

REVISTA PEDAGÓGICA

Suplemento pedagógico a EL MAGISTERIO ESPAÑOL

ALEMANIA

Por la educación moral.—En Alemania, lo mismo que en otros países de Europa, la inmoralidad había tomado grande incremento, particularmente en las ciudades, con la publicación de novelas y revistas pornográficas. El mal había hecho presa entre los jóvenes y hasta en los niños que frecuentan las Escuelas.

Para corregir los daños que se seguían, el Reichstag ha aprobado una ley para perseguir en Alemania la pornografía por medio de la imprenta y el grabado, habiéndose tomado inmediatamente medidas que han dado un resultado excelente.

Han sido destruidos cargamentos de libros, folletos, periódicos y postales pornográficos, y los autores pasarán a responder ante los Tribunales de su delito.

A la campaña gubernamental cooperan con gran entusiasmo multitud de entidades, que se han propuesto colaborar en la obra magna de defensa de la juventud alemana.

La prensa aplaude las medidas adoptadas, y alienta al Gobierno a perseverar en esta gran empresa de regeneración nacional.

Al tenerse noticia de que el presidente Hindenburg había sancionado la ley anti-pornográfica, se le enviaron de toda Alemania millares de telegramas de gratitud y felicitación.

Tanto en Berlín, como en las principales poblaciones alemanas, han aparecido sugestivos pasquines animando a los ciudadanos a ayudar al Gobierno a hacer eficaz esta ley, que tanto puede contribuir a la salud y buen nombre de la patria.



ARGENTINA

La Fiesta del Libro.—Por resolución reciente, adoptada por el Consejo general de Educación de la provincia de Buenos Aires,

las Escuelas de la misma, celebrarán, a partir del año en curso, el 1.º de abril la Fiesta del Libro. Se destinará la última hora de clase a la lectura y comentario de páginas selectas que ensalcen la bondad del libro, los deleites que proporciona la lectura y los beneficios que las bibliotecas pueden reportar a la cultura pública.

Concordante con esta iniciativa, la Dirección general de Escuelas, ha expresado su propósito de estimular la fundación de bibliotecas infantiles o de ampliar la obra de las existentes, contribuyendo anualmente a su sostenimiento con sumas en efectivo. Al mismo tiempo acaba de dirigirse a la Comisión Protectora de Bibliotecas Populares, gestionando se concedan a las bibliotecas infantiles de referencia los beneficios de que gozan las bibliotecas populares.



ESTADOS UNIDOS

El trabajo manual en la Escuela primaria. A juicio de W. James, la mejora más grande que se ha hecho en la Escuela primaria de nuestros tiempos, ha sido la de haber introducido en ella los trabajos manuales, con carácter educativo.

No porque con ellos se produzca gente más diestra, más práctica para la vida doméstica, más apta para el comercio, sino por que se producirán ciudadanos de una fibra intelectual más variada. El trabajo de laboratorio y el de talleres engendrarán tales hábitos de observación, tal conocimiento de la diferencia que existe entre la precisión y la determinación, y tal idea de la complejidad de la naturaleza y de la insuficiencia de todas las definiciones verbales abstractas de los fenómenos de la realidad, que si la mente la adquiere una sola vez ya la adquisición es para mientras dure la vida del individuo.

La mente es un instrumento de producción. Así como los órganos de los insectos

les sirven para la realización de sus instintos constructivos, la mente sirve al hombre para producir, con la diferencia de que los insectos no tienen el don de *agregar* a sus órganos ninguna pieza artificial, como lo ha dicho Bergson, mientras el hombre prolonga, multiplica sus órganos poniendo al servicio de su mente las herramientas necesarias.



FRANCIA

Los niños y el cine.—Ciertos Maestros y ciertos padres, colocándose bajo el punto de vista de la moral, condenan la influencia del cinema para los niños; otros aprueban su uso, viendo en él un medio perfectamente legítimo de instruir deleitando por la poderosa virtud de las imágenes. Pero los unos y los otros consideran siempre al cinema como un medio de expresión inferior, sucedáneo del Guignol de nuestra juventud.

Sea lo que sea, es lo cierto que la mayor parte de los escolares van al cinema. Es un hecho que no depende de nosotros y que nos es preciso aceptar de buen o mal grado. El Maestro que conoce bien a sus alumnos, puede añadir que los más asiduos a las sesiones del cinema, no pertenecen a la élite de su clase, sino que son a menudo los menos inteligentes, los más perezosos.

El cinema puede ser, como la lengua de Esopo, la mejor y la peor de las cosas. No nos pertenece proscribirlo, y esto no sería, sin duda, deseable, porque seduce a la mayoría de los niños, lo que es el signo que responde en ellos a intereses profundos. Nos es preciso, pues, trabajar, en hacer que su influencia sea buena. Porque los films que prefieren los niños son precisamente los que no han sido editados para ellos y no son de desear para su buena salud moral.

Sería necesario ejercer una censura severa, o mejor todavía procurar la apertura de cines exclusivamente dedicados a los niños, u obtener que un día a la semana, el jueves, por ejemplo, fuese consagrado en ciertos establecimientos a la proyección de películas con esta intención.

La inspección médica escolar.—Este servicio, que data de un año solamente, ha comenzado por el establecimiento de fichas sanitarias para buscar los escolares que no gozan de una salud perfecta. Al momento surgió la necesidad de las enfermeras escolares; pero la opinión de los médicos no ha recibido, sobre este punto, más que una mínima satisfacción: una sola enfermera ha sido nombrada, en un sector, a título de ensayo. Este ensayo ha sido concluyente; se comprende que la enfermera es indispensable, no tanto para cuidar a los niños cuanto para velar por la observación de las reglas higiénicas, para guiar a los alumnos a los dispensarios y también para servir de lazo de unión entre la Escuela, la familia y el médico.

La inspección médica se extiende a 42 Escuelas que reciben más de 10.000 alumnos. Sólo los establecimientos de construcción reciente permiten la aplicación de las esenciales prescripciones higiénicas. Las viejas Escuelas instaladas en locales alquilados, no ofrecen estas garantías elementales. En casi todas ellas, el barrido se hace en seco, por falta de crédito para comprar serrín, a fin de hacer el barrido húmedo antiséptico. Por otra parte, el personal no basta para asegurar la limpieza.

El agua falta casi en todas partes; en algunas Escuelas no hay ni para la bebida. En las viejas Escuelas, la iluminación deja mucho que desear, y una iluminación defectuosa ejerce una influencia nefasta sobre la vista de los niños. Remediar este estado de cosas por reparaciones más o menos grandes, no parece realizable por ahora: lo mejor sería condenar los edificios antiguos y construir Escuelas modernas.

Las fichas han señalado 2.283 casos patológicos: 1.399 boletines han sido enviados a los padres para señalarles los cuidados prescritos por el médico; 896 han sido devueltos, lo que demuestra la indiferencia de las familias y la necesidad de la intervención de las enfermeras.



PEDAGOGIA EXPERIMENTAL

ESTUDIO DEL CARÁCTER

IV

Como todas las facultades psíquicas en general, la imaginación ha sido considerada por los psicólogos de las escuelas clásicas como una función incompleja y, además, perfectamente independiente de las otras facultades.

La Psicología experimental, mediante el análisis de ella, ha llegado a conclusiones completamente contrarias: la imaginación es una función compleja y difícilmente separable de otras funciones y, singularmente, de la memoria.

Así, Van Bierbliet, por ejemplo, considera, fundamentando sólidamente su opinión, que un estudio completo de la imaginación, debe atender a los estados *estático* y *dinámico* de ella, y, dentro de cada uno de ellos, a la *cantidad*, la *calidad*, la *vivacidad*, la *exactitud*, la *claridad*, la *capacidad de combinación*, la *capacidad de invención* y la *proporción de pasividad y actividad*.

