

Inspeccion de 1.^a Enseñanza
de Leon

Minucios pedagogicas
publicadas bajo la direccion
de M. Medina Barro

Edicion de
El Distrito Universitario
Leon, 1927.

T. 1138678 C. 71351442

BIBLIOTECA DE CULTURA LEONESA

VOL. II

MINUCIAS PEDAGÓGICAS

MANUSCRIPTS

Inspección de 1.^a Enseñanza de León

MINUCIAS PEDAGOGICAS

PUBLICADAS BAJO LA DIRECCIÓN

DE

M. MEDINA BRAVO



EDICIÓN DE
EL DISTRITO UNIVERSITARIO
LEÓN, 1927



PRÓLOGO

Después de una labor continuada de dos años, en los comienzos de 1926, se publicaron unos *Cuestionarios escolares mínimos* como primer volumen de la BIBLIOTECA DE CULTURA LEONESA, que patrocina la Inspección de 1.ª enseñanza.

Fué la edición de esa obrita una empresa algo aventurada como lo ha demostrado el tiempo, pues, a pesar de todos los augurios, no se ha obtenido de la venta sino el producto estrictamente necesario para cubrir gastos, y duermen en el mayor reposo muchos ejemplares, a los que se creyó dar fácil salida.

En estas circunstancias y aprovechando la experiencia adquirida, parece que sería una temeridad el lanzar el segundo volumen en las mismas condiciones. Por eso, haciendo uso del ofrecimiento de EL DISTRITO UNIVERSITARIO, a cuya generosa hospitalidad hubo ya que recurrir para publicar el proyecto de los «Cuestionarios», en 1924, irá apareciendo en este periódico el texto del nue-

vo libro, pero dispuesto en forma de folletón encuadernable, lo que permitirá conservarlo en un formato práctico y hará posible su encuadernación cuando se termine. El pequeño trabajo que ésto supone para los lectores, se verá compensado al disponer, gratuitamente, de un libro en el que acaso encuentren datos de interés y merecedores de conservarse.

El título adoptado, indica ya las pocas pretensiones de la publicación y el propósito que la informa de no bucear sino en los pequeños problemas de la enseñanza, temas de poca importancia en apariencia, pero que pueden, en ocasiones, alcanzar un interés máximo.

Esas cuestiones, pequeñas y grandes a un tiempo, se tratan generalmente aisladas, en publicaciones periódicas, mas sin que luego se reúnan editorialmente, con lo que se pierde gran parte de su valor, al tener que conservarlas en recortes poco manejables o bien imponerse el molesto trabajo de pegarlos sobre papel.

Esta nueva empresa de colaboración entre los Maestros e Inspectores leoneses, pretende realizar una idea que se expuso en el prólogo de los «Cuestionarios» con estas palabras: «No debe quedar en autocorrección el esfuerzo de cada Maestro, sino que es necesario establecer una comunión espiritual e intercambio de ideas, a fin de que aprovechen a todas las observaciones de todos, lo cual redundará en beneficio de la cultura primaria».

Es, en efecto, verdaderamente lamentable, que cada Maestro se preocupe en resolver los problemas didácticos que se le planteen y que una vez halladas las soluciones, no salgan de él, dando lugar a que otros muchos gasten sus energías en buscar las mismas incógnitas, cuando, mediante una simple vulgarización de trabajos, podrían emplear su actividad laborando en cuestiones nuevas.

Esta misión puede realizarse por medio de cursos pedagógicos, lo cual tiene siempre una difusión limitada, en el espacio, por la necesidad de concentración de los Maestros en un punto, y en el tiempo, por la imposibilidad de tratar mas que lo esencial, o bien, merced a una labor constante de divulgación por la imprenta, lo que puede llegar a todas partes y se conserva fielmente.

La Inspección considera que todos estos móviles encajan perfectamente en la misión técnica que le cumple desempeñar y por eso inicia esta publicación, con el fin de vulgarizar las soluciones dadas por los Maestros a problemas prácticos de la enseñanza; para estimular a quienes se preocupan por resolverlos y con el propósito de poner de manifiesto la obra del Magisterio primario y la vitalidad siempre creciente de su función.

Peca el Magisterio primario de excesivamente modesto. Los Inspectores conocen la existencia de muchos y positivos valores, que permanecen ignorados en los apartados rincones lugareños a que su destino les llevó, donde trabajan humildes

y con el gran mérito de no dar importancia a lo que hacen.

Tal conducta puede considerarse francamente perjudicial al prestigio de la clase, porque, entre la vana ostentación y el reconocimiento de los propios méritos, media un abismo, y esta última posición, bien fundada, permite y aconseja el salir del medio en que se vive, para dar muestras de un vivir profesional fructífero.

No es ahora ocasión de disertar sobre estas cuestiones. Sólo es el momento de encarecer a los Maestros en ejercicio especialmente, y a los aspirantes y normalistas, que se consideren moralmente obligados a colaborar en esta obra, sin dar a la exposición más importancia de la que tendría en una conversación entre personas unidas por verdaderos lazos de camaradería. La claridad en el fondo y la sencillez en el decir, deben ser siempre las dos preocupaciones del Maestro.

Para que una obra escrita por varias personas pueda tener unidad, es preciso que haya una que ejerza la misión unificadora, sin lo cual, el conjunto parecerá un mosaico hecho de trozos multicolores, dispuestos sin gusto ni armonía. Cumple, pues, al director de la publicación el modificar pequeños detalles de forma, a lo cual se entiende queda autorizado desde que se le envía un trabajo.

Puede ocurrir también, que siendo un artículo merecedor de la publicación, tenga que sufrir alguna modificación de cierta importancia a fin de que

encaje en el libro, y en este caso, se hará presente al autor para que haga las enmiendas necesarias o para que autorice a la dirección para llevarlas a cabo, bien entendido que aunque sea esto último lo que ocurra, sólo figurará al pie del trabajo el nombre de aquél.

La misma naturaleza de la obra, no permite una ordenación sistemática. Cada trabajo llevará un número y un título, y al final del primer tomo, se insertarán dos índices detallados, uno de autores y otro de materias.

Tal es, brevemente expuesto, el fin y normas por que se ha de regir este futuro, pero cierto volumen de *Minucias Pedagógicas*, en el que es de esperar y desear que colaboren muchos, si bien verá su término, aunque en el índice de autores únicamente apareciera el de

M. MEDINA BRAVO

León y diciembre de 1927.

I

Cuestionarios y programas

Es idea muy extendida la de creer que un Maestro que trabaje a conciencia en su escuela, para nada necesita someterse a un plan, lo cual, si puede ser cierto desde el punto de vista de la cantidad de trabajo que realiza, no lo será tanto al considerar el partido que los alumnos han sacado de sus enseñanzas. Por otra parte, el tipo de educador que sabe y puede seguir un rumbo preconcebido, que es capaz de empezar las lecciones en el punto crítico, supuestos los conocimientos anteriores, y todo ésto sin anotación de ningún orden, es un caso excepcional y como tal, no puede ser tomado como base para justificar una opinión.

Lo corriente es, cuando no se sigue una norma, ni se ha pensado serenamente sobre la manera de desarrollarla, que muchas si no todas las lecciones, sean nacidas o, mejor, provocadas en el momento mismo, llegando, en ocasiones, hasta a preguntar a los mismos discípulos *dónde se llega o qué lección toca.*

Quiere ésto decir que no basta para ser buen Maestro tener preparación y aptitud. Las mejores cualidades pueden perderse sin fruto o rendirlin

muy escaso, con una labor desordenada. El método, en su más amplio sentido lógico, es absolutamente necesario en la enseñanza.

Al fijar el plan de trabajo, el Maestro oficial debe tener en cuenta, en primer lugar, el pié forzado que la legislación implica, que, en cuestiones de instrucción elemental, no es en España excesivamente rigorista, pues está reducido al anticuado Reglamento de 26 de noviembre de 1838, al Real decreto de 26 de octubre de 1901, que fijó el número de asignaturas aún hoy estudiadas y al Real decreto de 4 de octubre de 1906, de acertada orientación, cuyos preceptos más interesantes, aunque encaminados a la enseñanza de adultos, son aplicables en su mayor parte a las clases para niños.

En los decretos aludidos se establecían tres grados en la enseñanza primaria: de párvulos, elemental y superior y, aunque posteriormente ha quedado reducida a dos, a la de párvulos excepcionalmente, y a la primaria como general, se puede entender subsistente el criterio oficial de que «cada grado... abrazará todas las materias... distinguiéndose únicamente por la amplitud del programa y por el carácter pedagógico y duración de sus ejercicios»,

Según esto, el Maestro para fijar el programa de su escuela, no debe atenerse sino a dos condiciones: materias oficiales y orientación cíclica de la enseñanza, es decir, ajustándose en lo posible al régimen de escuela graduada.

Como formar un programa es empresa bastante dificultosa cuando se pretende hacerlo bien y, como no hay posibilidad de imponer a los maestros uno determinado en tanto que no se publiquen los oficiales, prometidos desde 1901, se procuró dar facilidades a los de esta provincia con la publicación de los «Cuestionarios... mínimos», que sintetizan los conocimientos *que sería deseable poseyesen todos los niños al abandonar la escuela primaria*. Tal como están redactados pudieran ser los programas de una tercera sección de escuela graduada, siendo pues, preciso, que los Maestros reduzcan aún más su intensidad para los grados primero y segundo.

