable y en situación patológica no puede vivir o lo hace defectuosamente y con premiosidad; del medio cósmico y social cuyas deficiencias o anomalías determinan en una buena estructura viviente las formas defectivas de la vida o su imposibilidad, y de las acciones y reacciones mutuas que las relaciones entre medio y ser determinan; no le será posible al educador la intervención tutelar eficaz para el logro de las mayores perfecciones en todos los hechos que producen, a modo de síntesis, la vida.

* * *

La estructura del ser viviente. — La organización

Al observar un animal o un vegetal de alguna complejidad, advertimos la existencia de partes heterogéneas que llamamos *órga-*

nos, cuyos actos simultáneos y armónicos están subordinados a una finalidad: la vida del ser. Examinando en un microscopio fragmentos laminares de distintos órganos, veremos que están formados por la asociación de unos elementos diminutos yuxtapuestos, llamados células, que, en sus formas variables según el órgano y el ser de que forman parte, ofrecen rasgos esenciales comunes. También es posible examinar, utilizando el microscopio, una gota de agua en la que se ha puesto heno en infusión y ver en ella seres vivientes que no presentan una estructura tan compleja; su cuerpo no está formado de corpúsculos yuxtapuestos y es comparable, en conjunto, a una cualquiera de las células que forman el cuerpo de animales y vegetales complicados. En estos seres microscópicos se manifiesta, aunque de un modo sencillo y rudimentario, la actividad vital. En aquellos seres más complejos, pluricelulares, las células, sin perder su autonomía, presentan una actividad específica subordinada a un solo fin: la vida del conjunto; siendo ésta una resultante de todas y cada una de las actividades celulares.

Esa concurrencia de actividades ordenadas a un solo fin, constituye en todo ser meta la *organización*, que es unión, conexión y cooperación entre sus distintos elementos anatómico-fisiológicos, estableciendo con ello una diferenciación entre los seres organizados y la materia mineral.

La organización supone que no puede darse un cambio en una parte del ser sin que repercuta en todo él. Así ocurre en un animal o vegetal debido a la mancomunidad que existe entre todos los actos vitales. Y no en un mineral.

* * *

La complejidad de la materia viviente y su inestabilidad

Las tentativas verificadas para conocer analíticamente la composición elemental de la materia viviente han fracasado por la imposibilidad de descomponer dicha materia sin matarla previamente. Sin embargo, el

análisis de los restos de la materia viviente, de su cadáver, acusa el hecho de que se compone de elementos que sólo se diferencian de los constitutivos de la materia inorgánica en orden a su complejidad química.

En la materia organizada se encuentran moléculas de marcada complicación y de gran número de átomos y entre ellas destacan, sosteniendo la distancia entre dicha materia y la inorgánica en lo que atañe a la composición, las moléculas albuminoideas de complicadísima constitución y peculiar actividad bioquímica. Como consecuencia de la *complejidad* física y química de los seres vivientes, por estar constituidos de infinidad de moléculas agrupadas de manera muy variada y éstas constituidas de múltiples elementos en combinaciones atómicas complicadas, aparece la *inestabilidad* que es uno de los distintivos de los seres organizados. Ya es sabido por la química que un cuerpo es más inestable cuanto más complejo es. Los seres vivientes constituidos por materia muy compleja, serán, por ende, muy inestables.

Los cambios de la materia viviente. — El crecimiento y la forma

La inestabilidad se manifiesta en los seres vivientes por cambios incesantes con el medio, cambios de sustancias que entrañan cambios de energía, y que dan como consecuencia la formación de materia específica que se incorpora a la masa del ser y adquiere las características vitales. Los cambios originan, desde la iniciación de la existencia de un ser viviente, el *crecimiento*, conquista de la *forma* y del *tamaño* peculiares de cada especie, que persisten después durante la vida a pesar de la inestabilidad y de los cambios, determinando la personalidad individual.

La impresionabilidad y el determinismo interno

La normal realización de los cambios incesantes entre el ser viviente y el medio, queda posibilitada por la propiedad que aquél tie-

ne de percibir las influencias exteriores y reaccionar contra las mismas, propiedad que llamaremos *impresionabilidad*, y que se acentúa e intensifica, recibiendo distintos nombres, a medida que los organismos son más complejos y efectúan con mayor amplitud e intensidad cambios con el medio.

Esta impresionabilidad llega a traducirse en cierto *determinismo interno*, verdadera polarización funcional de los seres vivientes, en virtud de la cual responden con reacciones específicas a las excitaciones del medio sean cuales fueren. Mientras en el mundo inorgánico la reacción es de igual naturaleza que la acción, en los seres vivientes la contestación a la acción excitadora tiene siempre y para cada órgano impresionable una modalidad específica que no depende de la naturaleza del excitante.

Aplicaciones pedagógicas

De los hechos, expuestos brevemente, que se observan en los seres vivientes y por ende en el hombre, pueden deducirse los siguientes principios de educación de acusada base biológica:

La vida es inestabilidad, cambio, movimiento. La educación ha de ser actividad.

La educación ha de favorecer el desarrollo natural del educando, de modo que adquiera las máximas condiciones anatómico-fisiológicas específicas (la más perfecta estructura).

El educador procurará modificar en lo que sea posible el medio en orden a favorecer las actividades vitales del educando.

La educación obrará a manera de estimulante promoviendo en el educando reacciones que respondan adecuadamente a las influencias del medio en sentido positivo para la vida.

El educador debe encauzar y ordenar las actividades espontáneas del educando de modo que pueda aprovechar las circunstancias propicias del medio y resistir o vencer aquellas que sean adversas e inevitables.

La educación obra a modo de excitante y ha de ir encaminada a la consecución de una

reacción específica: el perfeccionamiento del ser.

El hecho de la organización, que es la consecuencia y aunación de actividades, para un fin, exige que la educación sea integral y armónica.

El desenvolvimiento orgánico se realiza en el ser; pero puede ser ordenado y favorecido por estímulos exteriores. En el proceso educativo el elemento activo debe ser el educando, y el estímulo, el educador.

J. GOMIS LL.

METODOLOGÍA PEDAGÓGICA

EL TRABAJO MANUAL EN LA ESCUELA PRIMARIA

Al hablar de la enseñanza del dibujo hice resaltar la indiferencia que muchos maestros sienten por ella. Es cierto, y no sienten menos por los trabajos manuales. ¿A qué es debida esta indiferencia? A que por no haberlas practicado ni una ni otra enseñanza les ha interesado y no han sentido su necesidad, ni se han dado cuenta de su valor real. Los trabajos manuales van tan íntimamente ligados con el dibujo, que teniendo el propósito de tratar de ellos quise, antes, hacer algunas indicaciones acerca de la práctica del dibujo, puesto que hasta los trabajos más insignificantes lo requieren. ¿Qué hace el parvulito al empezar sus plegadas en papel más que dibujar con sus deditos?

Quiero exponer procedimientos para ayudar *prácticamente* a realizar trabajos manuales adoptados a los distintos grados de la escuela, intento que cuanto diga sirva de guía, que no sólo sea un decir y un encarecer el valor de esta enseñanza, con teorías y más teorías, sino que sea una realidad que *ayude* a trabajar.

En estos últimos tiempos, se habla mucho y se escribe bastante acerca de esta disciplina y su metodología. Después de leer muchas páginas, unos y otros con interés de ponerlo en práctica, se preguntarán: ¿Pero cómo realizarlos? Quedan perfectamente enterados de que Comenio Locke, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, se daban cuenta del valor pedagógico de estas actividades. Que en

los sistemas de Decroly, Dewey, Kerschens-teiner se practican y de sus relaciones con las actividades intelectuales, pero siguen sin poderlo poner en práctica porque las explicaciones para llegar a la realización son, con frecuencia, tan escasas y confusas que sólo con ellas no hay medio de llevar a cabo ninguna obra. (I)

Algunos trabajos no pueden hacerse siempre porque resultan caros y no hay medios o en determinadas ocasiones es preciso atender a otras materias y el presupuesto nos permite dedicar muy poco al material para trabajos manuales. Esto debe pensarlo el maestro y procurar tener buen repertorio para aplicarlos, no ya en los distintos grados, sino también en las distintas circunstancias.