La imaginación en estado estático se confunde, realmente, con la memoria; si tratamos, efectivamente, de medir su cantidad, el ideal sería poder contar todas las imágenes que en la imaginación dejaron estados dinámicos anteriores: *imágenes-recuerdos*, por consiguiente.

Pero como no hay medio de poder contar todas esas imágenes, ni, menos aún, de contar todas las que el sujeto pudo retener, dato que sería indispensable para establecer la relación que nos daría el cociente o el coeficiente de imaginación de un sujeto determinado, se apela, en los laboratorios, a métodos indirectos, y, generalmente, a dos: la medida del tiempo de reacción; es decir, en el caso del tiempo que tarda el sujeto en responder por una palabra-reacción a otra palabra-reactivo, y la medida del número de imágenes evocadas en un tiempo dado, generalmente dos minutos, también por una palabra-reactivo; ambas medidas indirectas de la imaginación son medidas directas de la *asociación*, y aquí vemos otra concomitancia estrecha entre dos funciones consideradas antes como esencialmente distintas y separadas.

Otro medio, indirecto también, de medida

de la cantidad de imaginación estática, es la determinación de la agudeza sensorial, y aún podríamos citar otros y acumular así pruebas de las conexiones entre las diversas funciones o facultades psíquicas.

La cantidad de imaginación en estado dinámico se mide más directamente presentando, durante dos minutos, también al sujeto, un determinado número de excitantes, y haciendo que escriba después una enumeración de los recordados. La relación entre ambos números dará un coeficiente de cantidad estática de imaginación en estado dinámico... que seguirá siendo función de la agudeza sensorial y de la memoria.

La *calidad* de la *imaginación* se mide en los dos estados, dinámico y estático, de la misma manera: contando, entre las imágenes dadas por el sujeto, las que corresponden en cuanto a adquisición a cada uno de los sentidos: vista, oído, tacto, etc., y deduciendo del recuento si la imaginación del sujeto es visual, auditiva, etc.

Más difícil de medir es la *vivacidad* de la imaginación; su valor se determina mediante dos tiempos distintos de reacción: uno, en que el sujeto contesta a la palabra reactivo con un movimiento reacción sencillo, y otro en que la respuesta es una palabra reacción. Tanto mayor será la viveza cuanto menor sea la diferencia entre ambos tiempos.

La determinación de la *exactitud imaginativa*, tal como Van Bierbliet la expone, es, en definitiva, una medida de la memoria y una medida de la función de percepción, y para determinar la *claridad de la imaginación* apela el mismo autor al procedimiento de inversión, que es el que otros autores (Toulouse, Pieron, Vermeulen, etc.) consideran como procedimiento de medida de la que llaman *imaginación elemental*, es lo que otros, con algunos, con muchos psicólogos clásicos denominan aún memoria constructiva o imaginación constructiva; es decir, el proceso psíquico más sencillo de los que podemos denominar más propiamente de imaginación.

Vermeulen, por ejemplo, entre los quince reactivos que utiliza para trazar el perfil psicológico de un sujeto, pone dos que se refieren a medida de la imaginación: uno, de

inversión de letras, y otro, de completación de figuras.

El primero determina la imaginación elemental, y el segundo, la superior.

Pero no se entienda que imaginación elemental e imaginación superior constituyen dos subseries dentro de una misma escala; es decir, que para dar reacción positiva al primer grado del reactivo de completación, es necesario haberla dado antes positiva también a los 10 grados de imaginación elemental.

Precisamente estudiando histéricas (histéricas adultas, pero jóvenes y con mentalidad inferior a los nueve años B G), me ha parecido ver, como característico de la psiquis histérica, un fenómeno contrario: hay sujetos que salvan facilísimamente los 10 grados de la imaginación superior sin pasar del tercero o cuarto de la elemental.

Medir ambas, puede tener, precisamente en el problema de que hablo, extraordinario interés, porque da el medio de comparar ambas cifras y determinar su desequilibrio.

La imaginación elemental se mide presentando al sujeto palabras, sucesivamente, de dos, tres, cuatro, etc., cifras, que el sujeto debe escribir o enunciar, invertidas letra por letra.

Así, por ejemplo, en los límites extremos de la serie, se presentan al sujeto las palabras: *No* y *Campesinamente*, durante un tiempo igual a medio segundo por sílaba; y el sujeto, para que consideremos su reacción como positiva, o, lo que es lo mismo, que llegó a ese grado de imaginación, deberá contestar con las palabras reacciones *On* y *Etnemanisepmac*.

La imaginación superior se mide mediante la presentación sucesiva de diez dibujos imágenes incompletos, de objetos o seres usuales, cuya gradación, de menor a mayor necesidad de función imaginativa necesaria para completarlas, depende, no sólo del mayor o menor número de rasgos conservados en la figura incompleta, sino de que ellos sean más o menos característicos.

Más interesantes aún para nuestro objeto son las dos últimas modalidades de imaginación que mide Van Bierblijet: el *poder de combinación*, y, sobre todo el *poder de invención*. El autor belga hace notar que no puede aplicarse a esos métodos, con rigor científico, el nombre de medida; pero para nuestro caso, basta con que nos permitan establecer jerarquías diferentes, y este fin le logramos para el poder combinatorio, aumentando en grados sucesivos el número de ele-

mentos dados para construir y la disparidad de ellos, y uniendo el tiempo que el sujeto tarda en realizar la comparación, y en el segundo caso, *poder de invención*, graduando los temas que se dan al sujeto, para que, tomándolos como base, redacte una historia por él imaginada y contando después el número de imágenes que en la redacción aparecen.

El Maestro, puesto en el caso de determinar si un alumno supuesto sintomaniaco lo es o no, por exceso de imaginación, no necesitará emplear más que este procedimiento, y para hacerlo con facilidad, puede hacer uso de uno de los reactivos propuestos por Toulouse para esta determinación; por ejemplo, la presentación de un dibujo que, en un cuadrado de diez centímetros de lado, represente un jardín, en el que hay un banco, y sobre el banco un libro abandonado. Hecha la presentación, el sujeto debe escribir durante diez minutos, o contar oralmente, si no tiene facilidad para escribir, todo lo que el dibujo le sugiera.

Después, el experimentador hará el análisis, desde el punto de vista de cantidad y calidad de imágenes y, por comparación, como en todos los casos, con los valores representativos de sujetos análogos, previamente establecidos, determinará si el sujeto estudiado es inferior, normal o superior, que en el caso concreto de la histeria incipiente sería lo peligroso, en cuanto a función imaginativa.

Este procedimiento no excluye a otros que quedan expuestos; quizás aplicándolos todos a un gran número de sujetos, llegaríamos a descubrir alguna ley de evolución de esa facultad y entraríamos así en el terreno de la Psicología trascendental; pero para la finalidad que en estos problemas de estudio del carácter y, más concretamente, en el de determinación de los estigmas de la histeria perseguimos, con él puede bastarnos.

Con encontrar, pues, en el presunto histérico, una disminución de la atención y un aumento de la imaginación, tendríamos dos datos importantes para afirmar nuestra hipótesis; pero aún puede el Maestro buscar, si quiere proceder con todas las garantías necesarias, al hacer a la familia del niño o al médico escolar la indicación de que probablemente no se trata de una mera anomalía del carácter, sino de una verdadera enfermedad.

A. ANSELMO GONZALEZ



LA ENSEÑANZA RURAL

ESCUELAS CENTRALES DE CAMPO

La situación de nuestra enseñanza rural es demasiado conocida para que yo intente ahora informar a quienes la viven y pudieran darme abundancia de noticias.

Seguramente coincidirían todas ellas, las mejores, en la crítica de lo que aparece como el más grave problema de dicha enseñanza, a saber: la dificultad de mejorarla, de facilitarle los medios que lentamente van ofreciéndose a la Escuela de la ciudad.