Con posterioridad a la impresión de ese librito y prosiguiendo la obra emprendida, se ha trabajado en la confección de los programas cíclicos de Ciencias físico-químicas y naturales y de Aritmética, pero, el deseo de hacer una obra más acabada, que pudiera servir de modelo a los profesionales, no ha permitido todavía su publicación.

Como consecuencia final de todo lo manifestado en las precedentes líneas, quede bien establecida la necesidad de que en toda escuela existan programas graduados, pues son la base de una labor metódica y provechosa.

M. M. B.

II

Distribución del tiempo y el trabajo

Al enunciar las materias que habían de estudiarse en las escuelas nacionales el R. D. de 26 de octubre de 1901, lo hizo en un orden con el que acaso el legislador pretendió señalar una relación de preferencia, mas, al no constar así taxativamente, puede entenderse que no está obligado el Maestro a aceptarlo al pie de la letra y con las consecuencias en que había de traducirse ese criterio en el plan de trabajo, máxime cuando la ordenación indicada no está de acuerdo con los dictados de la ciencia de educar.

Hay que afirmar una vez más que la misión de la escuela es, no ya exclusivamente, pero ni siquiera con preferencia, la de procurar conocimientos. Es más importante conseguir en cada escolar el más perfecto desarrollo de sus dotes naturales, dotarle de hábitos de higiene, de curiosidad de espíritu, respeto a sí mismo y a los demás, de habilidad manual, afición por la lectura y la máxima comprensión para el arte. Pero no es posible prescindir, ni cabe negar su interés a la instrucción propiamente dicha, tanto [por su valor en sí, cuanto

por procurar los medios necesarios para provechosas lecciones de interés educativo.

Son muchas las materias del programa escolar, pero no todas pueden merecer el mismo interés. La estimación, diferente según el punto de vista que se adopte, se simplifica al considerar que la escuela no debe formar individuos competentes en ninguna especialidad, sino personas instruídas con aquella cultura general que, unida a sus aptitudes naturales perfeccionadas por el ejercicio, le permita desenvolverse libremente. La antigua escuela, criterio compartido aún hoy, por desgracia, por gran parte del pueblo, creía que no debía enseñar sino a leer, escribir y contar, en lo que hay un gran error, pero también un acierto, al conceder a la lengua materna el lugar preferente en la enseñanza.

El idioma es el vehículo principal de la perfección humana, el medio de transmisión de los progresos de la inteligencia y por eso debe merecer en la escuela la máxima atención e interés, pero añadiendo a Lectura y Escritura, la Gramática. *

Después, es el medio natural en que el hombre se mueve lo que más le interesa conocer, y en ese pequeño mundo debe incluirse también él mismo. No descubrir a los ojos del escolar los secretos

* Aunque holgaba la advertencia dada la clase de lectores de estos trabajos, no estará de más recordar que con ellos no se pretende sino dar base a los Maestros para resolver estas cuestiones con libérrimo criterio, llevando todo lo más a su ánimo una inquietud profesional.

más importantes de la naturaleza, es dejar en su espíritu yermos dispuestos a producir la planta del error y la superstición.

Se incluyen en este grupo las Ciencias físico-químicas y naturales, al cual puede unirse, sin violencia, al menos inicialmente, la Geografía, puesto que todas han de estudiarse ante la realidad.

Los dos grupos de materias precitadas tienen un valor general en el sentido de que son las más necesarias, sea cual fuere el tipo de educación. Pero las especiales modalidades de cada país, condicionan la necesidad de conocer las restantes materias en un orden de prelación que, para España, y *atendiendo a la realidad del ambiente*, puede enunciarse así: Aritmética y Geometría, Derecho, Geografía, Historia de España y Doctrina Cristiana e Historia Sagrada.

De las materias restantes, una, el Canto, puede ocupar breves momentos en el recreo o en los cambios de ejercicios, pero hay otras, como el Dibujo, Trabajos Manuales y Gimnasia a los que se dedica menos interés del debido.

Los Trabajos manuales y el Dibujo pueden y deben tratarse en muchas ocasiones como materias aparte, ya que estas enseñanzas requieren su programa, pero pueden servir también de complemento práctico a muchas lecciones de las materias restantes.

Una vez establecido el interés que para la vida actual tienen las materias del programa y fi-

jado un orden con arreglo a él, procede hacer una distribución del tiempo que debe dedicarse a cada una, para lo cual, hay que tener en cuenta además, el esfuerzo que exige cada una. Para ésto debe tomarse como tipo una unidad de tiempo: la semana.

Correspondiendo a cada Maestro el realizar la distribución del trabajo y el tiempo según el tipo de su escuela y las especiales condiciones de la localidad, sólo corresponde aquí dar una pauta-tipo acerca de lo dedicado semanalmente a cada materia, a tenor de lo siguiente:

Lenguaje, (Lectura, Escritura y Gramática)	420 minutos
Ciencias físico-químicas y naturales.	270 >
Aritmética y Geometría.	240 >
Trabajos manuales,	90 >
Dibujo.	90 >
Gimnasia.	60 >
Derecho.	60 >
Geografía.	60 >
Historia de España.	60 >
Religión e Historia Sagrada.	60 >
Recreos.	240 >
Entrada, lista, etc.	50 >
<hr/>	
Total.	1.800 minutos.

Para la formación de los horarios es preciso tener presente la curva del trabajo intelectual por

la que se aprecia que, apenas iniciada la tarea escolar, y en tanto que el alumno *se pone a tono*, se observa una aminoración de la capacidad de trabajo. Pero esta situación dura poco y se entra en una fase de rendimiento creciente, debido al ejercicio. Si el trabajo continúa excesivamente, se llega a la fatiga, y entonces se origina un nuevo descenso, más rápido e intenso a medida que la sesión se prolonga.

Las observaciones hechas intercalando descansos en la sesión escolar, han demostrado que éstos cuando se dedican a juegos libres, ejercen una acción restauradora de la aptitud intelectual y que tienen más eficacia dos descansos conveniente establecidos que reuniendo la duración de ambos en uno sólo. Por otra parte, se observa siempre un menor rendimiento en la curva de trabajo de la sesión de la tarde.

No todas las materias exigen el mismo esfuerzo. La que mayor lo requiere es la Aritmética y siguen la Gimnasia, Ciencias físico-químicas y naturales y, las que menos, aquellas que por su especial naturaleza resultan más agradables, Geografía, Historia e Historia Sagrada, ocupando un lugar medio la Religión. Estos importantísimos datos se han tenido también muy en cuenta en la asignación de tiempo de estudio a cada materia.

Lo expuesto puede sintetizarse en las afirmaciones siguientes:

1.º No conviene empezar las clases con una asignatura que requiera esfuerzo, sino iniciarla con aquellas que menos trabajo exijan.

2.º Las materias más dificultosas (Aritmética y Geometría, Ciencias naturales y físico-químicas, Gimnasia) deben tratarse en la sesión de la mañana y reservar las restantes para la de la tarde.

3.º Deben alternarse los descansos con las clases. En la matinal puede haber dos y uno en la de la tarde.

4.º El tiempo dedicado a los descansos no se desvirtuará con juegos dirigidos por el Maestro, porque se convierten casi en una lección más.

5.º Se aconseja por algunos pedagogos como muy conveniente el que los descansos aumenten progresivamente dentro de la jornada escolar, y también dentro de la semana, ya que la curva de trabajo de ésta presenta las mismas características que la diaria. Además, estarán en razón inversa con la edad de los niños.

6.º La Gimnasia no debe hacerse durante los recreos, sino concediéndole un lugar en el horario, ya que requiere casi tanto esfuerzo como las matemáticas.

7.º En las escuelas de párvulos y en las primeras secciones de las graduadas se dará mayor importancia a las enseñanzas de Lenguaje, Lecciones de cosas, Dibujo, Trabajos manuales, Canto y Juegos libres y en las de niñas se dedicará a las Labores y Economía domésticas el tiempo ne-

cesario restándolo proporcionalmente de las asignaturas a que en el resumen expuesto anteriormente, hecho con vistas a la escuela más corriente, la mixta, se le dedicaba mayor, y en aquella será preciso, además, el aminorar la duración de las lecciones.

8.º Deben tener muy en cuenta los Maestros que, como el progreso se logra superándose cada vez en el esfuerzo, las lecciones deben llegar siempre a producir la fatiga inicial, pero no a rebasarla sino en proporciones insignificantes.

M. M. B.

III

Preparación de lecciones (*)

Una acertada preparación de lecciones ha de asentarse en una base firme, para ser verdaderamente eficaz.

Es preciso para esto que el maestro tenga, en primer lugar, un plan bien estudiado, un proyecto de trabajo al empezar el curso escolar. Quiere esto decir, que ha de marcar previamente los jalones de la labor que desarrollará durante el año. A dicha aspiración arriba el maestro haciendo su cuestionario.

Del cuestionario brotará después el programa, que no ha de ser una cosa intangible. El programa será reformado según las exigencias de la realidad, será modificado progresivamente, aspirando a la perfección, por el maestro, al correr de los años. El programa es una cosa viva, y esta es la razón por la que, como la vida misma, ha de ser objeto de una serie de activos procesos de eliminación y de asimilación a la vez de elementos.

(*) El autor de este trabajo ha tenido la amabilidad de sintetizar en breves líneas la doctrina contenida en su libro «Notas acerca de la preparación de las lecciones en la escuela primaria», que debiera ser conocido por todos los Maestros. En él se pueden estudiar lecciones modelo debidamente preparadas. (N. de la D.)