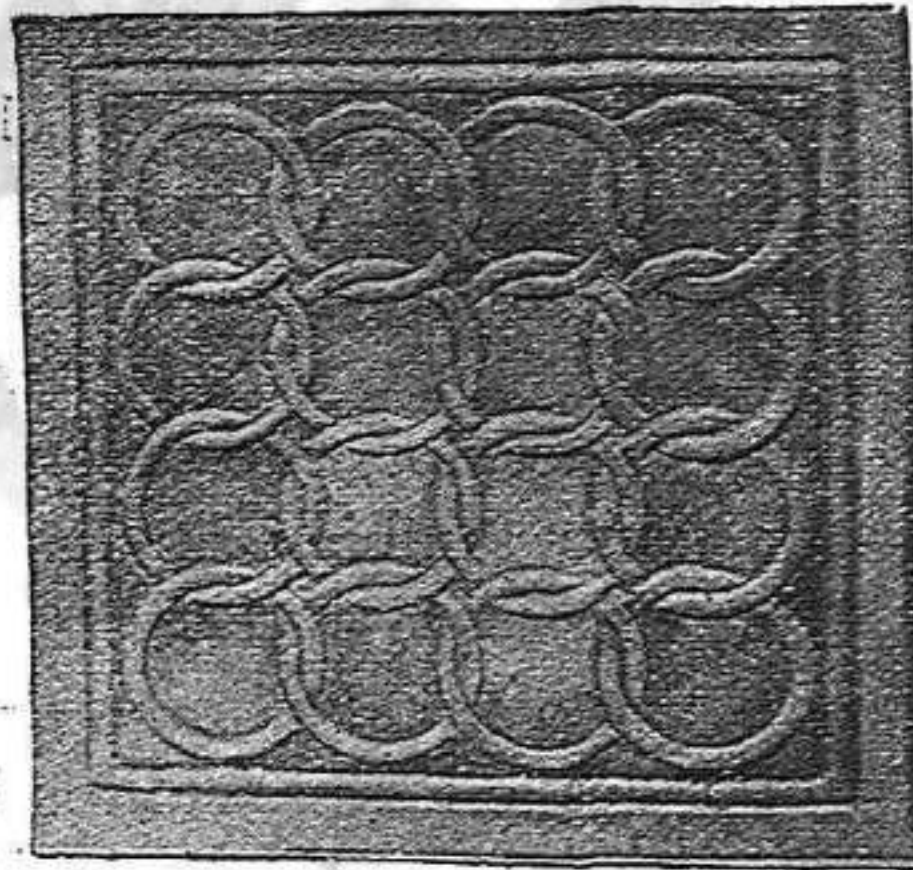
En papel, cartulina y cartón pueden trabajar desde los parvulitos hasta los niños de los últimos grados de la Escuela. Podemos emplear el papel desde recortar simplemente un muñeco, hasta realizar cosas útiles y complicadas; todo con un mínimun de gasto; pero con mucho en favor de la educación del gusto y del desarrollo de las disposiciones del niño, despertándoles amor al trabajo y manifestándoles ellos sus distintas aptitudes.

Muchos de los niños que tenemos ante sus pequeñas obras han de ser los obreros, los artistas de mañana. Si desde pequeños encauzamos sus aptitudes llegarán a aquello

para lo que tengan disposición con una gran ventaja. Nos interesa mucho el esfuerzo del niño, lo que logra por sí mismo. El conocer empieza en el hacer, dice Kerschensteiner, siendo una de las características de la "Escuela del trabajo": tener en cuenta las disposiciones del educando aprovechándolas en su beneficio. ¿Cómo conocerlas si no buscamos los medios para que el niño se manifieste? Hemos de pensar que la actividad manual es un medio eficaz para despertar la actividad intelectual. Nos es muy difícil interesar a los niños partiendo de las actividades manuales, que se acomodan muy bien a sus gustos. El niño *trabajando* en una forma tan parecida *al juego*, se siente crea-

túa a los niños a esto, único medio de encontrar en ellos de mayores esa delicadeza, esa pulcritud natural, que con tanta frecuencia se echa de menos.

Estudiando las escuelas nuevas vemos el lugar preferente que se da a los trabajos manuales; pero no como una cosa aislada a la que hay que dedicar una hora fija y día determinado ateniéndose a un rígido horario, sino que se ejercitan en todas las enseñanzas, además de en los talleres y en los campos agrícolas, si es que la escuela las tiene organizados. He oído algunas veces a maestros que, ellos no pueden perder el tiempo con trabajos manuales ¡¡perder el tiempo!! ¡Pobres niños, el que pierden torturándose



dor de sus obras y de ellas y por ellas siente el deseo de otros conocimientos; de ahí que Dewey, el gran educador americano que tanto le ha interesado *el hacer* en la escuela, insista en proclamar el valor de esa enseñanza, invitándonos insistentemente a huír de los procedimientos rutinarios.

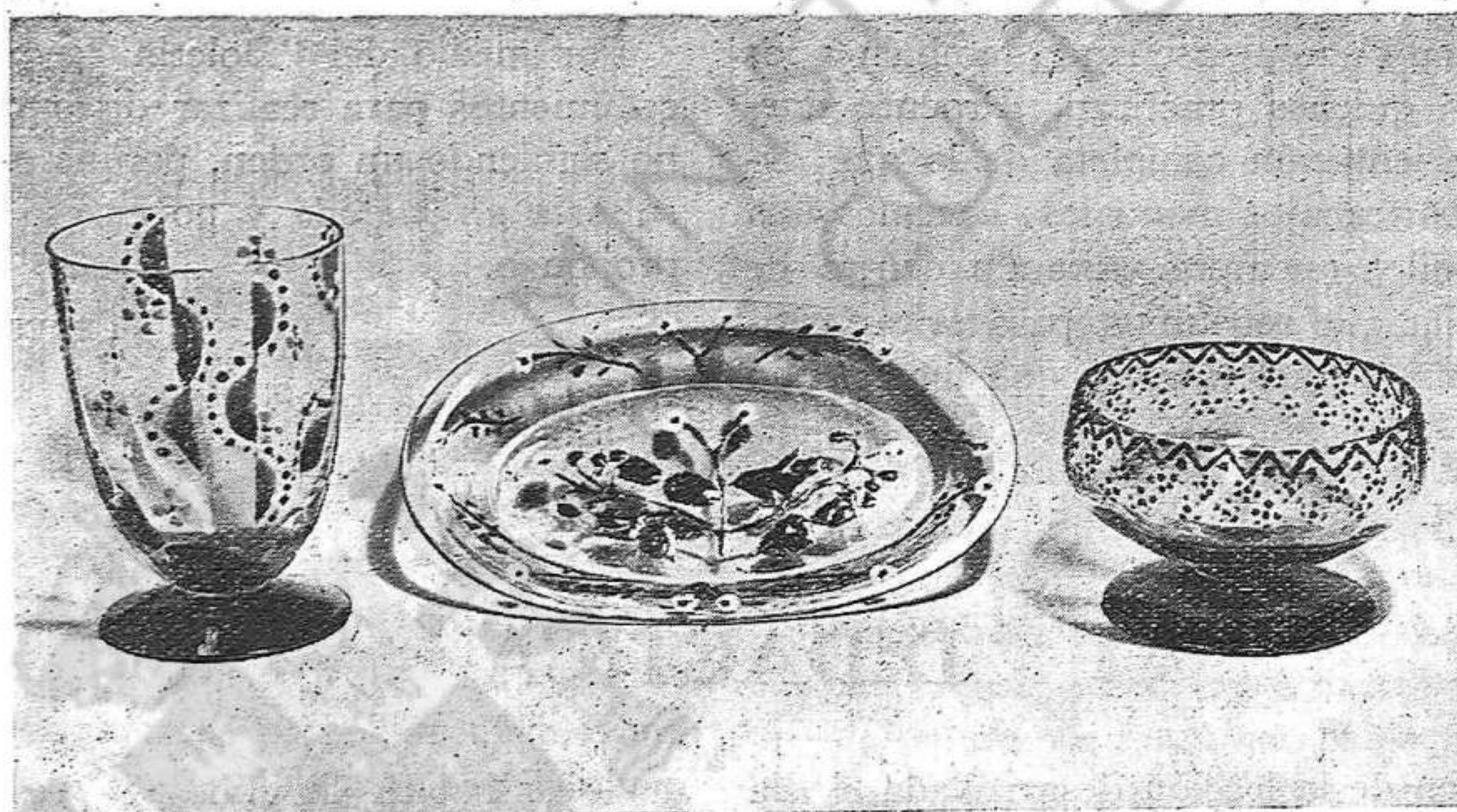
Hacer los trabajos con pulcritud, con gran esmero, educa, refina espiritualmente, habi-

por recordar definiciones! *Hacen* un cubo, una pirámide, una balanza, etc., etc., pues ahí estará, por ejemplo, un vaso griego con una decoración característica, tal o cual cuerpo geométrico, una forma de cristalización, cosas todas que el niño recordará mucho mejor si las ha hecho que ni de memoria o por láminas imperfectas tiene que recordarlas. Ahora, si vemos aisladamente una figu-

ra de arcilla, un muñeco de alambre, un trozo de papel agujereado y despreciamos el esfuerzo y habilidad desplegada... Entonces, ¡hemos perdido el tiempo! Pero si decimos que no ha de ser ni el muñeco, ni el papel, sino algo que sus relaciones nos hagan apreciar su valor educativo, si por ello hemos descubierto aptitudes, despertando un interés, podemos estar satisfechos *de no haber perdido el tiempo*. "Que son niños de familias que necesitan ponerlos a trabajar muy pronto". Muy bien. Por eso precisamente nos interesa a un tiempo que enseñarles