Desde luego, cabe llevar el local adecuado, y ya esto es algo, aunque no todo, ni lo esencial. Y también dotar la clase del mobiliario y material convenientes. Las condiciones externas de la obra quedarían así realizadas en plenitud. Pero no basta. Hay, antes que otra cosa, el factor personal y, con él, la organización, mejor: la orientación educativa y docente. Desde luego, el Maestro de Escuela rural puede ser—y lo es, frecuentemente—tan bueno como el urbano. Muchas veces se ha pedido que fuese el Maestro óptimo, por lo mismo que había de operar sobre un medio más difícil. Pero, ¿qué podrá hacer, ante la magnitud de la empresa, un Maestro sólo, casi abandonado a sí mismo, en un ambiente, por lo general, desfavorable? Ahora aludo a la frecuente incompreensión del vecindario, de las mismas autoridades, en que habrá aquél de apoyarse, afectadas muchas veces de la misma ignorancia que se trata de combatir. Hasta el más modesto intento de hacerlo mejor, de rechazar la rutina conocida, puede ofrecer al Maestro ocasión de enojos, a cambio de las esperadas satisfacciones que la sola conciencia ha de amparar.

Luego viene la irregularidad en la asistencia escolar, acomodada a las labores del campo. El avance de tres meses se deshace en tres semanas, y, entre estas alternativas, no hay posibilidad de organizar la labor que el buen Maestro tiene en la mente y en el corazón. Bruscas oscilaciones de una concurrencia apretada, que rebosa, y la ausencia coincidente de todos los niños útiles en el trabajo de la tierra. Dificultad grande, en uno y otro caso, de conducir satisfactoriamente la tarea cotidiana. Alternativas, en el Maestro, de ilusión y desesperanza.

Quizá espere algún lector que me refiera

también a la matrícula, tan mezclada, de alumnos, entre los seis—o menos—y los doce—o más—años de edad. Esta realidad de la Escuela unitaria, excesivamente censurado, pudiera no ser un inconveniente o ser resuelto de modo provechoso. Así ocurre en las comunidades entremezcladas de las Escuelas de vanguardia, en las cuales la formación—que no el simple aprendizaje—es lo más. Pero se necesitan varias cosas, en el ambiente adecuado, para organizar, conforme a los principios modernos, nuestras Escuelas unitarias: fundamentalmente, la intercolaboración de varios Maestros, unidos en espíritu y en verdad.

El propósito no debe de ser tan hacedero, cuando los países que se cuidan de mejorar eficazmente la enseñanza rural acuden a otro procedimiento: la organización de Escuelas centrales de campo. Ya me he referido, en otra ocasión, a las Escuelas de este tipo, ya establecidas en la lejana Nueva Zelandia. El tema ha movido alguna curiosidad, que interesa satisfacer para que todos pensemos en lo que a todos nos importa igualmente. Se trata, como ya he indicado, y fácilmente se deduce, de la creación de grandes Escuelas de régimen graduado, o en el tipo de las Escuelas nuevas, con variedad de clases de Primera y Segunda enseñanza, de cultura general y aplicada, albergadas en edificios adecuados que se levantan en lugares cuidadosamente elegidos para que estas Escuelas puedan recibir la clientela de una zona determinada. Los niños acuden a ellas—y aquí está la dificultad mayor—utilizando los ferrocarriles, cuando existen, y los servicios especiales de autobuses que al efecto se establecen. Las Escuelas tienen comedores y cantinas gratuitas o semigratuitas, y también internado semanal para los niños vecindados en poblados distantes o de difícil comunicación.

Como se ve, el programa no puede ser más tentador. Y, sin embargo, la implantación de las Escuelas centrales de campo motiva ahora mismo en Inglaterra algunas dificultades. Así nos lo dice una larga información pública días pasados en *The Times*. Las gentes se oponen al cierre de las Escuelas rurales de escasa matrícula—de diez a

veinticinco niños—con objeto de aplicar los gastos de sostenimiento y el esfuerzo de las personas a la organización de los nuevos centros, en mayor beneficio de aquél y demás alumnos. Se dice que el novísimo arreglo no tiene en cuenta la fatiga de los niños, obligándoles a recorrer una milla o más antes de llegar al sitio donde pueden tomar el autobús, ni que en este largo camino puede ocurrir—durante los meses de invierno—que los chicos humedezcan sus pies, permaneciendo así durante todo el día, con evidente daño para su salud.

Por otra parte, la medida parece repercutir desfavorablemente en la agricultura de las zonas interesadas, por la emigración de las gentes, principalmente de los obreros del campo, a lugares donde puedan, más fácilmente, dar instrucción a sus hijos, evitándoles aquellas largas caminatas, y también el grave inconveniente de que se les deje sueltos por las calles de los poblados, donde se hallan establecidas las Escuelas centrales,

acostumbrándoles al vagabundeo y distrayéndoles de la inclinación agrícola.

De todo ello, se deduce el hecho de que no es tan fácil innovar como se supone. Las objeciones apuntadas y remediabiles no desvirtúan esta afirmación de los partidarios de la reforma a que venimos refiriéndonos, a saber: vale más una Escuela buena, eficiente, a dos o tres kilómetros de distancia, que una Escuela mala o mediana al lado de casa. Y, sin embargo, es conveniente, es necesario que las familias tengan las máximas facilidades para la educación de sus hijos. Quizá la combinación de la Escuelita próxima, inmediata, para los niños pequeños, de las clases maternas y de los primeros grados, con las Escuelas centrales, tampoco demasiado lejanas, para los alumnos mayores, pudiera resolver el problema planteado y urgente de llevar al campo los beneficios culturales, que ya van realizándose en la ciudad.

LUIS SANTULLANO

LA DEL ALBA SERIA . . .

CVIII

Vemos la puerta de la Iglesia abierta, y entramos. No es hora de oficio religioso ninguno, y de tal modo está solitario el lugar santo que ni siquiera encontramos en él una persona. Nos agrada el momento porque tiene para nosotros un mayor estímulo para el recogimiento; porque en este ambiente, callado y tibio, todo de uno, parece que Dios nos pertenece mejor.

Miramos lo de fuera, y el espíritu se replega después en dulce recreo: va y viene, y lo severo y lo amable del trance lo fortifica. Hay un silencio profundo, en medio de tantas cosas que hablan al sentimiento: un silencio que sólo interrumpe, de vez en vez, en el altar del Carmen, la tenue llama de una lámpara de aceite que chisporrotea y dice como el quejido de una ánima en pena...

El templo, que marca el tránsito del primero al segundo Renacimiento, es una buena pieza arquitectónica que distrae nuestro gusto artístico, en busca siempre de motivos que admirar. Una ménsula, una ojiva, un conopial, una archivolta..., el detalle que pasa

de siglo a siglo con la fama del artífice. Desde la altura, y por la policromía de unas antiguas vidrieras, se permite que un rayo de sol traiga la maravilla de una vistosidad luminosa que se quiebra en los mofletes de un angelote, que pende, por un capricho, de una columna salomónica.

Vivimos un rato de embeleso, que acaba cuando percibimos el taconeo de una dama enlutada que entra en la apacible mansión. Es joven y bella, y acude a arrodillarse ante una imagen de Cristo. De su parte, la dama, clava sus ojos suplicantes en la faz macilenta del crucificado, y Este, con los brazos abiertos, brinda en cambio el cobijo de su amor infinito...

Nos marchamos, y cerca del propileo o vestíbulo volvemos la cara. Allí hay un rendimiento de la fe, que es cosa milagrosa: allí un corazón que se espacia, en ganancia de salud. Diría también que el angelote, iluminado, nos despide con una sonrisa.

J. SALVADOR ARTIGA



LO QUE LAS HORAS DEJAN

He entrado en un pueblo de Castilla. Castilla es ancha, como su cielo, terso y azul. Hay en sus caminos largos, seguidos, blancos, emoción de cosa inacabable. Cuando se va por ellos, en estas horas delgadas de la mañana, parece que no va nunca a llegarse al final. Son caminos sin límite, como surcos hábiles y rectos. ¿Adónde va este blanco camino, escrito en la llanura, entre trigales niños, entre vides de pámpanos recién asomados? Se tiene la sensación de que el paisaje y el camino no acaban nunca...