La escolar labor, que burilada queda en el programa, ha de ser forzosamente progresiva, y el estancamiento de éste marca la detención, la falta de progreso. En la cristalización del programa toma asiento la rutina escolar, y ésta trae consigo la violencia, el desaliento y el hastío.

Jalonado el camino del trabajo anual—camino ancho donde el maestro y los niños puedan moverse libremente y aquel pueda con facilidad llevar sus iniciativas—se marcará el trabajo semanal y diario. Es decir, el maestro hará el horario escolar. No hay necesidad de indicar que esta labor requiere serios cuidados. Una buena distribución del tiempo y del trabajo en la escuela no puede olvidar las exigencias y cualidades de cada una de las materias de enseñanza y el derecho que los niños tienen y el respeto que a los escolares se les debe.

Al pesar, ordenar y armonizar todos estos factores que interfieren sus ondas de influencia en las tareas escolares, el profesor primario mirará al sujeto de la educación, al niño, para quien todo aquello ha de estar debidamente dispuesto. El niño es el centro del problema escolar. Todo ha de estar subordinado a él. Todo se ha de preparar para apartar los obstáculos que se opongan a que el niño manifieste las fuerzas de su ser. La tarea del maestro ha de ir encaminada a deshacer la maraña

de causas que impidan el libre y espontáneo desarrollo de las potencias del escolar.

El maestro, pues, se esforzará en conocer lo que el niño es y en investigar sus posibilidades, para dejar que broten deseos, sentimientos, aspiraciones, anhelos, ideales, del ser que está designado para intervenir en los destinos de la futura sociedad.

No puede olvidar el maestro, para no atropellar los derechos del niño, que éste no vive la vida del adulto, que ni tiene su inteligencia, ni sus aspiraciones, ni su moralidad; que se mueve en otro ambiente, en otro mundo distinto, que el adulto abandonó y desgraciadamente olvidó.

Procurará conocer el maestro también la resistencia del escolar para el trabajo. Procurará igualmente tener en cuenta las principales causas que disminuyen esta resistencia y capacidad para el trabajo del niño. Conocidas, se esforzará en apartarlas o atenuar sus efectos.

Estas causas, que rebajan la capacidad para el trabajo y disminuyen la resistencia del escolar, aumentan, por esta razón, la fatiga del niño. Entre estas causas podemos citar las malas condiciones de la sala de clase, las asignaturas, el desacierto de la escolar labor, la variedad de asuntos sin ilación ni enlace y el maestro.

De aquí la necesidad de articular ordenadamente todos estos elementos en las tareas escolares para hacer eficaz la enseñanza. De esta necesi-

dad de articular debidamente nace la exigencia de preparar las lecciones.

En esta preparación de lecciones se ha de tener en cuenta las leyes fisiológicas y las normas pedagógicas e higiénicas modernas. Estas nos aconsejan, nos dan reglas de conducta respecto al contenido de las materias, a la intensidad de la labor, al tiempo que ha de durar la lección y a la profundidad de los conocimientos, según la edad de los niños y según su grado de desenvolvimiento mental.

Puede dividirse en tres etapas bien distintas el tiempo en que se realiza el trabajo escolar. En el primer momento se despliegan las fuerzas del alumno y va en aumento la producción. En el segundo tiempo hay una detención en el rendimiento, se conserva éste, pero no aumenta. El tercer periodo es de fatiga y la producción disminuye más cada vez.

Teniendo en cuenta todo esto, al ordenar el plan de trabajo se hará de modo que las asignaturas figuren en el lugar adecuado al esfuerzo que exijan.

De este modo se aprovecha la actividad de los niños de acertado modo, y esta es la mejor manera—dicho sea incidentemente,—de sostener la disciplina en la escuela. Así se les exige a los escolares el esfuerzo máximo de su labor, a tiempo.

Se tendrá, pues, presente este principio al preparar las lecciones: *Aprovechar en todos los mo-*

mentos la actividad de los niños en beneficio de la educación de los mismos.

Para que el trabajo del maestro se apoye en base científica ha de procurar recurrir al interés que en los niños debe saber despertar. Pero este interés no lo encontrará si no lo busca en los instintos propios de la edad de los escolares. Esto precisa que el maestro tenga hecha en su escuela una acertada clasificación de los niños.

Ha de tener, por lo tanto, en cuenta este segundo principio al preparar su trabajo diario: *Lo que se vaya a enseñar que sea conforme a la edad del niño, en su tiempo, oportunamente, fundado en el interés que despierta el instinto propio de la edad.*

La educación ha de ser una recapitulación abreviada de la evolución de la raza. Y a la vez el educador debe mirar a mejorar siempre, a preparar a los hombres un porvenir mejor. El maestro debe impulsar, despertando los sentimientos nobles de los niños para que la vida futura de la sociedad sea más justa y más humana.

Por esto al preparar el trabajo tendrá en cuenta el profesor primario este último principio: *Procurará el educador conocer lo que antepasados han hecho, darse cuenta de las influencias de los ascendientes, tener presente las leyes de la herencia, con objeto de conocer mejor sus instintos, despertar más fácilmente su interés, dar impulso a sus deseos y sentimientos elevados, aplicar estos conocimientos al perfeccionamiento de la sociedad humana y aprovechar con más acierto la actividad de los escolares.*

Estos tres principios se complementan, y obrando de acuerdo con ellos, el niño trabaja lleno de alegría, la escuela le resulta agradable, porque viene a satisfacer una necesidad psicofisiológica sentida en el momento.

Es imprescindible que el maestro en su trabajo procure, más que llevar conocimientos a la inteligencia infantil, despertar inquietudes y la emoción de lo bello, producir deseos, influir en la floración de nobles sentimientos, sembrar altas aspiraciones por medio de vigorosas imágenes heróicas del mito y la leyenda, sin olvidar, claro es, los hechos, las verdades de las ciencias y de la Historia.

Para llevar a cabo este trabajo de ordenación el maestro necesita llevar su *cuaderno de preparación de lecciones*. En este *cuaderno*—libro utilísimo que el maestro redacta día tras día durante el curso escolar—ordena la tarea cotidiana. El *cuaderno* es un libro enriquecido con notas y observaciones, cuajado de ideas, como hijo que debe ser del entusiasmo, del recogimiento y de cierto fervor.

Al llevar sus notas al *cuaderno* no puede olvidar las exigencias del horario y del programa, los grados escolares que en su escuela el maestro de unitaria haya establecido, material docente, fatiga producida por cada asignatura, los principios antes sentados, etc., como se ha indicado en todo lo que llevamos dicho en las anteriores páginas.

En el *cuaderno* anotará el material que vaya a emplear en las lecciones del día, los medios que piensa utilizar para conseguir el propósito fijado. Indicará de un modo amplio el camino que se va a recorrer durante la jornada escolar, para dar margen a las iniciativas y dejarse llevar por los incidentes de la lección; pero a la vez se fijará de un modo preciso, y no perderá nunca de vista el objeto final.

El *cuaderno de preparación de lecciones*, en el que éstas figurarán de un modo conciso, no es, por otra parte, sino un auxiliar para la escolar labor. El maestro debe realizar diariamente un trabajo hondo de preparación, de disposición espiritual. Así que, aun muy rico en ideas, el *cuaderno* es solamente un pálido reflejo del trabajo preparatorio que el maestro realiza, pues esa labor da agilidad y flexibilidad al espíritu, agudeza sentimental, firmeza en los propósitos. Todo ésto, como se comprenderá, no puede anotarse en el *cuaderno de preparación*. De aquí se desprende también que el *cuaderno* sólo puede utilizarlo con fruto el maestro que lo redacta.

Basta ver solamente las diferencias también de la escuela graduada y de la unitaria para comprender que ha de variar la redacción del *cuaderno* del maestro que está al frente de una sección de graduada del *libro de notas* del que regenta una escuela unitaria.

El maestro de graduada tiene que atender a un solo grado o a su especialidad y en este sentido

prepara exclusivamente sus lecciones, mientras que el maestro de unitaria tiene que atender a todos los grados que haya en su escuela establecido.

He aquí el motivo por el que la preparación, ordenación y ejecución del trabajo han de estar subordinados a las necesidades y exigencias de cada escuela. En el *cuaderno de preparación de lecciones* del maestro de una escuela unitaria, se indicará antes de nada la marcha ordenada del trabajo en todos los grados o secciones de esta escuela. Después llevará el maestro al *cuaderno* las notas que crea necesarias acerca del material que empleará en cada grado, las oportunas observaciones sobre la orientación que a su labor ha de dar, con las ideas que marquen las líneas generales del trabajo. Esbozará también en él las lecciones para cada uno de los grados de la escuela.

En la escuela graduada—insistimos en ésto—la preparación y ejecución del trabajo escolar se hace según el grado que el maestro regente o según las materias de su especialidad. El maestro de graduada sólo ha de atender en cada lección a un grupo de niños de características psíquicas y orgánicas parecidas.

No ocurre así en la escuela unitaria. En esta escuela el trabajo es más penoso y no puede rendir el fruto que en aquélla. Con mucha dificultad en la escuela unitaria el trabajo se ajusta a las condiciones de la evolución orgánica y espiritual de los

niños, por muchas razones que no se escapan a los maestros.