Y no solamente ha de consistir esta actividad en hacer trabajos nuevos, sino en reparar, recomponer, mejorar, perfeccionar, conservar lo hecho. Los niños mayores fácilmente pueden construir buena parte del material para las clases de párvulos. Mucho del material Montesori y las innovaciones propias, que la experiencia del maestro le haga introducir: Juguetes de papel, cartón, barro y madera, rompecabezas formados por cuerpos geométricos, etc.

Servirá de estímulo formar un pequeño museo en la escuela, en el que los niños vean



bien a leer y escribir, conocer para qué tienen disposición y si se la hemos fomentado y los hemos preparado, en cuanto cabe al campo de la escuela, le habremos facilitado el camino.

Los acuarios, cajas para insectos, algunos mapas en relieve, aparatos para las clases de ciencias, adornos para la clase, deben ser obra del alumno, teniendo entonces para ellos doble interés. Aunque parte del material de las clases sea más imperfecto, tiene un valor mayor si es obra de los niños. El maestro capaz y activo puede con poco gasto lograr un material muy completo. Pena da visitar algunas escuelas en que por ninguna parte se ve la obra del niño, ni el espíritu del maestro.

constantemente sus obras. En alguna escuela de esta provincia y de otras, los he visto y he podido apreciar lo que interesa a los niños su progreso y conservación. El niño se acostumbra a que todo esté a su alcance y lo respeta como suyo y de sus compañeros. Los que nos dedicamos a la enseñanza echamos de menos ciertas cualidades en los alumnos, que no son más que falta de cuidado de la escuela primaria.

Para los maestros es de gran provecho que en algunas de las principales poblaciones de la provincia exista un museo escolar, bien organizado. (1) Es de una enorme ventaja para la cultura del maestro la comunicación constante con los compañeros. Reuniéndose aportarán cosas nuevas, que todos

podrán aprovechar y desearán siempre conocimientos nuevos, con objeto de darlos a conocer a los compañeros, siendo admirable el desprendimiento que se fomenta en favor de la escuela. Desde luego, yo tiendo siempre a referirme a la materia que expongo, pero lo mismo sucede con las demás enseñanzas.

Desde que se implantó en las Escuelas Normales la clase de trabajos manuales, tengo la satisfacción de haber contribuido a su divulgación y de haber despertado interés por estos conocimientos. Los alumnos han sido, realmente, los que han contribuido a esta divulgación entre los maestros y jóvenes, enseñándoles a hacer trabajos de los que hacemos en clase y enseñando también a los niños con quienes practican. Procuro darles una orientación completa de lo que *deben ser* los trabajos manuales; hacemos una serie de ellos (siempre variando dentro de las materias que repetimos, para evitar rutinas y conservar el interés) que los puedan

aplicar, daptándolos a todos los grados de alumnos que puedan tener. A veces, con unas indicaciones y su propio esfuerzo, proyectan y realizan trabajos en los que me propongo que demuestren algo más que habilidad manual. En general, demuestran interés. Los grabados que hoy publicamos son de trabajos realizados por alumnos de primero y segundo año del Grado Profesional curso 33 al 34.

Frecuentemente publicaremos grabados de trabajos que se hagan en las clases, por si esto pudiera servir de orientación a los maestros que repetidas veces me han indicado que les diera un Cursillo de trabajos manuales.

Por medio del "Boletín" explicaré procedimientos para realizar distintos trabajos, no siguiendo un orden, porque entonces resultaría *un método* y no es eso lo que me propongo.

TERESA RECAS

DIDÁCTICA

Resumen de la lección desarrollada el día 8 de febrero por el Director de la graduada de niños de La Bisbal, con motivo de la constitución del centro de colaboración del Partido.

Entrego una tira de papel a un niño y le digo:

— Si tuvieses que repartir este papel entre dos de tus compañeros ¿qué harías?

— Lo dividiría en dos partes y daría una a cada uno.

— Bien; hazlo.

— Cada trozo de estos ¿qué es del papel que tenías? — interrogué a otro.

— La mitad.

— Si hubieses tenido que repartirlo entre tres, cuatro o más compañeros ¿qué habrías hecho?

— Lo habría dividido en tres, cuatro o más partes y habría dado una a cada uno.

— Toma éste y hazlo.

Ahora dime tú:

— Cada una de estas partes ¿qué es del papel que te he entregado?

Duda un momento y otro niño contesta:

— La tercera parte.

— Bien; Si dividimos una cosa en dos partes iguales como ha hecho el primero de vuestros compañeros, cada una de estas partes se llamará mitad; si la dividimos en tres, tercios; si en cuatro, cuartos, etc.

Fijaos bien y decidme:

— Dónde hay más papel en una mitad o en un cuarto.

— En una mitad.

— En aquella tira de papel ¿cuántas mitades habéis encontrado?

— Dos mitades.

— ¿Y cuántos tercios?

— Tres tercios.

— Bien; ahora habéis de saber que cada parte de éstas que tenéis en las manos se llama fracción o quebrado.

— ¿Quién de vosotros sabría decirme lo que es un quebrado? — continúa.

Se levantan casi todos los niños para contestar. Invito a uno a que pase a la pizarra y lo escribe para que sus compañeros puedan copiarlo en su cuaderno de trabajo:

“Quebrado es un trozo o muchos trozos de la unidad”.

— Si cojo esta barra de yeso y lo tiro al suelo ¿qué pasará?

— Se romperá.

— Si recojo todos los trozos y vuelvo a juntarlos ¿qué me resultará?

— Otra vez la barra.

— Pero si en lugar de recoger todos los trozos recojo sólo unos cuantos ¿tendrá también la barra?

— No señor; necesita todos los trozos.

— Así es que si de un dulce nos dan las dos terceras partes no nos darán todo el dulce ¿verdad?

— Las dos terceras partes, lo mismo que tres quintos o cuatro séptimos son también quebrados.

— Entrego una barra de yeso a un niño y le digo que tome un tercio; otra barra a un segundo para que coja un quinto, y otra a un tercero para que se queda con un sépti-

mo y pregunto: ¿A cuál de los tres ha correspondido más trozo de la barra?

— Al primero porque de la suya sólo había hecho tres trozos mientras que el segundo había hecho cinco y el tercero siete.

Por lo tanto para saber el valor de un quebrado ¿qué es lo primero que nos interesa?

— Saber las partes en que hemos dividido la unidad.

— Coge tú esta barra y divídela en cuatro partes iguales que se llamarán...

— Da tres a tu compañero y tú quédate con la otra.

— ¿Cuál de los dos se quedará con mayor trozo de barra?

— Él, porque se ha quedado con tres cuartas partes y yo sólo con una.

— ¿Tendremos bastante, pues, con saber las partes en que hemos dividido la unidad?

— No señor; tendremos que saber también las partes que cogemos.

— El número que indica las partes en que se ha dividido la unidad lo pondremos debajo de una raya y el que indica las partes que tomamos, encima de la misma así

— ¿Qué indica esto?

— Que hemos dividido la unidad en cuatro partes y de éstas hemos tomado tres.

— Después de esto me había propuesto que los niños desarrollaran unos cuantos ejercicios, algunos de ellos gráficos, para comprobar si la lección había sido perfectamente entendida, pero ante la falta de tiempo hube de renunciar a ellos.