La sensación de Castilla—de sus gentes—la da el paisaje. Ortega y Gasset, cuando habla en su bello libro, insuperable, *España invertebrada*, de lo que ha hecho cada región en la formación de España, puso estas sentencias: «Desde un principio, se advierte que Castilla sabe mandar. No hay más que ver la energía con que acierta a mandarse a sí misma. Ser emperador de sí mismo es la primera condición para imperar a los demás. Castilla se afana por superar en su propio corazón la tendencia al hermetismo aldeano, a la visión angosta de los intereses inmediatos que reina en los demás pueblos ibéricos.» El paisaje espiritual que pinta Ortega, coincide exactamente con esta naturaleza ancha de Castilla. Cielo, tierra, hombres, son una misma cosa en el área central de España. Tendencia al hermetismo aldeano ha escrito el filósofo. Nada hay más lejos en este paisaje y en estos espíritus. En Castilla nadie se llama extranjero. Castilla fué la madre y sigue siéndolo. Es su llanura, su sol suave, como es en los hombres su íntimo misticismo, lo que impulsa a Castilla a quitar fronteras, a sonreír generosa ante esas murallas endebles de regiones y de gentes de aldeanismo infantil...

Cuando se va por estos campos de Castilla, tan amados y conocidos de Cervantes, se empieza un poco a conocer a las gentes. Azorín, el único intencionado y constante paisajista que tenemos, ha penetrado en el enlace de la llanura, del cielo de estas mañanas en éxtasis y del espíritu, borracho de cosas infinitas, de Castilla. Esa inquietud de vida, esa tendencia heroica—divina sed de Santa Teresa y de San Juan de la Cruz—, ese afán vertical del pensamiento de Castilla, ha sido visto por Azorín a través del paisaje, Eugenio d'Ors, en su libro tan amado

por mí y tan enseñador, *Poussin y el Greco*, ha escrito estas palabras sobre Theotocópuli, el iluminado: «El Greco, pintor de las formas que vuelan». Y eso pudiera decirse de Castilla: todo en ella quiere huir, perderse en la tarde, buscar y amar la embriaguez. Azorín, en *La ruta de Don Quijote*, cuando habla del ambiente de Argamasilla, dice: «¿No es este el mejor medio en que han nacido y se han desarrollado las grandes voluntades fuertes, poderosas, tremendas, pero solitarias, anárquicas, de aventureros, navegantes, conquistadores?» Para definir el alma de Castilla, nada mejor que tomar a Eugenio d'Ors unas palabras de su libro *Tres horas en el Museo del Prado*: «Castilla es el mundo de las formas que vuelan».

* * *

He entrado en un pueblo de Castilla. ¿Cómo es un pueblo? En la vida todo tiene dos rostros, como Jano. Y los pueblos no rompen esa ley. Alguien halla en un pueblo placidez, silencio, aire patriarcal. Alguien sólo ve allí la caverna, lo peligrosamente oculto, la ignorancia. Cree Azorín, lo escribo como ejemplo, que la esencia de España, lo único de España, está en los pueblos. Siente fervor por los clásicos—los clásicos son la cima de nuestra potencia y nuestro valor moral—, porque ha atravesado España pueblo a pueblo. «Si amo los clásicos—dice una vez—es porque amo los pueblos y el paisaje de España. Para mí todo es una misma cosa.»

Alguno ve de los pueblos esa vecindad fraternal con el campo, con el paisaje bienhechor. Y se acuerda del elogio de Virgilio en *Las Geórgicas*:

«... en cambio, paz segura, vida exenta de engaños, llena de riquezas varias; ocios, en cambio, en sus extensas fincas, grutas, corrientes de agua pura; en cambio, frescos valles amenos, y mugidos de bueyes, y de un árbol a la sombra blandos sueños no faltan; allí bosques...»

El pueblo atrae a los cansados, a los heridos de ciudad. Van al pueblo en busca de su campo sereno, «cobdiciador», como decía el poeta. El campo da, como nada, serenidad. Y sin llegar a los extravíos de esa poetisa, loca y pagana como una bacante, que se llama Condesa de Noailles, también

da goces la contemplación, el sentimiento, la entrega a la Naturaleza. En toda la obra de la Condesa—en *Eblouissements*, en *Coeur innombrable*, en *Poeme de l'amour*—hay cantos sensuales al sol, a la noche, al verano, al «joven Pan», borracho y salvaje. Pero sin llegar a esa paganía de la Naturaleza, es indudable que el campo tiene el recogimiento y la serenidad que supo cantarnos Fray Luis... El pueblo es para muchos el campo, el silencio, la paz.

También se proyectan sobre el pueblo miradas pesimistas. ¿Conocéis la novela de López de Haro, *Muera el señorito*? Allí, en aquel pueblo que pinta el escritor, es todo horrible: aquel Consejo de familia, «que había tomado por unanimidad el acuerdo de comerse la hacienda del tutelado»; aquel alcalde ladrón; aquel Casino, que «hedía a ergástula»; aquel secretario, «que parecía una raposa». Todos los odios y todas las negruras están en el pueblo de la novela.

La verdad equidista de las dos concepciones: ni todo es paz allí, ni todo es barbarie. No generalicemos. Cada pueblo es diferente. Todo está en todo. Las virtudes no son privilegio de pueblos o privilegio de ciudades... Lo que hay es que no podemos sustraernos a la visión propia, a la experiencia personal, a la actuación de cada uno. ¿Cómo es un pueblo? ¡Ah!, no sé. Sé de gentes que fueron a pueblos, y sufrieron, y lloraron, y bebieron de muchas amarguras. Sé de gentes que fueron a pueblos y les besó la Felicidad.

¿Cómo es un pueblo? No sé. Yo he entrado ahora en un pueblo de Castilla. Es ancho, blanco, raso. Hay en el centro una alta torre cuadrangular. Parece la torre, alta y bermeja, como un dedo rígido y dominante que impone silencio: este silencio eterno, inconfundible, de Castilla. Una plaza inmensa, algún leve árbol, unos carros perezosos que cruzan, el viejo pregonero de la gorra galoneada.

He entrado en un pueblo de Castilla. ¿Qué busco en él? Busco Escuelas. Hay ahora dos y hacen falta seis. Hay en este pueblo un analfabetismo de raíces muy viejas. Las gentes, en vez de reaccionar con un espíritu de lógica primaria, y en vez de pensar en la creación de más Escuelas, se irrita contra las actuales. ¿Más Maestros? ¡Tenemos bastante con los que hay! ¡Para lo que hacen! Ningún chico sabe una papa!... Esa es la respuesta, siempre la misma.

Y yo, que he visitado a aquellos Maestros,

y los he visto en esa brega desconsoladora de querer enseñar a más de un centenar de niños a la vez, cada día distintos, porque la asistencia es absurdamente irregular, he sentido una pena honda.

—Siempre tuvimos dos Escuelas—dice el alcalde.

Y me acuerdo, cuando lo dice, de aquel enjambre abrumador de chicos, de aquellos Maestros abnegados, envejecidos, pálidos, que van dejándose a trozos la vida en unos locales sin higiene, en un pueblo insensible, que no sabe advertir el heroísmo silencioso de estas dos almas.

—Con dos Escuelas no es posible hacer aquí labor fecunda—le digo.

Y el alcalde calla. ¿Qué le importa a él? Tiene hijos este alcalde. Pero tiene miles de duros. Y con sus duros envía a sus hijos a Colegios lujosos de Madrid. ¿Qué prisa va a tener él porque se creen Escuelas? ¿Los hijos de los pobres? Eso no tiene importancia.

Por eso yo quiero alcaldes pobres, inteligentes, limpios. Alcalde que vivan todas las pequeñas y tristes tragedias de la vida rural. Ellos son los que están prestos para toda obra de cultura popular. Ya sé que hay alcaldes ricos que hacen gran labor. Y sé que merecen, por eso, dos veces elogio.