En efecto, el maestro de unitaria ha de atender a todos los niños de su escuela. A ella acuden alumnos de todas edades y condiciones y con gran frecuencia en número excesivo para un solo educador.

La preparación que haga y la ejecución de su labor ha de alcanzar a todos los niños si ésta ha de ser eficaz. Por este motivo no conviene que el maestro de unitaria divida su escuela en más de tres grupos, y aun así ya resulta la preparación de sus lecciones y el trabajo en esta escuela muy penosos y muy duros.

Pero, en fin, el entusiasmo, el deseo y una firme voluntad prueban, en la práctica, que suelen con mucha frecuencia, en la escuela española tan poco atendida, desgraciadamente, por el pueblo realizar verdaderos milagros.

LUIS C. RAMOS

Maestro de la Graduada de León

IV

Condiciones de una lección

En el desarrollo de las tareas escolares se presentarán dos tipos de lecciones de características muy diferentes: las ocasionales y las preparadas, en cuanto encajan en un plan de conjunto.

Las primeras, como nacidas de hechos accidentales que el maestro no debe desaprovechar nunca, no pueden tener una preparación detenida, ya que sólo cabe dedicarles algunos momentos sin dejar de atender al trabajo de los escolares. La experiencia del maestro, acaso excesivamente utilizada con lecciones del otro tipo, simplificará considerablemente esta labor y aumentará las posibilidades de éxito.

No cabe insistir aquí sobre la preparación de lecciones, cuestión bien definida en el capítulo precedente, pero no deja de ser provechoso el ocuparse de la forma de explicar una lección, de modo que sea todo lo fructífera posible.

Supuesta la lección bien preparada, hay que tener en cuenta que no debe entrarse de lleno a desarrollarla apenas se inicie la clase. Recuérdese la curva del trabajo intelectual a que se ha aludido

y la necesidad de engranar bien los conocimientos para no edificar en terreno falso.

Ante todo, *hay que hacer evocar a los escolares los conocimientos precedentes sobre el caso y, si se notase poca seguridad, más vale insistir sobre lo mismo que seguir adelante. Mas, si en breve conversación se convence el maestro de que la lección anterior fué asimilada, puede seguirse con el nuevo tema.*

El hombre no sólo se forma en la escuela y en el seno de la familia, sino en los múltiples aspectos del medio en que vive, y, su cultura es siempre mucho más amplia de lo que la obra de la escuela puede conseguir.

Quiere decir ésto que, *respecto a las cuestiones nuevas, los niños saben algo sobre el particular, aunque sea de un modo fragmentario, y desaprovechar tan interesante base, aunque tenga sus errores, es una grave falta pedagógica.*

Este modo de ir desenvolviendo las lecciones requiere el *empleo de la conversación* entre maestro y discípulos, procurando aquél huir de explicaciones y, en cambio, que sean los niños los que hablen lo más posible y descubran por sí, hábilmente conducidos, lo que se les quiere dar a conocer.

Un error enunciado por un alumno, puede ser tomado como base para continuar la lección, aparentando que se acepta la afirmación como cierta. Será más eficaz el trabajo cuando, ante la fuerza aplastante de los hechos, el escolar se convenza de su equivocación.

Este proceso es verdaderamente educativo. Mediante él se adquieren conocimientos, no *vertidos* por el maestro, sino *elaborados* por el discípulo y, en cierto modo, cabe decir que se ha creado de nuevo una fase del progreso humano.

Por último *debe hacerse un resumen de la lección* sintetizando en pocas palabras el fondo de lo explicado.

A este plan deben ajustarse también en cuanto sea factible, las lecciones ocasionales. El mayor trabajo que requiere para el maestro se ve compensado ampliamente por los resultados que se obtienen.

En resumen, toda lección debe acomodarse a orden siguiente:

- 1.º Evocación de los conocimientos adquiridos precedentemente sobre la materia.
- 2.º Utilización de la cultura del alumno acerca del tema nuevo que se le quiere dar a conocer.
- 3.º Empleo del procedimiento socrático, para llevar al escolar a descubrir la verdad.
- 4.º Síntesis de la lección.

M. M. B.

V

Enseñanza simultánea de la Lectura y la Escritura

La experiencia enseña que empleando el procedimiento de enseñanza simultánea de Lectura y Escritura por medio de palabras concretas, los resultados que se obtienen son mejores y más rápidos que con cualquier otro.

Ante todo, es preciso que el niño conozca los signos que en nuestra lengua representan los sonidos orales, o vocales, empezando por la **o** y la **a** y siguiendo por **e**, **i**, **u**.

Pero ningún signo debe darse a conocer al principiante aislado, pues de ese modo, por la abstracción que supone, nada significa ante la mente del niño. Se elegirán palabras que designen *objetos conocidos* y en las que entre el signo que se desea enseñar y de este modo, el raro garabato, adquiere ya un valor ante la más rudimentaria inteligencia puesto que sirve para nombrar algo.

Para ello se muestra un objeto muy conocido o se traza, a falta de él, su figura en el encerado. Sea, por ejemplo, un **OSO**. Se pregunta su nombre y

una vez citado, el maestro lo escribe debajo en gruesos caracteres.

Se hace distinguir a los niños en cuantas partes se pronuncia la palabra y se les lleva a notar que en la escritura también están separadas las partes por puntos o rayitas, según la costumbre del maestro.

Copian el dibujo lo mejor que pueden, leen lo escrito y lo escriben todos ellos. Se les anima haciéndoles ver que ya saben poner el nombre de una cosa, y se les anuncia que en otras lecciones dibujarán y escribirán otras más bonitas.

En la nueva clase se insiste sobre la palabra conocida y se añade otra: **asa**. Se forma una frase que, si absurda por el sentido, no deja de tener su valor ante la imaginación creadora del niño: **el oso asa**. Hace el maestro, con el fin de que entiendan el significado de la frase, preguntas como ésta: ¿qué hace el oso?, y contestan **asa**.

Ahora se practican ejercicios alternando, cuantas veces sea posible, los términos de dicha frase, sin que se modifique su sentido, con el fin de diferenciar bien unas palabras de otras. Excusado es decir que también lo escriben, aunque sólo ellos lo entiendan y leen lo escrito.

O a

**IMAGEN
DE UN OSO**

el oso
oso asa
o.....so.....a.....sa
a.....o
el oso asa
asa el oso
el oso asa so-sa
el oso

Parece antipedagógico emplear en las primeras lecciones el artículo **el**, pero tanto esa palabra como **un, es y del**, las aprenden como conjunto y mecánicamente, sin hacer hincapié en ellas, a, encontrarlas de vez en cuando, lo que se hace con el fin de facilitar la formación de frases.

No se les presentan las diferentes combinaciones silábicas al ver por primera vez una consonante, sino que es preferible, en vista de los resulta-

dos, que las vayan conociendo a medida que las encuentran en las diferentes palabras que con tal fin se colocan en las frases, más complicadas cada vez. Ni por casualidad se presentan aisladas las consonantes, ni se les designa por su nombre hasta que los escolares no saben leer y escribir regularmente, y entonces casi necesitan del maestro para aprenderlas. Por eso cuando se les pregunta por una de ellas la denominan por la combinación que recuerdan, por ejemplo, si es la **S**, dicen: la de **OSO**.

De lo expuesto se deduce que con tal procedimiento se suprime el silabeo en absoluto.

Como las vocales por sí solas pueden formar palabra, pueden considerarse como tales y enseñarlas aisladas, pero es preferible el que ésto constituya una etapa posterior a la descrita, ya que conjunciones y preposiciones no tienen valor para el niño sino en la función de la frase.

Para el conocimiento de las combinaciones con las demás consonantes, se presenta para cada una de ellas una nueva palabra y se procede como en el ejercicio anterior, formando frases compuestas de dicha palabra con otras que ya se conozcan, hasta que las diferencien bien.

Cuando un niño se detiene dudando ante una combinación, por ejemplo, **su**, se le pregunta, ¿cuál es esa?, y contesta sin detenerse, «la de **OSO, su**», o «la de **SOSA, su**». El que aludan

a una u otra palabra tiene poca importancia siempre que conduzca al fin apetecido.

El niño no retiene, ni es conveniente que retenga, en su memoria, más tiempo del que precisa para aprender las combinaciones que se pretende enseñarle, la palabra con que principia cada lección y que pueden llamarse *palabras auxiliares*, pues a medida que se practican varios ejercicios y aprenden nuevas denominaciones van olvidando la mayoría de las anteriores, de tal forma que, si alguna vez se pregunta por una combinación aprendida algún tiempo antes por ejemplo **vo**, es fácil que en vez de nombrar la palabra auxiliar **vaso**, diga «la de **vino**», o «la de **uva**, **vo**», prueba evidentemente de que ya no conserva la palabra **vaso** que le sirvió para conocer las sílabas directas de la **v**.

Todas las palabras auxiliares y la frase principal de cada lección en sus diferentes giros, se escriben primero con muestra y por último sin ella.

Como el empleo de las palabras auxiliares no cansan la mente del niño, por olvidarse la mayoría, no hay que poner reparo alguno en utilizarlas para enseñar las combinaciones de las consonantes de doble sonido, así, para con la **c** se podrán emplear **cera**, **cima**, **cuco**, **coco**, **casa** y si al niño le conviene o propone alguna distinta de éstas, se aceptará desde luego, pues no hay cosa mejor que lo que espontáneamente nace de él.