F. CALSINA SAIS

SECCIÓN DE INFORMACIÓN

I

Constitución del Centro de Colaboración Pedagógica de Ripoll

Conforme estaba anunciado, el jueves día 14, tuvo lugar el acto de consti-

tución del Centro de Colaboración Pedagógica de Ripoll. A las 11 de la mañana, bajo la presidencia del Inspector señor Junquera, se reunieron en la Escuela Nacional Graduada de Niños, los señores Maestros asistentes al acto. Se-

guidamente dirigió la palabra a los reunidos, el antes mencionado señor Inspector, quien aprovecha la ocasión de hallarse juntos la casi totalidad de Maestros que en la nueva distribución de zonas le han correspondido, para saludarles. A continuación se refiere al acto objeto de la reunión, señalando la significación e importancia de los mencionados Centros y de los actos a que dan lugar. Recuerda que los actuales Centros no son más que una continuación de otros semejantes, que de manera espontánea ya habían sido realidad, fomentados por algunos Inspectores, en varias provincias de España y en esta de Gerona, a los que se ha dado actualmente un estado legal. Hace votos para que la rigidez y frialdad que suele acompañar a las formas legales, no sea en perjuicio de aquel entusiasmo y camaradería, que por su carácter de espontáneos, tuvieron siempre como norma los anteriores.

En orden a la importancia de estos Centros, hace resaltar, con palabra elocuente, la necesidad que tiene el Maestro, — y sobre todo el Maestro rural por su obligado aislamiento, — del intercambio de ideas que le nutra de fecundas inquietudes, de la vida de relación profesional, del estímulo y apoyo de los compañeros que le libren de caer en un inanimado rutinarismo. Más que de cuestiones más o menos utópicas — dice, — o de ensayos que por no estar suficientemente acreditados pueden resultar un perjuicio para el niño, trataremos siempre en nuestras reuniones, de problemas vivos, latentes, de los que se presentan en el diario hacer escolar. Trabajar conjuntamente a fin de poder plasmar las sugerencias en realidades.

Cedida la palabra al señor Illanes, Director de la Escuela Graduada de ni-

ños, trató de los problemas escolares de Ripoll, resueltos o en estudio. Comienza correspondiendo, en nombre de todos los Maestros, al saludo que nos había dirigido el señor Junquera. Pasa seguidamente a ocuparse al tema objeto de la conferencia, llegando a la conclusión de que Ripoll no ha resuelto ninguno de sus problemas escolares. Hace resaltar la campaña de los Maestros de la Graduada, apoyados por gran parte de la población, para que no se compraran los terrenos enclavados en el punto denominado "Pla de Sta. Magdalena" por ser uno de los peores emplazamientos de que dispone la Villa y que, no obstante, se llevó a término el expediente de expropiación de ellos, lamentando su pronta construcción. Con un plano de Ripoll a la vista nos hace comprender el absurdo emplazamiento del Grupo Escolar en proyecto, alegando que Ripoll no es un todo orgánico, sino que presenta tres sectores o núcleos de población distintos: el casco de la Villa y las dos barriadas extremas, la de la Estación y la de la Carretera de Barcelona. Pone de manifiesto como el casco y las dos barriadas extremas están unidos por nexos tan peligrosos para la vida de los escolares como puentes, pasos a nivel, carreteras de gran tránsito, etc. Que la solución global del problema hubiera consistido en crear una Escuela Graduada con seis grados para ambos sexos para el casco de la población, que cuenta con un censo escolar, — 6 a 14 años — de 621 individuos. Otra Graduada, con cuatro grados para ambos sexos, en la barriada de la Estación, cuyo censo escolar es de 300 individuos, y dos unitarias, una para cada sexo, en la barriada de la carretera de Barcelona, ya que cuenta solamente con un censo escolar de 100 individuos. Además

proponían la creación de 4 escuelas de párvulos: dos en el casco y una en cada barriada. De esta forma quedaba bien atendida la enseñanza y no se exponía a los alumnos a los peligros que supone su constante trasiego de una a otra parte de la Villa. Pone de manifiesto que el terreno de emplazamiento del edificio en proyecto, se halla en el sector de menos censo, el que está más distanciado del núcleo principal de la población y donde ofrece mayores peligros.

Se ocupa a continuación de las obras complementarias de la Escuela, en cuyo aspecto nada tiene resuelto todavía el Ayuntamiento de Ripoll. Expone como la graduada celebró un festival escolar, y tiene otros dos en perspectiva, con el doble fin de organizar una colonia escolar para el próximo verano y procurar que la población se encariñe con estas obras de cariz tan humanitario. Significa que no va a regatearse esfuerzo ni sacrificio; por lo que a los Maestros se refiere, para probar de conseguir que, junto con la inauguración del nuevo edificio, se ponga en marcha una de las instituciones de resultado más positivo: la Cantina Escolar.

Vuelve a dirigir la palabra a los asistentes el señor Inspector para cerrar el acto, y recogiendo alguno de los conceptos vertidos por el señor Illanes, sugiere la realización de un ciclo de conferencias al pueblo de Ripoll, a fin de recordarle los deberes que con la infancia tiene, y de hacer, al propio tiempo, ambiente a favor de las obras complementarias de la Escuela, y sobre todo de la Cantina Escolar, de imperiosa necesidad. Aplaude sin reservas la iniciativa de los Maestros por su intento de organizar una Colonia Escolar y los anima a no cejar en su empeño, hasta verlo convertido en realidad.

Finalmente se da por concluido el acto, después de haber designado a la señorita Chavarría para explicar la próxima conferencia y de haber elegido la Junta que quedó constituida como sigue: Presidente, Don José Illanes; Secretario, Don José Bosch; Vocales: Doña Antonia Puig y Doña María Chavarría.

II

LAS ESCUELAS DE SAN JORDI

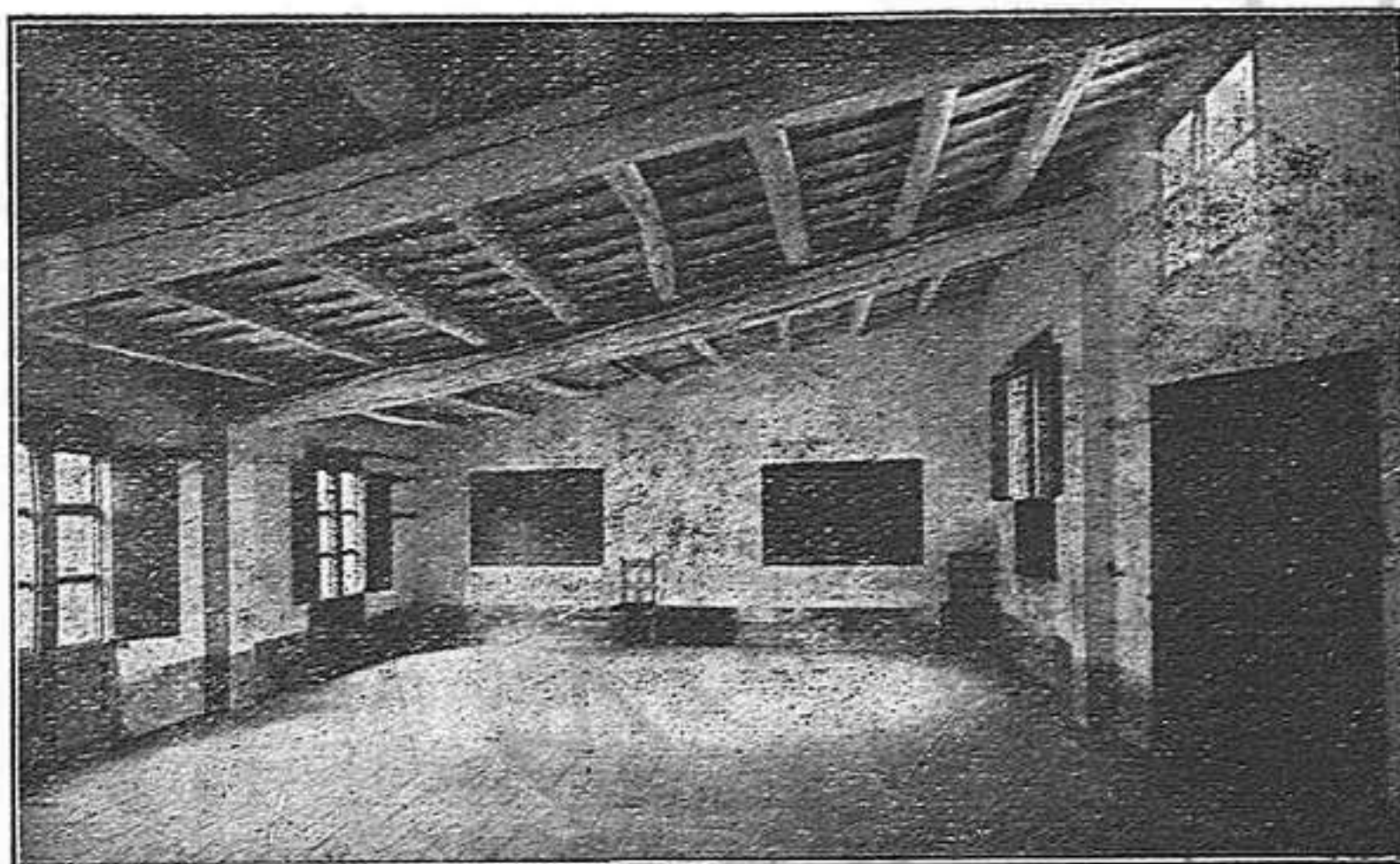
San Jordi Desvalls, pueblecito situado a 17 Km. de Gerona, dentro de la comarca Bajo-Ampurdán, tiene, según el último censo, 810 habitantes. Su presupuesto municipal oscila entre 14 y 16000 pesetas. Es pueblo eminentemente agrícola que sólo conoce una industria de embutidos y otra mecánica de aserrar maderas. Su posición económica no es la más aventajada.