Creo que con mi trabajo de un día y otro veré alguna vez las seis Escuelas que el pueblo necesita. Pero cada día que pasa va llevándose estos niños hasta hacerlos hombres. Cuando las Escuelas veigan, ya no serán niños. Y quedarán sin la labra de la cultura y la labra del sentimiento. Cuando pasamos de la infancia, nunca más volvemos a vivirla. Lo que no hagamos en la infancia, poco podremos hacer en la inteligencia y en el corazón de los hombres. La infancia es la estación floral de la vida. Dice, con razón, Amiel, en su *Journal Intime*, que «cada botón no florece más que una vez, y cada flor sólo tiene un minuto de perfecta belleza; así también, en el jardín del alma, cada sentimiento tiene como su minuto floral, es decir, su momento único de gracia espléndida y de radiante realeza». Así pasa también en la vida. La infancia representa el momento, la estación floral. Si dejamos que pase, difícilmente podremos meter el arado en el entendimiento y en el corazón de aquella vida.

Por eso me apena esta lentitud de este alcalde, que no advierte que cada día que pasa, sin lograr las Escuelas necesarias, quedan atrás muchos niños que tienen derecho a Escuela suficiente.

LILLO RODELGO

Al finalizar el curso académico

¡Próximo veinte de mayo! Fecha que señala el final del curso académico y que inicia la soledad de las aulas. Momento de separación de quienes han vivido juntos durante un año en labor que debió ser de colaboración. Adiós de Maestro y discípulos que quizás no han de volver a encontrarse. ¡Último día de clase este que huele a primavera; el mejor día de la primavera estudiantil, en que tan bien huelen los rosales y tan dulce sabe la plática amorosa, peripatética por entre las alamedas envueltas en sombra. Mas ¿por qué nuestro dolor ante este día? Nuestro dolor nace de un recuerdo y de una ausencia.

Porque recordamos la despedida de aquel viejo Maestro Próspero a sus discípulos en momentos de tan íntima solemnidad como esta. Al final de un año de tareas, el viejo Maestro Próspero, que nos cita Rodó, congrega una vez más a sus discípulos. En el centro de la sala donde se reúnen, y como dominándola, se eleva un bronce que representa a Ariel, símbolo de lo más noble y alado de nuestro espíritu, «del imperio de la razón y el sentimiento sobre los bajos estímulos de la irracionalidad; del entusiasmo generoso, del móvil alto y desinteresado de la acción».

En ese solemne momento de la despedida, el Maestro Próspero habló así a sus discípulos: «Junto a esta estatua que habeis visto presidir cada tarde nuestros coloquios de amigos, en los que he procurado despojar a la enseñanza de toda ingrata austeridad, voy hablaros de nuevo para que sea nuestra despedida como el sello estampado en un convenio de sentimientos y de ideas. Quisiera ahora para mi palabra la más suave y persuasiva unción que ella haya tenido jamás, porque pienso que hablar a la juventud sobre nobles y elevados motivos es un género de oratoria sagrada.»

Sus palabras aladas, sutiles, fervorosas, plenas de racionalidad y sentimiento se ponían en par con el Ariel que elevaba su delicado bronce en medio del aula que iba a quedar silenciosa.

¡Veinte de mayo! ¿Habrá en estos días para la juventud que abandona las aulas algún viejo Próspero? Bien haya si existe. Pero con dolor pensamos que será otra la perspectiva de este día. Llegarán a él nuestros estudiantes salvando obstáculos en una labor precipitada, de última hora, tras un esfuerzo tan irracional como inútil. ¿Y su des-

pedida? La despedida la dará el bedel cuando baje a los patios con el manojo de papeletas en la mano. La estudiantina esperará con impaciencia este momento. El bedel les irá llamando por sus nombres, les irá entregando el codiciado papelito y, como ya adquirió confianza con ellos y los conoce, pondrá a tiempo de la entrega el picante y justo comentario que hará las delicias de la estudiantina.

—¡Vaya *cate!* Para tener el gusto de verte en septiembre, dice a uno.

—¡Sobresaliente con tres eses!, comenta a otro.

—¡Aprobado y gracias, a pesar de las pe-
lotillas de todo el curso!, dice a un tercero.

Por ello, en este veinte de mayo, añoramos con dolor la figura del viejo Maestro Próspero, que infundía energías y estímulos a sus discípulos en el día de la despedida. Anhele colaborar con vosotros—les decía— en una página del programa que al prepararos a respirar el aire libre de la acción formularéis, sin duda, en la intimidad de vuestro espíritu para ceñir a él vuestra personalidad moral y vuestro esfuerzo, porque si con relación a la escuela de la voluntad individual pudo Goethe decir profundamente que sólo es digno de la libertad y de la vida quien es capaz de conquistarlas día a día por sí, con tanta más razón podría decirse que el honor de cada generación humana exige que ella se conquiste por la perseverante actividad de su pensamiento, por el esfuerzo propio, por su fe en determinada manifestación del ideal y su puesto en la evolución de las ideas.

Ojalá hubiera muchos Prósperos, en este día veinte de mayo, para que así hablaran a nuestra estudiantina, para infundir en su corazón, en el momento de la despedida, la enseñanza estimulante de que «la juventud que viven es una fuerza de cuya aplicación son los obreros, y un tesoro de cuya inversión son los responsables». Quizás por no haber muchos Prósperos el tesoro se pierde y la responsabilidad ni se siente ni se adquiere, con perjuicio de la fecundidad que podría emanarse de esa fuerza virgen, que las aulas incorporan a la vida todos los años, capaz de todos los esfuerzos y de todas las audacias, sólo con que tuviera mentores que acertaran a despertar su conciencia y avivaran sus entusiasmos por la acción.

Pero mucho me temo que no tenga nuestra estudiantina ni una estatua de Ariel que presida su última clase, ni un Maestro Próspero que los despidiera.

JOSÉ BALLESTER GOZALVO

CONCURSO DE ARTICULOS PEDAGOGICOS DE EL MAGISTERIO ESPAÑOL

LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

PRIMER GRADO

En el primer grado, después del grado de iniciación, los niños pasan a escribir en papel rayado, en libretas, pero no abandonan aún sus pizarras para la escritura.

Este grado es un repaso primero y una marcha ascendente después del grado de iniciación. Repasamos, siguiendo el mismo orden, todo lo ya aprendido por los niños, teniendo en este grado la ventaja de que los niños conocen el valor, y ejecutan, aunque muy imperfectamente, el signo de todas las letras. Esta ventaja nos proporciona el poder ya, al comenzar este repaso, dibujar cualquier objeto, y dar así mayor variedad a las frases; así, por ejemplo, cuando de la enseñanza de la *m* se trataba, no podía dibujarles una mesa, ni cuando de la *t*, podía dibujarles una taza, porque en el primer caso necesitaban los niños conocer y ejecutar la *s*, y en el segundo, la *z*, y siguiendo la marcha expuesta en el grado de iniciación, aún no llegarán a su conocimiento.

La escritura con tinta.

Este repaso lo verifican los niños escribiendo en el papel con tinta y dibujando con el lápiz sobre el mismo papel. El comienzo del empleo del papel y pluma por los niños requiere mi atención de un modo especial e individualmente cada uno de ellos; son los primeros tanteos con todas las incorrecciones; esta escritura la verificamos por la tarde, copiando los niños lo que yo escribo en el encerado.

Los primeros dictados.

Por la mañana, se siguen reuniendo con sus pizarras alrededor del encerado; es para escribir en ellas las mismas frases efectuadas ya, pero ahora las escriben al dictado. Para este primer dictado que efectúan los niños procedo así: dicto una frase (que, como las escritas por ellos anteriormente, es de palabras formadas por sílabas directas) completa, primero, para que los niños se apropien

su significado, y en seguida les dicto muy despacio y pronunciando bien clara y distintamente cada una de las palabras que forman la frase y haciendo en cada sílaba una pequeña pausa; así dictada, les es fácil su comprensión y la escriben sin grande error.