Por último se coloca a los niños delante de la pizarra y todos, unos en pos de otros, escriben frases distintas, que se dictan entre sí de las lecciones ya conocidas, corrigiéndose unos a otros, pero sin que el maestro los pierda de vista por si se les pasa alguna falta.

NEMESIO RODRIGUEZ

(Maestro nacional de Villarratel)

VI

Enseñanza del sistema monetario

Aunque la pobreza de nuestras escuelas es tradicional, hay algunas que poseen una verdadera sucursal de un banco poderoso y, en este orden figura la que inspira estas líneas.

Sobre una mesa y cubierto con un papel, está el tesoro de la escuela. Consiste en montoncitos de discos de cartón, y en paquetes de papeles distribuidos unos y otros por tamaños y los primeras, por colores además. Unos discos son blancos y otros de un color rojizo. Aquéllos representan las monedas de plata y éstos las piezas de cobre.

Los papeles, del mismo tamaño que los billetes reproducidos, llevan escrito su valor en el anverso y el reverso, dato que también consta en todos los discos, junto a la indicación del peso de cada moneda.

Gracias a tan sencillo material, los niños aprenden el sistema monetario sin dificultad y jugando, efectúan compras y ventas, cambian billetes etc., lo que se verá más adelante, y con toda claridad, ante algún ejemplo práctico.

De propio intento no se citan en los dos primeros grados las monedas de oro por el escaso curso que tienen, aunque debe darse idea de ellas a los mayores. En cuanto a la de veinticinco céntimos de mayor circulación, no se usará con el grado de iniciación porque se confunde fácilmente con las de plata, por su tamaño y color. Para distinguirla fácilmente, puede adoptarse algún signo convencional, como el cortar los discos en cartón más grueso o, adelantándose a los propósitos que, al parecer, existen, vaciando un circulito en su interior, lo que imprime al conjunto la forma de anillo.

Los niños tienen que conocer los discos por su tamaño y color y aprender el nombre de la moneda representada y su peso, empezando por la de cinco céntimos. Una vez que conozcan ésta y la de diez céntimos puede ya acostumbrárseles a los cambios y operaciones, multiplicando las cuestiones prácticas y ejercicios. Así se irá aumentando la complicación hasta el perfecto conocimiento del sistema monetario, resultando fácil de lograr con el empleo de este procedimiento tan sencillo y asequible.

El maestro plantea y pregunta adecuándose a las condiciones de los escolares a quienes se dirige. He aquí el prometido ejemplo:

CON NIÑOS PEQUEÑOS

El maestro muestra una moneda (entiéndase que en realidad son siempre discos de cartón) de

0'05 en la mano derecha y otra de una peseta en la izquierda y pregunta, sobre poco más o menos, de esta manera:

—¿Qué es lo que tengo en las manos?... ¿Cuál de las dos es mayor?... ¿Cuál de ellas pesa más?... ¿Cuánto vale cada una?... ¿Cuánto más vale la peseta que la perrina?... (*) ¿Quién de vosotros se atreve a cambiar una peseta en perrinas?... ¿Y en eprronas?... Etc...

CON NIÑOS DE MEDIANA EDAD

Enumerar las clases de billetes... Pagar partidas integradas por números redondos.—Pagar cantidades cualesquiera en que haya que utilizar billetes y monedas.—Etc.

CON NIÑOS MAYORES

Pagar cantidades especificando la clase de moneda que se desea recibir preferentemente.—Pagar partidas con la menor cantidad posible de billetes y de monedas.—Especificar el peso de cantidades abonadas en determinada clase de monedas... Etc.

* * *

Como se ve, los ejercicios que se pueden hacer son infinitos, y, en el último grado, se liga su enseñanza matemática, de la que viene a ser un auxi-

(*) Las denominaciones vulgares de perrina y perrona, deben admitirse, al menos inicialmente, por su gran valor didáctico.

liar poderoso, puesto que los niños cuando usan una cantidad tienen un concepto claro de lo que significa. Por eso no deben nunca plantearse cuestiones que excedan en sus cifras de las decenas de millar, y ésto para los más adelantados. Las cantidades grandes son inasequibles para la inteligencia infantil y resulta muy molesto el hacer operaciones de cambio con arreglo al procedimiento práctico expuesto.

VICTORINO PUENTE

Maestro de San Miguel de Escalada (Gradefes)

VII

La Escuela y el libro

Entre los distintos factores que contribuyen a educar e instruir al niño, ocupan lugar preferente la escuela y el libro, la primera por sus fines y orientaciones y el segundo por el contenido que en sí encierra.

La finalidad más importante que la escuela ha de realizar, es la de preparar al individuo para el ejercicio, de las funciones sociales que desempeñará cuando sea hombre; necesitando para hacerlo con la debida perfección, adaptarse a la sociedad, identificarse con ella cuanto le sea posible; y para ello es necesario orientar su formación en un sentido sumamente práctico y utilitario, a fin de que el niño vea en la escuela una casa que le hará la vida alegre, donde trabajará con gusto y con la libertad que necesita para poner en ejercicio sus facultades y aptitudes. Además se hará comprender al niño que la labor escolar tiene un parecido, es algo semejante a la que sus padres realizan diariamente, una ocupación útil del tiempo y un ejercicio noble y bueno de su actividad. Análoga semejanza tenderá a mostrarle haciendo llegar a su mente, lo que son las profesiones de los distintos individuos que forman la sociedad, pues sean éstos comerciantes,

industriales u obreros, tendrán que ejecutar en el comercio, en la fábrica o en el taller labores útiles lo mismo que él se ejercita en cosas útiles cuando está en la escuela.

Esta concepción de la escuela, como lugar agradable, taller de trabajo infantil y centro de educación social completa, bien inculcada y comprendida por el niño, la familia y la sociedad, harán de la escuela una institución capaz de cumplir sus fines en relación con el individuo predisponiéndole para vivir en la sociedad.

Realizada por la escuela la orientación social y profesional que le corresponde, ha de completar la educación del niño, dándole una cultura, cuanto más perfecta mejor. En este aspecto se quieren procurar al niño más conocimientos en cantidad de los que su inteligencia puede asimilar, siendo así que con una buena predisposición intelectual y una acertada orientación tendrá medios suficientes para adquirir la cultura necesaria, basándose en los conocimientos adquiridos y en los que adquiriera por medio de los libros escolares.

La escuela en el aspecto cultural debe atender más que a la cantidad de conocimientos, a predisponer al niño para adquirirlos.

Fué considerado mucho tiempo el libro escolar como elemento indispensable y único en la formación cultural del niño; mas, por reacción contra este uso inmoderado que de los libros se hacía, se llegó más tarde a suprimir su uso en la escuela, casi por

completo. Una y otra posición son perjudiciales para la educación del niño; la primera, porque tiende a hacer la enseñanza verbalista y la segunda porque le priva de la cultura que el libro podía proporcionarle. Resulta de ésto que el libro ha de usarse en la escuela, aunque su empleo debe ir acompañado de una labor tal por parte del maestro que le acomode a la cultura de los niños. Porque generalmente los libros que se denominan escolares, están escritos en un lenguaje cuyos conceptos no entienden los niños. Contienen definiciones largas, con palabras tan abstractas que para la mente infantil no significan nada en la mayoría de los casos; están escritos en el lenguaje de los hombres, los cuales escriben y laboran como hombres y no como niños, pues para hacerlo como éstos, tendrían que identificarse en sentimientos y descender a las pequeñeces a que los niños descienden.

No pudiendo el niño asimilar y comprender los razonamientos de los libros por falta de armonía entre lo que el libro es y lo que el niño necesita, la labor de la escuela irá dirigida a facilitar la adquisición de las ideas que los libros contienen enseñándole a leer y comprender el fondo racionalmente. Para ello el niño no usará en los primeros años que asiste a la escuela otro libro que el destinado al aprendizaje de la lectura, transformado por el maestro mediante descripciones de grabados, conversaciones y ejercicios orales de vocabulario, en algo agradable y apropiado a su inteligencia.

Más tarde, cuando sepa leer con bastante perfección, pueden emplearse, alternando con el libro de lectura, otros que traten de distintas materias de enseñanza, no con el fin de estudiar y saber la materia que contienen, sino para hacérsela comprender de una manera racional, valiéndose, como antes insinuamos, de breves y atractivos comentarios, representación de algún grabado, unido a su descripción; con lo cual se habrá cimentado la base de una cultura posterior fácil de adquirir en los últimos años que el niño asista a la escuela. En este período deben ponerse a su disposición libros de distintas materias, periódicos y revistas, con la seguridad de que comprenderá y asimilará su contenido conscientemente, haciendo, bajo la dirección del maestro, resúmenes de lo leído, descripciones de grabados y frecuentes ejercicios de redacción. Hecho esto, podemos estar seguros de que el niño comprenderá los libros, les tendrá cariño, los considerará como algo necesario en la vida, y cuando salga de la escuela y entre a vivir en la sociedad, llevará su alma y su inteligencia preparados para recoger los frutos de la experiencia, estará habituado al esfuerzo intelectual; sabrá juzgar, observar, pensar, trabajar y emplear bien sus ratos de ocio; tendrá nobles ideales que le impulsen al bien y a la moralidad; y aunque podamos decir que no sabe definir una ciencia determinada, podemos asegurar que tiene afición a leer y está en condiciones de aprender no sólo la definición sino

la ciencia misma, y en fin estará dispuesto para vivir en sociedad, puesto que va a ella equipado con todo lo que la escuela pudo darle.