Para atender a la enseñanza poseía dos Escuelas unitarias, una para niñas y otra a la que concurrían los varones. Recientemente se creó una sección de párvulos. Son, pues, en total tres las escuelas de la localidad.

Como en la mayoría de nuestros pueblos, los locales eran indecentes pocilgas. El que alojaba a los niños en número de 76 era a todas luces insuficiente, a más no cabiendo en él las mesas necesarias, acomodándose los escolares en incómodos bancos de madera. La Escuela, mejor dicho el local a donde concurrían las niñas, fué, en lo antiguo, convento de religiosas. Hoy no es más que una ruína que se tiene en pie al no ser habitada. Pero no habiendo otro local debía o dejarse al pueblo sin escuela o tolerar lo intolerable. Concurrían en una sala de dimensiones mínimas 68 alumnas; se colocaban como podían, es

decir, sin ninguna condición de las que exige el mínimo trabajo. Su iluminación era deficientísima, pues los gruesos marcos de madera de los balcones privaban el paso a toda luz. Ambas salas eran sucias, sin luz, ni material, sin mobiliario aceptable. Todo su aspecto, pobre, incómodo, feo, agobiador.

to por el tipo de 74.834'55 ptas. Concurrieron a la misma siete postores y fué adjudicada por 65.000 ptas. a don Conrado Lloveras, de Torroella de Montgrí. Empezaron las obras en 21 de marzo de 1933 y terminaron en 15 de febrero de 1934. La recepción definitiva lo fué en 17 de mayo de dicho último año. Una



Escuela vieja de niñas

Sintió el pueblo la necesidad de renovación de las aulas donde concurrían diariamente sus hijos, para instruirse y educarse, y resolvió todas las dificultades que pueda representar la construcción de un edificio-escuela.

En principio, queríase emplazar el nuevo edificio en un solar de la calle Pi Margall. Si hubiese prosperado el proyecto, desgraciadamente se hubiera cometido un grave error, hubiera faltado luz y ventilación. Advertidos por quien debía buscóse un solar que reuniese las garantías necesarias e imprescindibles. Decidióse en el campo llamado "Les Corromines", terreno enclavado en el kilómetro 1 de la carretera de San Jordi a Mediñá. Fué el gran acierto, el verdadero eureka, pues ni mejor emplazamiento ni ventilación ni iluminación podían lograrse. Pasóse a los trámites de subasta que anunció el Ayuntamien-

to por el tipo de 74.834'55 ptas. Concurrieron a la misma siete postores y fué adjudicada por 65.000 ptas. a don Conrado Lloveras, de Torroella de Montgrí. Empezaron las obras en 21 de marzo de 1933 y terminaron en 15 de febrero de 1934. La recepción definitiva lo fué en 17 de mayo de dicho último año. Una dificultad presentada al no encontrar sub-suelo lo suficiente estable para asentar los cimientos aumentó el presupuesto en 5419'02 ptas. y la mejoración de terrado elevó en 1908'06 ptas. el presupuesto citado. Alcanzó, pues, el presupuesto total del Ayuntamiento a pesetas 82161'63; pero en virtud de la rebaja obtenida en el concurso adjudicación, abonó contando incluidos los gastos de arquitecto director 78.041'48 ptas. A estas tenemos que sumar:

4. 065'90 ptas. de cercar con pared el patio y sobre ella una magnífica verja de hierro.

2100.00 ptas. de instalación de luz y aguas.

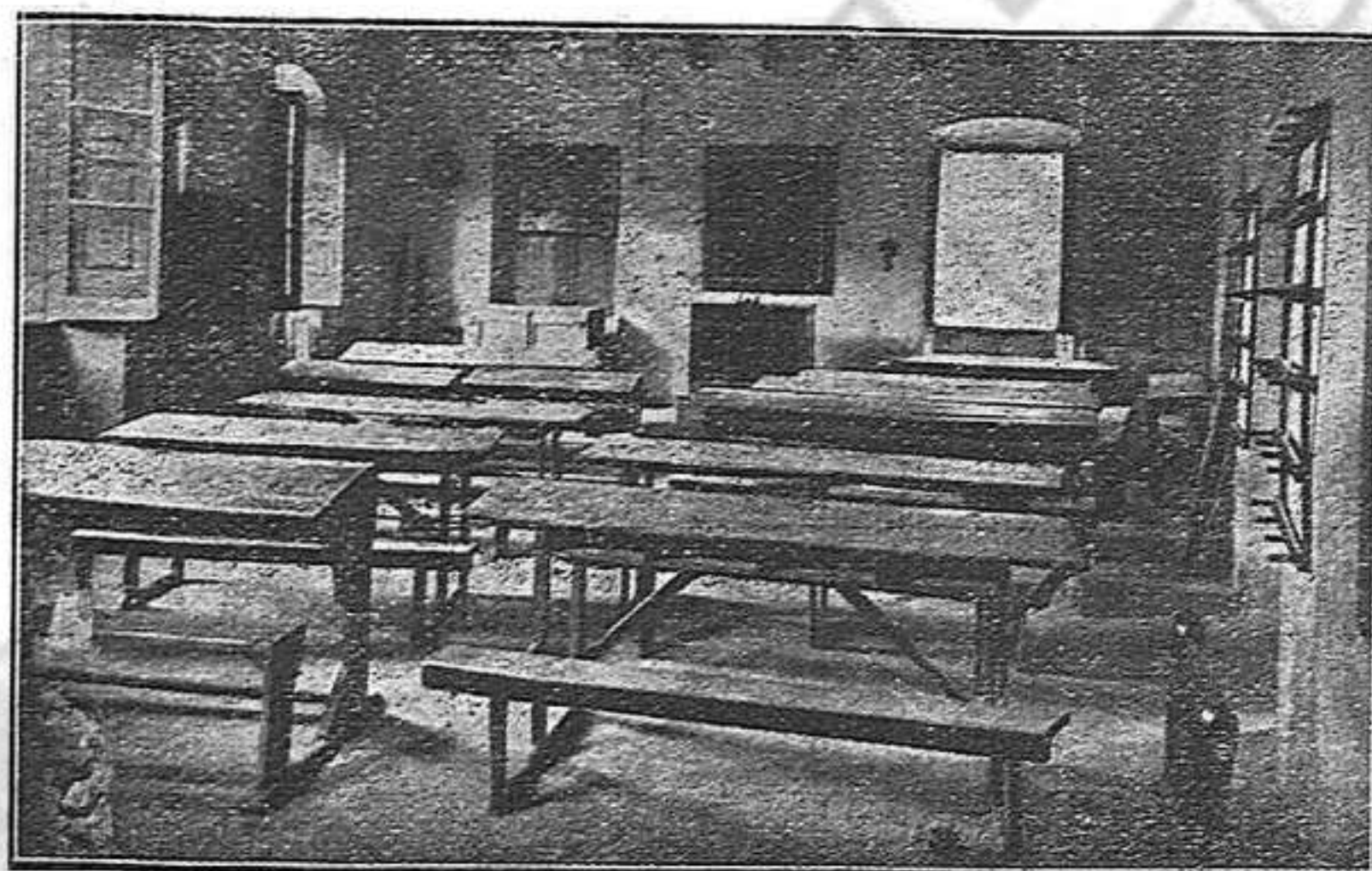
1846.65 ptas. de enmiendas efectuadas por apercebimiento del señor Arquitecto del Estado.