Uno de los niños escribe en el encerado la frase, después de dictada y escrita por los demás en las pizarras; yo miro al encerado y manifiesto, si está bien, mi conformidad; otras veces se lo pregunto a ellos; si está mal, les interrogo, y aunque alguno asienta, los demás señalan el error, y el mismo niño, o uno de los que han señalado el error, lo corrige.

Terminada la escritura y corrección de la frase en el encerado, miran los niños a sus pizarras y al encerado; si lo han hecho mal, ellos mismos lo corrigen.

Revisión.

Al final reviso cada una de las pizarras y hago las advertencias relativas a la claridad de la letra y a las faltas que pudieran omitir; en tal forma hechas estas advertencias, que más que carácter de corrección lo tengan de estímulo.

Avanzando.

Siguiendo en la escritura el método de lectura que empleo, siendo simultáneas ambas enseñanzas, paso de las frases formadas por palabras de sílabas directas a las formadas por palabras de sílabas inversas; de éstas, a las frases en que entren palabras con sílabas directas dobles, con sílabas mixtas de juego duplo, triplo, y juego cuádruplo, insistiendo, al descomponer la frase en la lectura (pronunciando muy bien, como principal base para la escritura), de las palabras formadas por esas sílabas. Y, por último, escritura de frases en que entren toda clase de palabras.

La marcha seguida para la enseñanza de la escritura de todas estas frases, es la ya indicada: por la tarde, escritura por mí en el encerado, lectura y copia, por los niños, de lo escrito; por la mañana, escritura al dic-

tado de esas mismas frases en la forma ya expuesta.

Abecedario mayúsculo.

Aprenden los niños a escribir las letras mayúsculas, no todas de una vez. Escribo yo en el encerado dos o tres frases, cuyas letras iniciales son mayúsculas; otro día escribimos su nombre, el de algunos niños; otro día, el de otros, el mío, el nombre de sus padres, el de sus hermanos, el de este pueblo, el de los que ellos conocen, los más próximos; y así, hasta que termino el abecedario mayúsculo en varias sesiones; una vez terminado, se lo escribo completo en el encerado; lo copian ellos, primero, en sus pizarras, y después, en sus libretas.

Insistiendo sobre lo que ofrece dificultad

Prosiguiendo la enseñanza de la escritura, vuelvo sobre lo ya aprendido por los niños, y mando escribir en sus pizarras palabras que empiecen con *ca, co y cu*, con *que y qui*; construcción de sencillas frases en que entren algunas de esas palabras; palabras que empiecen con *ce, ci*; con *za y zo*; con *ga, go; gu*; con *gue, gui*; con *ja, jo, ju*; con *ge, gi*. Construcción de algunas frases en que entren estas palabras; escritura copiando de los días de la semana y de los meses del año; escritura de palabras que empiecen con *h*, son las que en gallego se escriben con *f*: *faba*, *haba*; *figo*, *higo*; *faguer*, *hacer*; *falar*, *hablar*, etc.; la *hache* es muda; ejemplos de cuando lo es la *u*.

Ejercicios varios de escritura.

Escritura al dictado de palabras que empiecen con *b*: *brazo*, *brisa*, *bruma*, *blusa*, *bloque*, etc.; escritura al dictado de palabras que empiecen con *cr*: *credo*, *crema*, etc.; con *cl*: *clima*, *claro*, etc.; que empiecen con *gr*: *grifo*, *grillo*; con *gl*; con *dr*; con *tr*, etc. Construcción de algunas frases en que entren estas palabras. Copia en el papel de dos o tres líneas de su libro de lectura. ¿Qué cosas véis encima de mi mesa? Escribid su nombre. ¿Qué coméis?: *Carne*, *pan*, etc. Algunas frases con estas palabras. Oficios: *Mi papá es labrador*. *El señor Juan es carpintero*, etc. Materias: *Mi vestido es de lana*. *Las mesas son de madera*. *Los tinteros de cristal*, etc.; otras frases diversas.

Ejercicios orales de desarrollo del lenguaje.

Todos los días en este grado dedico de diez a quince minutos a ejercicios orales de lenguaje y observación, a los que añado sencillos relatos por los niños, algún cuento cortito, contado por mí, sobre el que hago hablar a los niños, y ejercicios varios de pronunciación, entendiendo que cuanto hago por hacer hablar a los niños, por que me oigan hablar, por enseñarles a pronunciar, por que aprendan en castellano los vocablos que ya saben en gallego, por que adquieran otros nuevos, etc., etc., todo, en fin, será poco a la finalidad que persigo, de que estos niños aprendan a hablar bien para poder escribir con corrección, lo cual ofrece dificultad muy grande en este pueblo y en otros como este, por razón de hablarse un dialecto, y en los que no hay otro vehículo de cultura que la humilde Escuela primaria, a la que, por añadidura, asisten los niños con grandes alternativas de tiempo.

SEGUNDO GRADO

Empiezo en este grado a preocuparme de que la letra sea más que legible, mas que clara, sea ya uniforme y regular; encuentro muy a propósito para conseguirlo el papel cuadriculado.

Doy a los niños unas libretas cuadriculadas, y el niño que hasta llegar a este grado hacía las letras desiguales, unas grandes y otras pequeñas, las iguala y las reduce al espacio que media entre las dos líneas cercanas del papel cuadriculado.

Carácter de letra.

La letra que desde el primer momento enseño a los niños es vertical, muy clara y regular, asemejándose a la redondilla; me gusta y la prefiero vertical, por razón de higiene, de claridad y, para mí, hasta de belleza; la cuadrícula vertical es excelente para que los niños aprendan a hacer esta letra.

Tiempo asignado por la mañana y manera de proceder en esta enseñanza.

Por la mañana dedicamos veinte minutos a la enseñanza de la escritura, dada ésta de la siguiente manera: En las épocas en que la asistencia a clase de los niños no es numerosa, escribo a cada uno de ellos la muestra en la

parte superior de cada una de las hojas de la libreta, la que, imitando lo posible, copian los niños; cuando la asistencia es numerosa, esas muestras se las tengo que escribir en el encerado, no me queda tiempo de escribirlas en cada una de las libretas. Constan esas muestras de dos o tres líneas, o de una solamente, y su contenido son máximas morales, refranes, sentencias, enseñanzas sencillas, etc., proponiéndome con ello, al mismo tiempo que formar su corazón, ilustrar su inteligencia.

Escritura copiada.

No siempre es mi muestra la que los escolares copian, sino que también copian párrafos cortos, que yo escojo, los más a propósito de su libro de lectura; como para copiar tienen que primero leer cada una de las palabras, se van fijando en la separación de ellas y en el uso que tiene cada una de las letras.

Doy a las copias relativa importancia porque entiendo que la escritura como arte se aprende practicando; cuanto más la practiquen, mayor destreza llegarán a adquirir los niños y más perfecta llegarán a ejecutar la letra.

Tiempo asignado por la tarde a la enseñanza de la escritura.

Por la tarde dedico en este grado treinta minutos, como mínimum, a la enseñanza de la escritura; no debe de parecer exagerado el tiempo a ella dedicado si se tiene en cuenta las condiciones, ya expuestas, de los escolares y el carácter de la localidad; no se trata, además, de la enseñanza de la escritura meramente como arte, sino de la enseñanza de la lengua; aprendizaje por los niños de vocablos y adquisición de ideas; expresión de los unos y de las otras, oral primero y gráficamente, después.

He aquí como procedo:

Dictado. Correcciones.