M. REYERO RIAÑO

Maestro de Oseja de Sajambre

VIII

Enseñanza de la Gramática

Entre las múltiples y diversas disciplinas que, por mandato de la Ley y necesidad de la vida, constituyen el programa escolar, pocas habrá tan abstractas y dificultosas como la Gramática.

Nace esta dificultad de la índole misma de la asignatura. Son escasas las cuestiones concretas que encierra y, por lo tanto, en ellas es en las que hay que basarse para, con un debido aprovechamiento, hacer que el niño asimile lo que deseamos quede formando parte de su inteligencia y enriqueciendo, como consecuencia, su cultura.

¿Varía respecto a esta materia el plan que se sigue con todas las demás? Nada más fuera de la realidad, pues consiste en hacer que el niño sea el que, por decirlo así, elabore su propio conocimiento, bajo la hábil y discreta dirección del Maestro.

Con un grave inconveniente inicial tropieza la obra constructora del Maestro. Es el obstáculo representado en ciertas regiones, y esta leonesa no es una de las exentas de ello, por la existencia de un dialecto peculiar o, cuando menos, ciertos modos de decir que, al modificar en su morfología el idioma nacional, plantean esa dificultad.

Sin embargo, no hay tampoco que conceder excesiva importancia a esta cuestión, pues no cabe dudar que, con el ejemplo del maestro y las correcciones que en la escuela haga a las impropiedades de dicción de los alumnos, se logra poco a poco, más lentamente de lo necesario desde luego, que el vocabulario de los escolares se modifique, aún en contra de la resistencia que a ello ofrece la vida de los niños en la casa, en la calle, en los juegos, etc. Y con ésto queda indicado uno de los medios propios para la enseñanza del lenguaje, no de la Gramática.

El plan de esta enseñanza aconseja partir de lo conocido y, aprovechando la base que, aunque imperfecta, llevan los niños, completar los conocimientos destruyendo los errores en que hubiesen incurrido. (Ejercicios de lenguaje).

De estas cosas conocidas y mediante la relación existente entre unas y otras, se llega, sin choque de ninguna clase, a lo que, siendo desconocido por el niño puede ser descubierto por él, logrando así que quede profundamente grabado en su imaginación y memoria.

En el campo de la Gramática, tan rica en definiciones, es esto precisamente lo último que se ha de enseñar. Siempre se procurará que sean los niños los que, al apreciar los hechos, induzcan el concepto y lo formulen, si cabe pedirles ese esfuerzo. Nunea se les ha de dar ninguna definición.

¿Qué parte de la oración es la primera que ha de ser objeto de estudio? La más conocida de ellos es decir, el nombre. A continuación vienen las que con él se relacionan: adjetivo y artículo, sigue el verbo y luego las demás.

Esto no quiere decir que se deban estudiar por separado. Las palabras aisladas, no vistas en su relación con las demás, tienen menos importancia siempre que las frases, por rudimentarias que sean.

Sirva de ejemplo una lección sobre el nombre y, como no todos los niños están en condiciones de asimilar por igual la doctrina, será preciso hacer tres grupos.

NIÑOS PEQUEÑOS

Debe limitarse a ejercicios de lenguaje.—Dirán cómo se llaman las cosas que ven en la calle, en la escuela, en el campo, en casa, etc.—Tomando esto como base se podría hacer algo así como un juego que consistiría en ver quién era el que decía más nombres.—Sólo después de haber hecho ejercicios de esta clase muchas veces, se les llevará a comprender la significación abstracta de la palabra nombre.

NIÑOS MEDIANOS

Se comienza la clase con un ejercicio análogo al de los pequeños y se pide que vayan escribiendo

los nombres en sus pizarras. Después de efectuadas las necesarias correcciones, nada más fácil que el hacer que vean las diferencias que existen entre los mismos nombres, de lo cual surgirá la distinción en propios y comunes y se apreciarán las alteraciones que sufren en su terminación para indicar género y número etc.

NIÑOS MAYORES

Como en éstos ya cabe suponer el conocimiento del verbo, se puede tomar como punto de partida un ejercicio de análisis análogo a los anteriores y hacerles ver las relaciones que pueden existir entre el nombre y el verbo, de modo que lleguen a inducir, ante ejemplos bien escogidos, las diferentes funciones que en la oración desempeña aquél. Como ejercicio final pueden dictarse frases para designar en ellos los nombres que hacen función de sujetos, de complementos, etc.

* * *

Procédase de un modo semejante en todas las cuestiones gramaticales y se reducirán de un modo notable las dificultades que la enseñanza de esta materia ofrece.

R. OLMOS ESCOBAR
(Inspector de León)

IX

Notas sobre la enseñanza del Dibujo

Es el Dibujo un excelente auxiliar de la enseñanza, y aunque figura en el programa legal de la escuela pública, no ha llegado entre los maestros a tener la importancia que merece, casi siempre, porque no se la quiere dar.

Hay que reconocer, no obstante, que no es de ellos toda la culpa. Los maestros rurales, conocedores del ambiente en que viven, saben lo que cuesta llevar a la práctica toda innovación y lo necesario que resulta el crear un medio propicio antes de empezar o simultáneamente con la iniciación de la nueva doctrina.

Refiriéndose concretamente al Dibujo, el problema se plantea con algunos caracteres de gravedad. Acostumbrada la gente a compendiar en las palabras *leer, escribir y contar* todo el saber necesario, no ven la utilidad de otras materias, como la que es objeto de estas líneas.

La Geometría y los Trabajos manuales, a pesar de su inmediata conveniencia, han tenido que pasar, y aún están pasando en algunos pueblos, por una crítica dura e inculta. Los maestros deben saber hacer frente a tales manifestaciones y colocar esas enseñanzas en su verdadero lugar, mas para

ello se necesita mucho tacto... Además, el Dibujo es una enseñanza que se presta a una adaptación equivocada y entonces el fracaso lo trae el mismo educador, que no ha sabido acomodarla a los factores *modo, lugar y tiempo*.

A los maestros que al plantearse el problema de la enseñanza del Dibujo, confiesan su falta de aptitud y de orientación sobre la materia, hay que animarles, estimulándoles a que lean los autores que han escrito sobre la materia. No tardarán en encariñarse con lo que pretendían desconocer y entonces, enseñarán Dibujo como enseñan Astronomía, pues no hace falta ser un dibujante para saber encauzar la tendencia de los pequeñuelos cuando, en su mayor entusiasmo, buscan o inventan motivos que llevar al papel.



No pueden dictarse aquí reglas que seguir en una clase de Dibujo. El maestro, juntamente con los niños, debe crearlas en cada momento acomodadas a las circunstancias, para que así la enseñanza, sin salir del centro de interés que se haya elegido, sea lo más ocasional que se pueda.

La clase de Dibujo (dos a la semana de 45 minutos cada una) tiempo que algunos reducen a treinta minutos semanales y aún a menos, por el escaso tiempo que a ella se dedica no puede dar el rendimiento que fuera de desear.

El maestro, al empezar el curso escolar, ya debe tener un programa trazado, y, más que éste, debe ver un conjunto de resultados ciertos mediante el procedimiento que siga y con asuntos que él haya compuesto de antemano, mas otros que necesariamente hay que incluir durante la marcha del curso y que no han podido verse al empezar éste. Teniendo en cuenta esto y desechando la idea de que de la escuela primaria han de salir grandes artistas se da comienzo a la clase. ¿Qué hacer en ella?

Siendo el Dibujo un auxiliar eficaz de las demás asignaturas, como más arriba se indicó, el maestro pondrá especial cuidado en asociar muchos de los asuntos elegidos con aquellos temas y lecciones de las distintas disciplinas que necesariamente han de echar mano del Dibujo, para que el niño llegue mejor al conocimiento del tema explicado.

Pero el niño, a más de la práctica del Dibujo, a la que se dará siempre la debida preferencia, debe salir de la escuela sabiendo alguna teoría; y aunque la mano no sepa obedecer siempre al cerebro, no debe impedirle poseer algunas leyes generales de la perspectiva, de las proyecciones ortogonales, del encuadramiento, de la simetría, etc.

Una de las cosas que requiere especial cuidado es la elección de asunto. Como que de esa elección depende el fracaso o el éxito. Muchas veces son los mismos niños quienes lo eligen y entonces ponen el máximo interés en la obra que aco-

meten llevando al papel aquello que más les ha impresionado del objeto que dibujan. Excusado es decir que, sobre todo en las secciones primeras, y aun siendo fácil el motivo dibujado, el resultado contendrá bastantes imperfecciones, porque el niño no sabe observar como lo hace un artista.

El maestro debe aprovecharse de esos momentos de la enseñanza; es la ocasión indicada para hacer ver al niño lo que no ha sabido observar. Verdad es que para expresar una cosa gráficamente no es necesario conocer todas sus formas, pero el maestro, que en cada tiempo de la enseñanza ha de saber colocarse en su lugar, debe llevar al conocimiento del niño todo aquello que sea necesario para que el objeto pueda dibujarse mejor.