3664.00 ptas. importe del material escolar y calefacción.

Reuniendo estas cifras veremos que el coste total del edificio es de pesetas 89.758'03. Cantidad nada insignificante, y que ha sido gastada por un pueblo de 800 habitantes, alentado por un gran amor a la cultura, pero con una visión clara que le indicaba que un exiguo aumento en el presupuesto municipal, no representaba a su parte proporcional más que un pequeño esfuerzo.

Para abonar tal cantidad ninguna duda cabe que se tuvo que recurrir al empréstito. Este fué concertado en condi-

unicando con el vestíbulo de la clase, que tiene una superficie aproximadamente igual a la citada. En el piso primero se construyeron las habitaciones para los señores profesores y una sala de fantásticas medidas: 24×10 , destinada a museo, biblioteca, laboratorio de ciencias físicas químicas, sirviendo a más para sala de fiestas y reuniones. Una magnífica azotea cubre el edificio, y esta parte es aprovechada para las sesiones de gimnasio, pues sus medidas son tan grandes como las de la sala del



Antiguo local de niños

ciones ventajosas, 40.000 ptas. a pagar en veinte anualidades, o sean 3209'77 pesetas cada año. Obtuvieronse 20.000 pesetas de subvención del Estado, y con seguridad a estas habrá que añadir pesetas 10000 como probable subvención a los párvulos. Gastó a más el Ayuntamiento 25.000 ptas. que su caja poseía.

Algunas características del edificio.
— Mide en su longitud 38 metros y aloja tres aulas: una para párvulos de medida 7×7 y otras dos para las unitarias, de medida 13 m. de largo por 7'5 de ancho. La altura de las clases es de 4'5 metros. Cada clase posee una sala complementaria para trabajos manuales, midiendo éstas $6'65 \times 4$ metros, co-

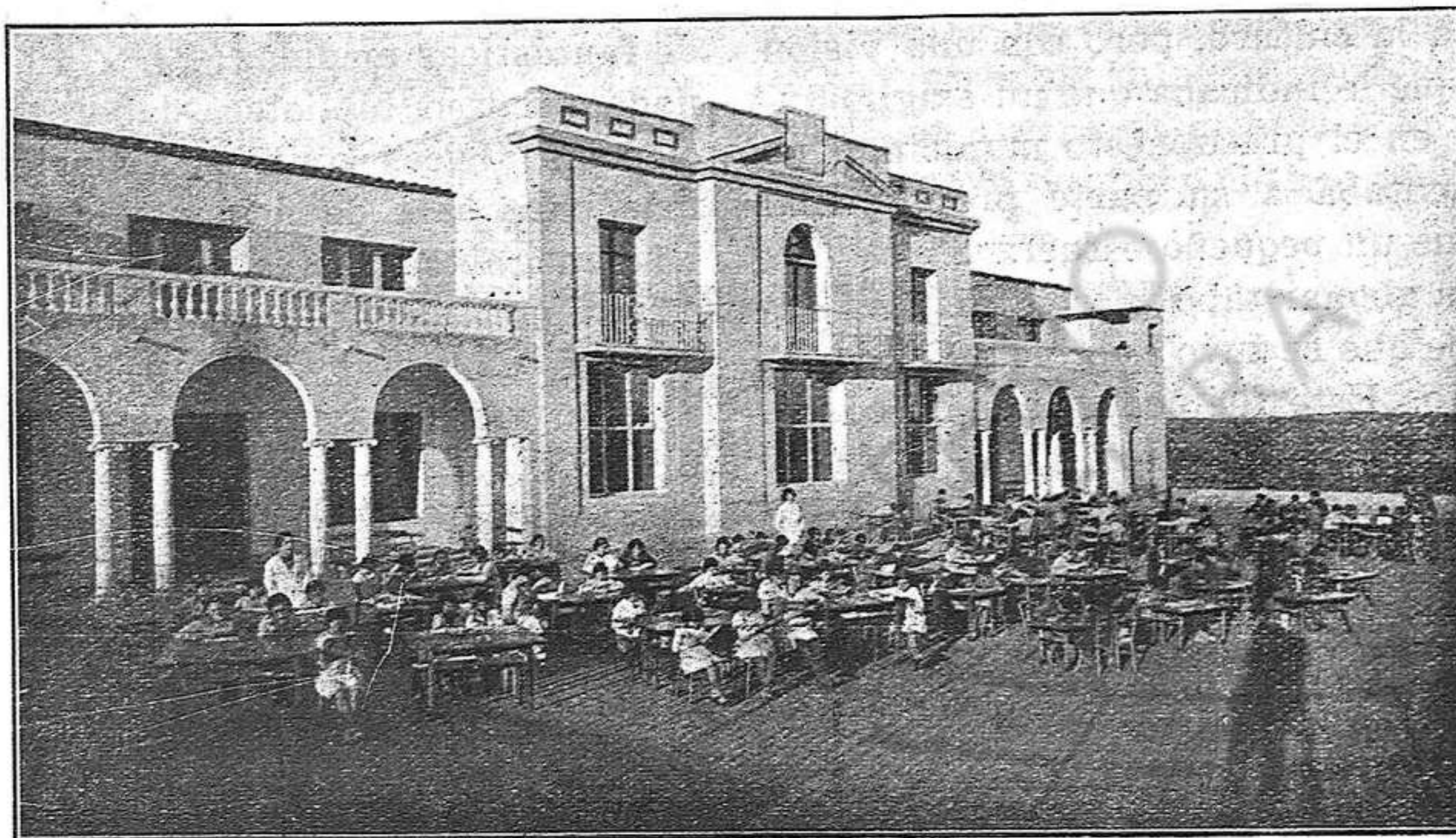
piso primero. Reciben las clases luz y aire por cinco grandes ventanales 4×2 , y su pavimento es mosaico. El patio tiene mayor largo que el de el edificio y su anchura es de unos veintitrés metros, medida media. Queda el edificio orientado S. E. y espalda al viento tramontana, dominante en el pueblo.

En conjunto la nueva construcción es una obra magnífica e insuperable, hermanan en ella todas las cualidades y no aparece defecto alguno; su solidez es intachable y el más exigente higienista no podría formular reparos, es bello y atractivo.

El pueblo satisfecho de su obra, recuerda los nombres de los componentes

del Ayuntamiento, y de los demás ciudadanos que prestando su apoyo allanaban el camino por el que deslizaba la realidad de su sueño. No podemos ter-