Dicto a los niños de este grado frases oracionales, descripciones cortas de un objeto muy conocido de los niños o que tenemos a la vista y sobre el que voy interrogando y haciéndoles hablar; relatos sencillos; tanto estos como las frases dictadas versan sobre lo que en la vida ordinaria se halla en relación directa con ellos; el interés de los niños se despierta hablando de lo que ven y piensan; les dicto también trozos cortitos, que com-

prenden enseñanzas de su vida escolar, y que no ilustro con ejemplos por no hacer largo en demasía este artículo.

Voy dictando despacio, pronunciando muy claro, hasta exagerando la pronunciación si es preciso; un niño va escribiendo en el encerado las palabras dudosas en pronunciación u ortografía; al final cojo una de sus libretas y empiezo a leer en alto, pausadamente, lo que el niño escribió; en cada falta, error u omisión me detengo, la subrayo, digo como se escribe, doy la razón ortográfica si la tiene, se lo corrijo en la libreta, y el niño va escribiendo en el encerado cada una de las faltas, los demás, que van siguiendo la lectura en sus libretas, se detienen donde yo lo hago, miran al encerado, me escuchan a mí y corrigen si tienen aquella falta, si no la tienen la pasan por alto, y así hasta terminar el trozo de dictado, que siempre es corto en este grado.

Yo corrijo siempre el dictado de tres o cuatro libretas, no siempre las mismas, aunque procurando siempre corregir el de los niños que peor escriben; cuando me queda tiempo, corrijo todos; claro que la corrección de los últimos es rápida, porque ya están por ellos corregidos; me queda a mí ver si casualmente tienen algún error que no existía en los anteriores, o si al niño, inadvertidamente, se le pasó sin corregir alguna de las faltas expuestas.

Estas correcciones las hago con tinta encarnada; al final escribo el visto, y consigno el número de faltas. Si advierto que un niño comete en varios dictados las mismas faltas, debajo del dictado les hago escribir bien esas palabras cuatro o cinco veces cada una de ellas, y si están sujetas a regla de ortografía, las escriben al final tres o cuatro veces también, a fin de grabar en la memoria visual y mental del niño la palabra y la regla.

Observaciones.

Como se echa de ver, a medida que avanzamos en la escritura, introduzco en los dictados cierto grado de abstracción; en el primer grado escriben los niños en el encerado el dictado íntegro; en este grado escriben, mientras dicto, solamente las palabras de dudosa ortografía o pronunciación. En el primero, la escritura del dictado era en las pizarras, en éste como los niños han adquirido cierto conocimiento de la expresión y el hábito de hacer con firmeza y seguridad las letras, escriben el dictado en la libreta. En uno y otro grado son siempre los niños

los que, guiados por mí, lo ejecutan en el encerado, siendo ellos agentes activos de la enseñanza.

Los dictados los alterno con otros ejercicios orales y escritos, comenzados ya en el primer grado, los que, en mi concepto, tienen gran importancia para el desarrollo de las actividades mentales de los educandos, para la adquisición de ideas y desarrollo del lenguaje oral y escrito, disciplina ésta de tan alto valor educativo en la Escuela.

La escritura y la Gramática: su mutua relación.

Al tratar de la enseñanza de la escritura tengo que introducirme, bien a mi pesar, ya que quisiera hacer honor a la brevedad, en el desenvolvimiento, siquiera a grandes rasgos, de la enseñanza de la Gramática; como dejo expuesto al comienzo de este tema: lectura, escritura y gramática se completan y se auxilian; en armonía estrecha deben irse desarrollando en la Escuela primaria. A las reglas gramaticales, a las definiciones abstractas debemos conducir al niño *induciendo* por sí propio; material con el que hemos de construir nos lo proporcionan los numerosos ejercicios escritos, que en forma amena llevan al niño a establecer el principio gramatical en los grados superiores de la Escuela.

Ejercicios que alternan con el dictado.

Descomposición de varias palabras en sílabas, primero hablando y después escribiendo; nombrar palabras de una sílaba, de dos, de tres, de cuatro; escribir esas palabras, sílabas directas, inversas y mixtas; subrayarlas en palabras que hayan escrito.

Acento. Después de hacer comprender a los niños, mediante una buena pronunciación y muchos ejemplos y preguntas, cual es la sílaba tónica en las palabras, hacer que escriban las palabras que quieran o copien un pequeño trozo de su libro de lectura, y subrayen la sílaba tónica. Enseñanza mediante muchos ejemplos, puestos primero por mí y después por los niños, de cómo pueden ser las palabras por el acento; escritura de seis palabras agudas, seis llanas y seis esdrújulas; formación de diptongos; buscar de memoria, y en un libro, palabras que lleven diptongo, y escribirlas.

Ejecución de estos ejercicios.

Después de conducir al niño, mediante mi explicación oral y numerosos ejemplos, pues-

tos los primeros por mí y los segundos por ellos. a las anteriores enseñanzas, pasan a reunirse en torno del encerado, y allí, en común, colaborando todos en el mismo trabajo, fundamento esto de una idea moral, elevada, escriben estos ejercicios con absoluta libertad, vigilados por mí a distancia, e interviniendo yo sólo cuando es preciso. Después de terminado el trabajo, lo leo y corrijo, hago las advertencias relativas, y en seguida lo copian en sus libretas. Esto, con unos ejercicios; con otros, cada niño trabaja y discurre por cuenta propia, escribiendo en su pizarra, y después de corregidos individualmente por mí, los escriben en sus libretas de una raya solamente para todos estos trabajos; reviso al terminar cada uno de los trabajos, y consigno casi siempre el visto bueno, con tinta encarnada; esto si el niño, al copiar de la pizarra, ya corregida, no deslizó ningún error.

Y voy a continuar con los ejercicios propuestos, con varios de ellos, a manera de ejemplo.

Decid el nombre de instrumentos y otros objetos que empleáis para labrar la tierra; van diciendo los que conocen: el rastrillo, el arado, la azada, el carro, la yunta de bueyes, etcétera, escritura, por ellos, en el encerado, de esas palabras, y formación de frases con ellas en sus pizarras, y, después de corregidos, en sus libretas; lo mismo con respecto a ¿qué productos obtenéis de la tierra en este pueblo?: las patatas, las castañas, el maíz, dirán los niños. ¿Qué operaciones verificáis en la tierra antes de sembrar el centeno, las patatas, etc.? ¿En qué tiempo, y en qué época recogéis cada uno de ellos, etc.? Relatan varios niños lo que hacen, observaciones hechas por mí, corrección del vocabulario y escritura de este relato: decidme por escrito lo mismo que acabáis de decirme hablando.

Estos ejercicios de observación y lenguaje oral y escrito los repito en los varios aspectos de todo lo que les rodea y conocen estos niños: los animales domésticos, productos que de ellos obtenemos, la lana, la leche, la manteca, etc.; los vegetales, los árboles, las legumbres, diversos frutos, etc. Natural es que estos temas escoja para enseñar a estos niños, que viven en el campo entre plantas y animales.

Otros relatos. Relatos orales cortos y sencillos, hechos por los niños primero, y después, por mí; escritura breve de estos relatos: un día de mercado, un día de feria, la

tala de la leña, la siembra o recolección del lino, la del maíz, etc.

Cuentos cortitos y amenos, leídos y contados por ellos primero, después por mí, a manera de resumen, y, por último, su escritura.

Fábulas o trozos de ellas, estudiadas de memoria y copiadas y, por último, recitadas.

Descripciones. Describen los niños un animal, un niño o una persona, primero oralmente, interrogando yo y hablando los niños; resumen por mí, y, finalmente, escritura de esa descripción.

Lecciones de cosas, sobre cosas que, aunque los niños conocen en el uso, desconocen su origen y hasta naturaleza: el azúcar, el café, el bacalao, el jabón, el vidrio, el hierro, el mármol, etc. Escritura de las cualidades que fueron descubriendo en el objeto durante la lección oral, y de lo que vayan recordando que yo les haya dicho sobre el objeto.

Cartas familiares, cortas y sencillas.