Al niño le gusta el dibujo libre (1). Cuando no tiene un modelo a su gusto le inventa él mismo. Y lo elige casi siempre, entre las cosas que más le han impresionado: Un auto, un caballo, un hacha, etc., y entonces le repite con profusión. Más tarde, cuando el niño sabe dar vida al dibujo, se decide por las escenas violentas: riñas, lucha de toros, caballos galopando, etc. Este es uno de los momentos más difíciles del Dibujo, y el que haya podido llegar a él puede considerar la partida ganada. El niño que ha conseguido dibujar, aunque sea esquemáticamente, a un hombre que con su azada en alto

(1) En un concurso de Dibujo celebrado en la escuela de mi cargo, en 1925, quedó bien patente esta afirmación.

se dispone a clavarla en el suelo; el que sabe colocar a otro niño corriendo detrás del balón o del aro, ha obtenido un triunfo no pequeño, y entre sus compañeros, que acaban de producir figuras rígidas, sin movimiento, sin vida, se despertará una noble emulación que el maestro aprovechará con indudables resultados.

¿Dónde debe darse clase de Dibujo? Es natural que sea en el local de la escuela. Pero no siempre. El niño que sólo dibuja en la escuela, la inmensa mayoría de las veces tiene que ajustar sus trabajos a modelos que él no elegiría de buen grado. Su espíritu inquieto nos está invitando constantemente a salir al campo donde hay en abundancia modelos apropiados. De esta manera el Dibujo no fatigará demasiado al niño que contemplará su obra muchas veces al día con cierta satisfacción.

El niño que dibuja en el campo va más allá del que dibuja en la escuela, y no tarda en manifestar deseos de adornar su obra con formas que él ha tomado de la Naturaleza, que ha sabido mostrárselas muy variadas. Aquí entra de lleno la decoración, de la que los pequeños dibujantes gustan mucho, hasta el punto de que algunos dibujos, los adornan con frisos que ellos mismos crean y que constituyen una de las notas más características del dibujo infantil libre.

De lo que debe huirse es de esas muestras frías, que, colocadas delante de un niño son su

mayor tormento. Con ellas se mata la aptitud y gusto infantil para el dibujo; y si a esto le acompaña el que el maestro, cuando el niño haya concluído el ejercicio, se limite a decir está *bien* o está *mal* con ser tan expresivas estas palabras sólo ha conseguido destruir en vez de edificar. A un niño no se le debe decir nunca que su dibujo está mal hecho. Lo ve él de sobra y el maestro debe ser algo indulgente; que el niño, cuando el maestro sabe corregir, lejos de avergonzarse se anima de una voluntad más fuerte y perseverante para mejor perfeccionar su trabajo.

* * *

Muchas son las asignaturas que tienen necesidad de acudir al Dibujo para que algunas de sus lecciones sean aprovechadas por los niños. Entre el niño que estudia una lección de Historia o Geografía, por el gráfico o mapa que él mismo ha hecho, y el que se limita a escuchar al maestro que no dibuja o a leer su libro sin gráficos, no cabe duda que existe una diferencia notable. Hay niños que, si el maestro no toma especial empeño en ello, no aprenden nunca a leer un mapa o un gráfico. El que sabe construirlos, dibujarlos, para estudiar con ellos a la vista, también sabe leerlos y compararlos con otros, corrigiendo sus defectos hasta llegar a conocer con bastante exactitud la situación de los puntos que él mismo ha colocado en ellos.

Pero donde mejor encaja el Dibujo es en las clases de Geometría y Trabajos manuales, sobre todo en la primera, teniendo en cuenta que el tiempo disponible apenas deja salir del dibujo lineal y de sus leyes geométricas más importantes. Y satisfecho podía quedar el maestro si los niños de hoy, al cumplir los catorce años, poseyeran como propias las nociones del dibujo lineal que figuran en casi todas las Geometrías que sirven de estudio en las escuelas públicas.

* * *

Y tú, Maestro, que habrás leído con interés, por tratarse de la enseñanza, estas pobres ideas que te brinda tu compañero, procura completarlas en tu escuela. Si no tienes establecida en serio esta enseñanza, no esperes a hacerlo para otro año. Y, sobre todo, no digas: «Yo no puedo enseñar con mucho provecho un arte que no sé con perfección». Sigue con amor tu obra. Pon fe en ella y verás el milagro cómo queda hecho. ¿Que sólo sabes trabajar con modelos que otro te da? Sigue, que ya aprenderás a hacerlo tú. ¿Y el niño? Lo mismo. El niño solo quiere buen guía. Aptitud le sobra. No le dejes salir del buen camino, pero anímale a que siga. Dale tiempo y medios, y eso es todo. Así, poco a poco, con paso seguro; que ninguno vuelva hacia atrás. Dar la espalda al campo que se pretende conquistar supone un error de táctica o la presencia de un enemigo más fuerte. Evita aquel

o procura vencer a éste. Si tus alumnos saben dibujar, también sabrán observar mejor las bellezas naturales. Pasarán años, y esos discípulos tuyos poseerán lo que entonces era un hábito y hoy es un privilegio. El dibujo de adquisición les habrá enseñado a hablarte con la pluma o el lápiz en la mano y entonces acabarás de convencerte, si no lo estás ya, de lo bien que empleaste el tiempo en esa enseñanza, *porque un gráfico bien hecho es el mejor lenguaje:*

RESTITUTO MARTINEZ

(Maestro de Vegas del Condado)

X

EL CASTRO

Lección de Historia

Desde el momento en que la Historia entró en una fase de revisión y, como consecuencia del espíritu científico que inspiraba a la crítica, se echaron por tierra muchas afirmaciones tenidas antes por incontrovertibles, la enseñanza de esta materia debió reflejar la nueva tendencia manteniendo así el contacto de la escuela con la realidad científica del momento.

Y sin embargo, no fué ni es así, porque si todas las materias estudiadas en los centros de cultura se enfocan mal y se desarrollan defectuosamente, la Historia, más que ninguna, se mantiene en un estado de estancamiento lamentable.

Para convencerse de esta verdad, basta repasar unos cuantos libros destinados a las escuelas. En ellos podrá apreciarse el predominio de la *historia externa* (guerras, listas de reyes, hechos particulares y anecdóticos, etc.), en vez de utilizar lo verdaderamente formativo de esta ciencia, el proceso de evolución que ha elevado al hombre desde la vida ruda y brutal, de intensa lucha contra todos

los rigores de la naturaleza desencadenados contra él, hasta la fase actual, en que se vence a los elementos en la tierra, en el aire y en el mar, es decir lo que se llama *historia interna* o de la *civilización*.

Y si esos mismos libros contuviesen doctrina verdadera, aún podría haber un margen de condescendencia. Más no es así. No sólo desconocen casi todos la existencia de la Prehistoria, de tan alto valor en España, sino que, sosteniendo errores caducos, y siguiendo, por ejemplo, a un historiador judío del siglo I, Josefo, al que no se interpretó bien, continúan afirmando que los primeros pobladores de España fueron Túbal y Tharsis, inmediatos descendientes de Noé.

Urge, pues, que rompiendo lanzas por la nueva tendencia, procuren renovar los Maestros la enseñanza de esta materia encaminándola por los cauces que requieren los tiempos que corren. Para lograrlo, es preciso renunciar a las antiguas normas en el caso de que aún se sigan y abrir los ojos a la luz... del ambiente. (*)

(*) Como orientación para el Maestro, puede verse la «Historia de España y de la civilización española», de Altamira (4 pesetas) y como lecturas para la clase, serán de utilidad las «Historias de España, Universal del Arte y del Comercio», editadas por la casa Seix Barral en sus textos económicos (0'65 pesetas cada uno), así como la «Historia de España en lecturas para los niños», por Gerardo Rodríguez (2'25 pesetas).

Porque en el medio, sea cual fuere, existen siempre monumentos, restos, tradiciones, etc. que, bien aprovechados, servirán para animar la lección de Historia haciendo girar en torno a los objetos toda una época, de tal modo que, la asociación de ideas permita a la imaginación creadora de cada niño trasladarse a aquel momento histórico y sentirse personaje de entonces. Así concebida, la clase dejará huellas indelebles y, por referencia a los términos inicial y actual,—comparación que siempre debe hacerse—, se irá forjando la idea madre de la perfectibilidad humana y del poder de la inteligencia y el trabajo, concepto formativo por excelencia.

* * *

Este largo introito lleva como de la mano a tratar de un ejemplo práctico y para ello se puede elegir lo que es más frecuente en la provincia: el *castro*.

Los primitivos españoles, *cuyo origen se ignora*, carecían de casas, trajes, armas y utensilios y desconocían el modo de encender el fuego. Se alimentaron de vegetales hasta que la necesidad les hizo cazadores e industriales.

Más tarde, aprendieron a dar a la piedra pedernal, a fuerza de golpes, formas adecuadas y así tuvieron las primeras armas. (*Periodo de la piedra tallada*).

Al principio vivieron al aire libre, en condiciones análogas a como lo hacen hoy muchos pue-

blos semisalvajes, pero un recrudescimiento del clima les llevó a guarecerse en las cuevas naturales.

Después de mucho tiempo, llegaron a una fase en que, conocedores del modo de trabajar la piedra, no ya por percusión, sino por rozamiento, les permitió perfeccionar su instrumental. A este periodo se llama de la *piedra pulimentada*. Ya en esta época el hombre abría cuevas en las elevaciones areniscas, construía sus casas sobre estacas o postes, es decir, de modo semejante a como se ve en los hórreos y paneras y sabía hacer tejidos y vasijas de barro.