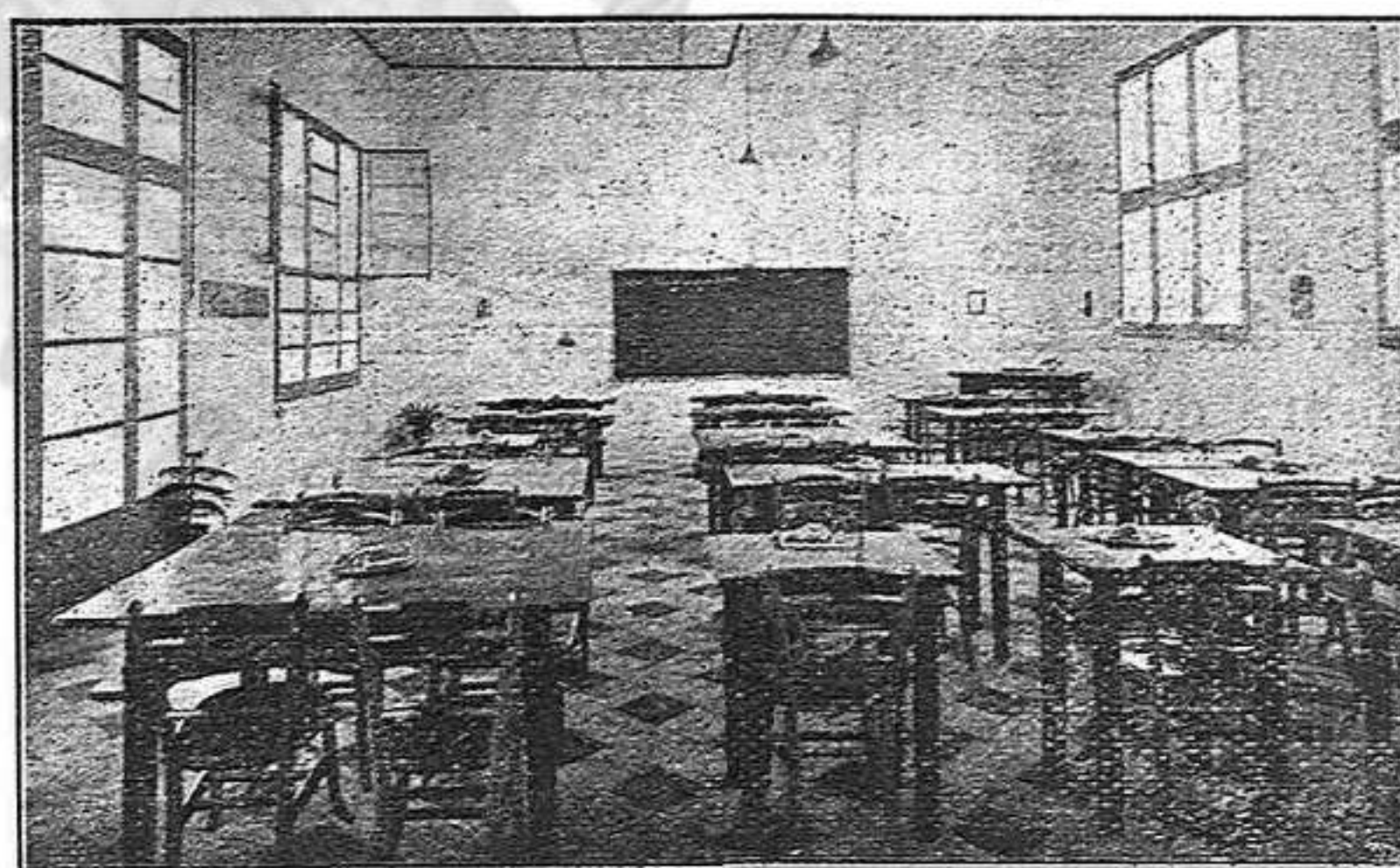
ñores Don José Durán Geli, Don José Casellas Romans, Don Juan Mas Bren-garet, Don José Planas Sayeras, Don Salvador Masmartí Ferrer. A Don Emi-



Vista general del edificio

minar las rayas sin dejar de recordar unos nombres que tan directa intervención tuvieron en que fuera posible la

lio Blanch, Arquitecto director de las obras, a Don José Junquera Muné, Inspector de la Zona, por las facilidades y



Escuela nueva de niñas

ejecución del proyecto. En primer lugar, a los componentes de la corporación municipal presidida por Don Juan Juliá Cerezo, y que integraban los se-

consejos que no poco valieron, a D. José Joher Planas y a Don José Roura almas invisibles de la obra y a Don Conrado Lloveras, contrastista.

La Escuela funciona desde el 24 de abril del pasado año, acuden a ella 143 alumnos, su trabajo se desarrolla dentro de un ambiente agradabilísimo que hacen acudan los alumnos a ella a la menor oportunidad. El material escolar es todo nuevo, sus mesas corresponden al tipo de las llamadas planas, los niños se sientan en comodísimas sillas.

El pueblo al contemplar su obra da por bien empleado su sacrificio y siente el orgullo de poseer tan ejemplares escuelas, en las que viven diariamente, cinco, seis o más horas sus hijos, en esta casa llena de luz, aire, pulcra, ordenada, creando hábitos y necesidades para el porvenir, con las que se irá consiguiendo limpiar, material y espiritualmente, su existencia aldeana.

DUNJÓ - NEGRE - ESTRACH

Maestros Nacionales de Sant Jordi Desvalls

III

LA NORMAL EN ACCIÓN

Reseña de la excursión realizada por los alumnos del 1.er curso profesional a Santa Afra y S. Grau, primera de un grupo de excursiones proyectadas para el conocimiento geológico de Gerona y sus alrededores.

El día 2 de febrero iniciamos un grupo de excursiones proyectadas con el fin de estudiar los aspectos geográfico y geológico de la depresión gerundense e imponernos en la metodología para la enseñanza de estas cuestiones en la escuela primaria.

Salimos a las 7 de la mañana acompañados del señor Gomis, profesor de Ciencias Naturales y del señor Junquera, Inspector Jefe de 1.^a Enseñanza.

Era nuestro propósito estudiar los aluviones del Ter, y lograr una visión de conjunto del llano cuaternario o depresión de Gerona y de la colada basáltica de los volcanes de Adri, testigo de actividades eruptivas de tiempos pretéritos. Atravesamos el Ter por el puente de la *Barca*, siguiendo hacia S. Gregorio por la carretera trazada sobre los aluviones citados. A poco un puentecito permitía el paso de la riera de Fontajau. Las trincheras de la carretera nos ofrecían tema de observación y estudio. Tierra obscura con raicillas y humus en la superficie, y tierra con grava y cantos rodados debajo; cantos cuya disposición nos hacía pensar en los arrastres por corrientes de agua y en los fenómenos de sedimentación y cuya diversidad de tamaño nos demostraba la irregularidad del régimen de la corriente. Los aluviones formaron la terraza que atravesábamos y en la que diversos cultivos evidenciaban su fertilidad.

A la derecha de la carretera observamos una formación basáltica, de piedra pardo-obscura y fuerte, parte terminal de las coladas de los volcanes de Adri, producidas en los primeros tiempos de la era cuaternaria, cuando se manifestó en la provincia de Gerona la energía térmica en forma de actividad volcánica (Olot, Estañol, Valle de Hostolés, Valle de Llémana).

Más adelante, la carretera se desvía hacia el N. O. bordeando esta formación basáltica para entrar en los aluviones de la riera de Llémana. Antes atravesamos el río Gárrap que abre su cauce sinuoso a través de la citada formación basáltica.

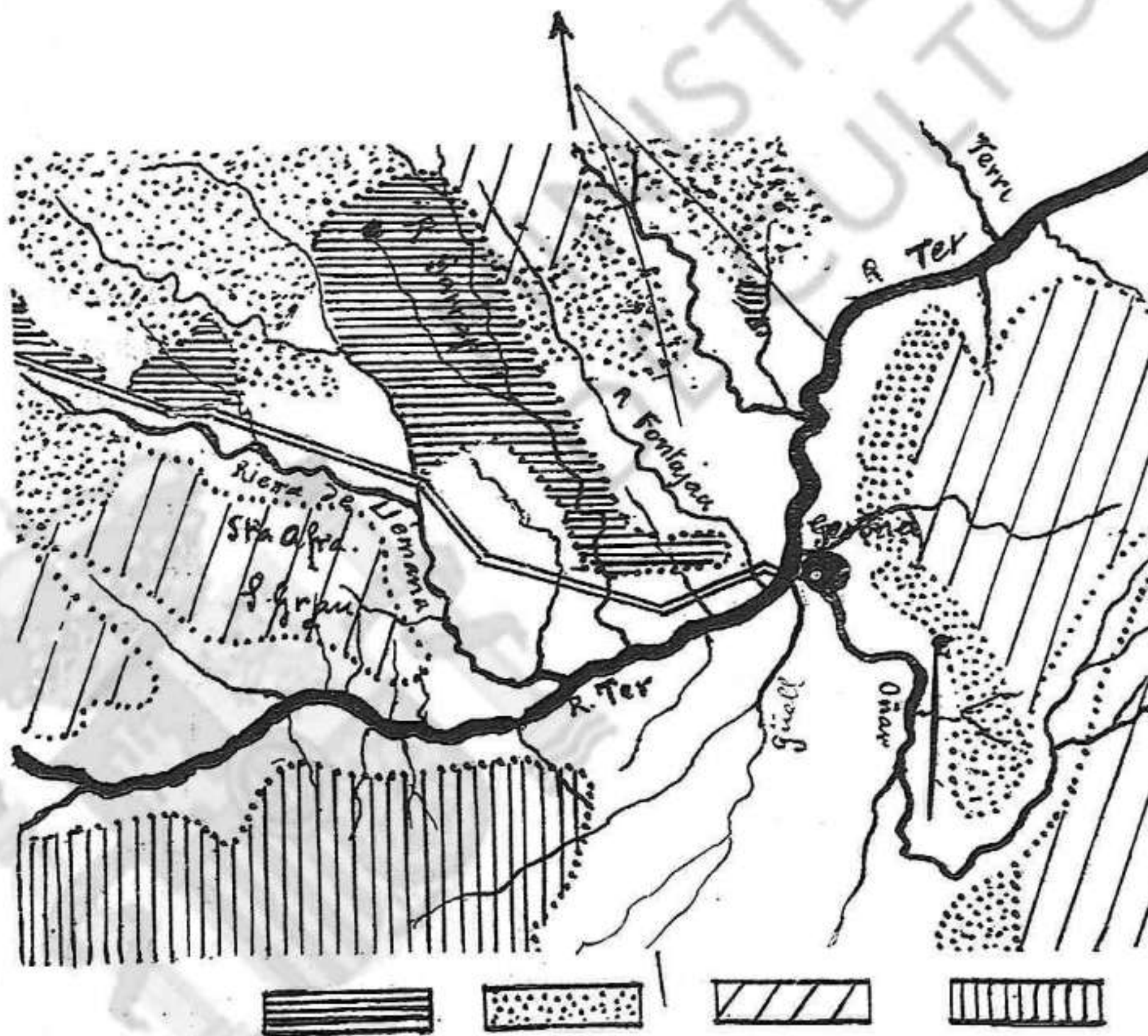
A unos 8 Kms. de Gerona dejamos la carretera, atravesamos la riera de Llémana y empezamos a ascender sua-