Gramática. Escribir nombres de personas, de los pueblos y villas que conozcáis de las ciudades; ríos y montes, de que tengáis oído hablar o nombrar; de los que conozcáis, escribid nombres de cosas, de animales (sustantivos), construcción de frases donde entren algunos de esos nombres.

Un niño de la Escuela, ¿cómo es? (cualidades); lo mismo respecto a otros niños; mi mesa escritorio, ¿cómo es?: forma, tamaño, cualidades; mi chaqueta, ¿es de color?; tus medias, niña, ¿de qué color son?, etc. (Adjetivos). Los niños lo dirán hablando y, después, escribiendo.

Lo mismo harán respecto a ¿qué hacéis en casa?, ¿y en la Escuela? ¿Qué hace el labrador?, ¿el panadero?, ¿el leñador?, ¿el pastor?, etc. (Verbos).

Papel que juega la escritura en la enseñanza de la Gramática.

Como no me propongo desarrollar un programa, basta con lo ya expuesto, para dar a conocer el papel importante que la escritura

juega en la enseñanza de la Gramática; los niños, aprendiendo a escribir, aprenden a expresar ideas y, aún afectos; desarrollan sus facultades mentales, adquiriendo, en forma de juegos, enseñanzas, nuevas ideas, nuevos vocablos, la significación que ignoran de muchos que leen y oyen. Ordenando yo, sistemáticamente, las ideas y vocablos adquiridos para, en el grado siguiente, dar a cada grupo de palabras el nombre gramatical y función correspondiente, ya que en este grado, teniendo en cuenta las condiciones de atraso ya expuestas, en que estos niños se desenvuelven, huyo de definiciones y nomenclaturas, no diré a los niños que los nombres se llaman sustantivos, ni las cualidades adjetivos, etc.; trato, sí, de capacitarlos, para llevarlos, para guiarlos, mediante una comprensión fácil y un extenso desarrollo del vocabulario, al conocimiento de la estructura del idioma, y lograr así una expresión oral y escrita, clara, ordenada, sentida y hasta elegante, en la medida que me lo permite la irregular asistencia de estos niños a la Escuela; el grande, el super escollo de la vida escolar de esta aldea.

La escritura en la Escuela y las otras disciplinas de la enseñanza.

No sólo está la enseñanza de la escritura subordinada a la enseñanza de la Gramática, y mutuamente auxiliada y completada por ella, sino que, como ya queda dicho al principio de este artículo, está subordinada al plan general de educación.

Así, para lograr diversos fines entre ellos, afianzar los conocimientos adquiridos y grabarlos profundamente en la tierna mente infantil, de la escritura, me auxilio en las diversas disciplinas que damos en la Escuela, ¿a qué enumerar los variados ejercicios escritos a que esas diversas disciplinas dan lugar, si todos los Maestros conocen el papel importante que la escritura desempeña en la enseñanza de la Geografía, de la Física, de la Historia Natural, de la Fisiología, de la Higiene, etcétera, y aun de la Religión?

ISABEL NOGUERAL FIDALGO

(Continuará).



LIBROS Y REVISTAS

LIBROS

Al borde de la leyenda.—Novela original de Rafael Pérez y Pérez, premiada por Biblioteca «Patria». 1927. Cuatro pesetas ejemplar.

Otra vez la fecundidad prodigiosa y la actividad incansable de Rafael Pérez y Pérez, nos ofrece una nueva novela, en la que acredita sus excepcionales aptitudes literarias, y regala a nuestros sentidos horas inolvidables de deleite y emoción.

El autor de «Inmaculada» y de «La Verdad en el Amor», conseguirá, sin duda, en esta bellísima producción el éxito merecido y logrado en las anteriores, no sólo porque resplandece en toda ella ese fondo de moralidad que caracteriza su labor literaria, sino porque en torno de la fábula, donde la realidad se idealiza de un modo admirable, abundan las magnificencias deslumbradoras de sus descripciones, y el interés no decae un solo momento hasta llegar al final de la obra, cuyas páginas nos saben a poco.

Tal es el placer que nos produce su lectura, henchida de emoción y sentimiento.

■ Hay en el desarrollo de esta novela escenas y episodios conmovedores, vestidos con la gracia de la poesía y la delicadeza, aderezados con la exquisita sal de curiosas narraciones, que aún prestan a la trama mayor interés y delectación, colocando a sus personajes en el mismo borde de la leyenda, como reza su título.

La Fuente del Caballero, el Monje perjuro, la Campanita de San Bruno y otros pasajes tienen un encanto especial.

El estilo de este escritor se nos muestra primoroso y brillante, sin perder esa nota de claridad y sencillez que da más elegancia al correcto lenguaje del laureado novelista.

Los grandes núcleos de lectores que ha conquistado este escritor en todos los sectores del mundo hispanoamericano, cuentan con un nuevo volumen digno de figurar entre los más notables, y los amantes de las sanas y bellas lecturas una joya más que pueden depositar, llenos de confianza, en manos de la juventud, rara fruta en los tiempos presentes, y por esa razón más jugosa y más apetecible.

La Biblioteca «Patria», que sabe estimar

los valores positivos de este joven escritor ya consagrado, hace justicia a los méritos de Rafael Pérez y Pérez, al que coloca en los lugares predilectos, ha presentado la obra con exquisito esmero y, en la bella cubierta, el talento de Blanco Lon nos ofrece nuevos motivos para la alabanza y el elogio.



Tratado elemental de Filosofía para uso de las clases.—Publicado por Profesores del Instituto Superior de Filosofía de la Universidad de Lovaina. Traducido de la séptima edición francesa por el P. José de Besalú, O. M. Cap.—Tercera edición, corregida y aumentada.—Dos tomos de 12 × 19 1/2 cm., de 620 págs. el I y 552 el II, de nutridísima lectura. En rústica, ptas. 15; elegantemente encuadernados en tela, ptas. 19. (Por correo, certificado, ptas. 0,50 más.)

Contiene: Tomo I. Introducción y Nociones propedéuticas, por D. Mercier; Cosmología, por D. Nys; Psicología, Criteriología y Metafísica, por D. Mercier.

Tomo II. Teodicea, Lógica y Filosofía Moral, por D. Mercier; Derecho Natural, por J. Halleux; Historia de la Filosofía, por M. De Wulf, ampliada con apéndices sobre Historia de la Filosofía en España; Vocabulario filosófico, por G. Simons; Elenco de las principales tesis.

La presente edición representa algo más que un simple mejoramiento de las anteriores, pues ha sido traducida de la 7.^a edición francesa, que aparece modificada en algunos puntos y enriquecida en muchos otros, ya con nuevas aportaciones, ya con un más completo y atildado desarrollo de determinadas materias.



Cuentos de mi patria, por José Recio Sánchez.—Editorial Campomanes. Precio: 2,50 pesetas.

Es un libro de cuidada edición donde el autor, Maestro de Madrid, ha recogido sus mejores producciones de prosa y verso, y las ofrece como lecturas morales y sugestivas para educación y recreo de los escolares. Entre las varias composiciones que forman esta obra hay algunas que pueden servir para acreditar debidamente al autor. Felicitamos a este por ello.

LA CANCIÓN REGIONAL EN LA ESCUELA

X.—**LOS MAYOS**, canción popular en la provincia de Cuenca; armonizada, con acompañamiento de piano, por FELIPE L. COLMENAR.

Andante Lento.

Oh, Vir-gen Ma-ri-a re-main-
En-car-na-da ro-sa fe-liz

ma-cu-pa-da to-dos te Pa-
jori-ma-ve-ra los que han de can.

ma-tar mos nuestra So-be-ra-na
tu li-cen-cia espe-ran.

La melodía de esta canción y una variante suya, con sesenta y siete coplas más, nos han sido remitidas por D. Daniel José Zamora, Maestro nacional de Las Majadas (Cuenca). Las letras son unas para cantar los «mayos de las mozas», y otras para «el mayo de la Virgen». Nosotros hemos puesto, con la música, una copla de cada clase.