vemente hacia Sta. Afra. Entramos en el monte cuyo bosque alto nos ofrecía la asociación de pinos, encinas y robles y el bosque bajo la de aulagas, retamas, brezos, etc. En las torrenteras, chopos y álamos blancos. Tuvimos ocasión de hablar de las asociaciones botánicas. En nuestro camino divisamos margas calizas azuladas, que el agua iba erosionando, muestra de las formaciones escénicas del terciario.

Y llegamos a Sta. Afra después de recorridos unos 2 Kms.

ternaria, abierto por el N. y limitado al E. por el silúrico, que predomina en la Sierra de las Gabarras, y por la mancha granítica del macizo de la Selva al S. El límite oriental lo constituía el granito y las pizarras metamórficas que bordeaban los aluviones del Ter, que veíamos serpentear al pie de la montaña. A lo lejos, al N.O. llegábamos a divisar la bahía de Rosas...

Nos situamos, nos orientamos, hablamos de las bellezas naturales que divisábamos.



Algunos excursionistas, después de breve descanso, subimos a *S. Grau*, ermita situada a unos 530 m. de altitud. El cansancio experimentado al ascender por acentuada pendiente entre castañares y avellanedas, y pasando terreno paleozoico, quedó sobradamente compensado con la visión de espléndido panorama desde la cima.

Ante nuestra vista aparecía el llano o depresión de Gerona, formación cua-

pero se acercaba la hora de comer y descendimos al santuario de Sta. Afra.

Allí comimos y al terminar regresamos a Gerona contentísimos de la provechosa excursión.

(De las notas de las señoritas Maset y Marsal).

N. de R. — Es digno de mencionar que en la reseñada excursión, la comida fué admirablemente ordenada y preparada por las alumnas de la Escuela.

IV

CENTROS DE COLABORACIÓN

Conforme se habían convocado por la Inspección de la segunda Zona se verificaron a sus fechas los actos de constitución de los centros de colaboración establecidos por la misma, eligiéndose las juntas reguladoras correspondientes.

Se eligieron las siguientes juntas: Para el centro de Gerona, Don Miguel

Vidal, Presidente; Don Silvestre Santaló, secretario, y Doña Carmen Serrat, Doña Pilar Canós y Don Antonio Bargés, vocales.

Para el centro de La Bisbal: D. Fermín Calsina, Presidente; Don Ernesto Soliva, secretario; Doña Angelina Figuerola y Don José Bosch, vocales.

Para el centro de Ripoll: Don José Illanes, Presidente; Don José Bosch, secretario; Doña Antonia Puig y Doña María Chavarría, vocales.

SECCIÓN OFICIAL

A los Maestros de la provincia

Preparado ya el número de este BOLETÍN correspondiente al mes de enero, a mi llegada a esta hermosa y progresiva provincia para encargarme como Inspector de la cuarta Zona, tuve que diferir, hasta la publicación del presente, el cumplimiento de lo que yo estimo un deber de cortesía y de compañerismo: el deber de dirigirme al Magisterio de Gerona para expresarle mi devoción hacia la obra que realiza y enviarle un efusivo y cordial saludo.

Conozco perfectamente la fecunda y callada labor de abnegación y de sacrificio a que se entrega el Maestro español, en lucha constante con los diversos factores del ambiente, y estoy firmemente convencido de que vuestro sacrificio no ha de ser estéril y de que el triunfo ha de coronar vuestra magnífica obra de educadores.

Por haber vivido intensamente, durante más de dieciseis años y en medios distintos, vuestra agotadora e ina-

preciada misión, creo que el Magisterio necesita aliento y estímulo para sentirse asistido y no desmayar en su siembra de saber, de paz y de amor.

Los Maestros de Gerona, y de un modo especial los de la cuarta Zona, encontrarán siempre en mí al leal y entusiasta colaborador, que siente honda preocupación por los múltiples problemas planteados por la realidad escolar, que les ofrece cálidamente su apoyo en cada momento y en cada faceta de su trabajo y que siente su mismo afán de superación espiritual.

Desde hoy, pues, quedo enrolado en vuestras filas y juntos laboraremos en pro del engrandecimiento de la Escuela, de España y de la Humanidad.

C. GÓMEZ ESPAÑA

Cuadros y emblemas en las Escuelas. — Ha sido dictada por la Dirección general de Primera enseñanza la siguiente orden ministerial:

“Para evitar que la serenidad absolu-

ta que debe presidir la función educadora sea perturbada por nada que signifique tendencias políticas de cualquier especie, esta Dirección general de Primera enseñanza se ha servido disponer lo siguiente: Serán retirados de los locales-Escuelas, tan pronto como se conozca la presente orden, todos los retratos, figuras y estampas expresivas de las tendencias aludidas, y a mayor abundamiento, aquellas que constituyan ostensiblemente un verdadero ataque a la moral pública o a las leyes del Estado. Quedan exceptuados de lo dispuesto las representaciones alegóricas del régimen y los retratos de Su Excelencia el Presidente de la República. Lo dispuesto anteriormente no será obstáculo para que los Maestros, dentro de su limitado poder adquisitivo, logren y utilicen, para la educación estética de los niños, reproducciones artísticas de obras y monumentos españoles, a cuyo fin contribuirá esta Dirección general, con el envío a las Escuelas nacionales de esta clase de material pedagógico".

Bibliotecas escolares. — Se han solicitado lotes de libros al Patronato de Misiones Pedagógicas para las escuelas de Fortiá, Flassá, Llambillas, Viloví de Oñar y Belcaire.

Material escolar. — La Inspección es la encargada de hacer y formular las peticiones de material y mobiliario al Ministerio, con destino a las escuelas. Los maestros vienen obligados a comu-

nicar al Inspector de la Zona qué material han recibido y a consignarlo con toda claridad en el inventario de su escuela.

Colaboración entre alumnos y maestros. — Persuadidos de que la cooperación entre los maestros en ejercicio y los que se forman en la Escuela Normal puede redundar en beneficio de una ulterior labor docente, nos hemos propuesto iniciarla durante este curso en la forma siguiente:

Los maestros que ejercen en localidades donde se encuentran minerales característicos, explotados o no, podrán enviar algunos ejemplares, cuantos más mejor, a la cátedra de Ciencias Naturales de la Escuela Normal.

Los alumnos del 1.^{er} curso profesional clasificarán y ordenarán dichos ejemplares y formarán con ellos pequeñas colecciones que serán remitidas luego a cada uno de los maestros que hayan efectuado envíos.

Con ello se logrará: despertar un interés en el estudio y en la enseñanza de la mineralogía; que los alumnos practiquen en dicha rama de la Historia Natural; que algunas escuelas primarias puedan poseer una colección de los minerales característicos de la provincia.

Esperamos que el propósito hallará buena acogida y que se responderá a la idea con la acción puesta la mirada en los intereses de la enseñanza.