A medida que el tiempo avanzaba, se iban estrechando los lazos de sociabilidad. Comenzaron ya a unirse las familias cuya procedencia era común y la necesidad de la defensa contra ataques de otros grupos, les llevó a fijar su residencia cerca de lomas o de sitios elevados, fácilmente defendibles. Así nacieron los *castros*.

Elegida la colina, se allanaba el terreno en la parte superior y se construía un muro todo alrededor para evitar el desmoronamiento. Con frecuencia los planos o mesetas eran dos o tres y de unos a otros se subía por rampas.

Contemplando los castros a vista de pájaro, se aprecia que la forma de sus mesetas, aún adaptándose a la topografía del cerro, tiende a la circular o elíptica, huyendo de la utilización de la línea recta y sobre todo de los ángulos salientes.

Hubo castros-poblaciones, pero lo más frecuente era utilizar aquél sólo para refugiarse en caso de ataque.

El castro, nacido en el periodo de la piedra pulimentada, aunque entonces poco usado, subsiste en épocas muy posteriores, en las *Edades del cobre y del bronce*, y en la del *Hierro*, ya en tiempos históricos, adquirió gran desarrollo.

Los iberos, que aparecen en la segunda etapa de la Edad del Hierro, agrupados ya en tribus, organizadas rudimentariamente, multiplicaron los castros, defensas que fueron también construídas por los celtas y los romanos.

A ésto se debe el que muchísimos pueblos de España lleven denominaciones en que aparece la palabra castro o una derivación de ella (castrillo, castrillín, castrillino), y que gran número de alturas se les llame *El Castro*. *Los Coronas*, en muchos sitios suelen designar castros también, siendo exacta la denominación, ya que los castros coronan una altura.

Si en esta provincia se quisiesen citar todos los castros que existen, la enumeración sería interminable. Los más notables de ella son el de Villabariego, donde estuvo la ciudad astur de LAN-CIA, última que cayó en poder de los romanos y el llamado BERGIDUM FLAVIUM que ha dado nombre a El Bierzo, y está cerca de Cacabelos.



He aquí un interesante motivo que los Maestros no deben desperdiciar. Una visita al castro próximo les permitirá evocar ante sus discípulos edades pretéritas. Interesando a los niños en la empresa y, acometiendo una inspección ocular en las escarpas del cerro, no será difícil encontrar restos de cerámica, y quién sabe si algún otro objeto de piedra o bronce, que pueda enriquecer el museo escolar.

El que ésto escribe recuerda con agrado una visita hecha con el Maestro y los niños de Tombrio de Abajo, ayuntamiento de Toreno, al Castro de aquel pueblo, en la cual un escolar tuvo la suerte de hallar una piedra con una oquedad en el centro, llena de óxido de hierro (hematites), soluble en agua, instrumento que se utilizaba como paleta de pintura, acaso destinando el contenido a adornar las vasijas o, para pintarse los habitantes del castro, costumbre que, hoy en día, tienen pueblos de grado análogo de civilización.

Es preciso reconocer que el estudio de un castro y la determinación de su antigüedad por los restos que en él se encuentren, requiere una preparación técnica especial. Pero los Maestros no necesitan descender a detalles. Les basta con distinguir los objetos de piedra tallada, los de piedra pulimentada y los de bronce y hierro, lo que es fácil.

Por lo que se refiere a los restos de cacharros o cerámica, que es lo que se encuentra con más frecuencia, es materia más árdua de clasificar y por eso conviene sea motivo de otro artículo.

M. M. B.

XI

Notas sobre la enseñanza de la Geografía

Cuando el niño viene a la escuela ya conoce y distingue su casa, su calle, de las demás casas y calles de la población donde vive; tiene nociones relativas a distintas familias del pueblo, que diferencia por su posición, por su manera de vivir, por su educación; sabe algo vago respecto a industrias, a comercio, a agricultura; ha visto u oído hablar de otros hombres y de otros pueblos de condiciones diversas, que él se imagina a distancias lejanas; ha tenido que fijar su atención en la bóveda celeste, de donde viene el día y la noche y los variadísimos fenómenos atmosféricos, etc. A ampliar, definir e ilustrar estas pobres e indecisas ideas, debe dirigirse la enseñanza de la Geografía.

Aumentar los conocimientos geográficos supone, pues, el precisar y definir aquellas primeras nociones e ir gradualmente ampliándolas, como si se extendiera el rayo visual para abarcar puntos más lejanos del Universo, determinando por virtud de la persistente observación y del estudio constante, cada vez con más lujo de detalles.

La enseñanza geográfica antes (y aún ahora en muchas escuelas), se hacía partir de lo desconocido. La ruta era obligar al niño a dar principio por el globo terrestre y seguir a los continentes, naciones y pueblos, para terminar en el más breve estudio del lugar del niño. Y ésto aún lo vemos en la mayoría de los libros de Geografía, pues si se examinan obras de diferentes autores, veremos que empiezan con estas o parecidas: ¿Qué es Geografía?—¿Qué es el globo terrestre?—etc.

Así que es lástima que un niño, por ejemplo, oiga hablar antes de China que de España, o de Pekín que de Madrid, de la capital nacional que de su provincia, y de todo esto antes que de su partido y de su pueblo.

La marcha antigua era descendente y la actual y mejor, ascendente o reconstrucción.

Para la formación del programa de Geografía (1) hay que tener presente que para cada escuela, según la localidad, varía el punto de mira al Universo y por consiguiente, el de partida del cual debe arrancar todo conocimiento intuitivo de la Geografía.

En líneas generales se puede decir que empezaremos por la escuela y se continuará por localidad, municipio, partido judicial, provincia, estado para concluir con las partes del mundo, vistas pri-

(1) Son recomendables los «Cuestiones Escolares Mínimas» de la Biblioteca de Cultura Leonesa. V. I.

mero aisladamente y luego con los océanos, completando el estudio de la esfera terrestre.

Procuremos que la enseñanza de la Geografía no sea un estudio de pura memoria; pero sin que se nos ocurra prescindir de ella. No es una Geografía de nombres, de palabras, de cifras, sino de imágenes, de visiones objetivas, de las relaciones del hombre con el medio; pero sin que dejemos de emplear y aprender bien de memoria los nombres, las palabras, las cifras, que sea imprescindible recordar. No se debe tratar de enseñar mucha Geografía, sino de enseñarla bien. Deben condenarse las listas, enumeraciones y accidentes geográficos: toda relación condenada al olvido debe desecharse.

No conviene hacer odiosa la enseñanza, sino intuitiva, pintoresca, pudiéramos decir, llegar a la amenidad de que todo trabajo escolar debe estar saturado.

Convendría que desapareciera de nuestras escuelas tanto mapa viejo, confuso, desteñido, repleto de pequeños nombres.

Pueden admitirse los de Vidal-Lablache y de La Forest y algunos alemanes, suizos e italianos que se venden en las librerías de Madrid y Barcelona.

Son auxiliares poderosos a los estudios geográficos los trabajos de cartografía, dibujos, las proyecciones luminosas, paseos y excursiones escolares diurnos y nocturnos, formación de mapas trazados sobre madera, tierra o barro, sobre el pa-

vimiento. ¡Lástima que en toda escuela no hubiera un patio, jardín o campo con agua, arena, grava para ofrecer un escenario adecuado a los primeros estudios geográficos!

Hay algunos colegios que tienen un grandísimo mapa orientado y trazado en el suelo para la enseñanza de la Geografía e Historia: entre estos, puedo citar los de Manjón, otro en Valladolid que tiene unos cien metros cuadrados, otro en Soto de Sajambre, de doble superficie que el anterior, con agua corriente para ríos y formación de mares, detalle de ferrocarriles, montañas y algunos detalles más que, aunque hecho por maestros y alumnos, en forma rústica, tiene varias aplicaciones.

De este modo los niños viajan, recorren poblaciones, dicen habitantes, pueblos, productos, ríos, montañas, vías y comunicaciones, señalan distritos, academias, monumentos y demás cosas notables.

La dirección del maestro y sus enseñanzas completan el cuadro variado y animadísimo de estas lecciones.

LEONARDO BARRIADA

Maestro de la «Fundación Martino»

(Soto de Sajambre)

XII

El Diario escolar

Con la palabra diario expresamos corrientemente todo lo relativo al día y también denominamos así al libro o cuaderno que contiene la relación de los hechos que diariamente realizamos. Estas notas referentes a nuestra vida, escritas por nosotros mismos, son generalmente producto, unas veces de la necesidad, otras de la curiosidad y satisfacción que experimentamos al recordar por medio de ellas la historia de nuestra vida.

Desde luego se comprende que cabe hacer estas anotaciones diarias de todos los hechos, manifestaciones individuales y sociales, teniendo un valor indiscutible, bajo los múltiples aspectos en que podemos considerarlas; pero donde tiene un encaje más exacto y un valor más completo, es en relación con el niño y la escuela, dándole cuando se refiere a ésta, la denominación de *diario escolar* o también *historia de la escuela*.

La forma de hacer y llevar el diario escolar es sencilla, por lo cual exige poco trabajo a los niños, como factores principales que son, y al maestro que ha de orientarles y hacer las correcciones que estime oportunas.

Por parte de los niños el trabajo consistirá en que un escolar cada día se dedique a ir anotando en el cuaderno, destinado a tal fin, los hechos ocurridos en la clase, lecciones explicadas, trabajos realizados y otros sucesos que por su importancia y por la relación que tengan con la escuela y los niños, merezcan ser consignados en el diario, y pueden incluirse los ocurridos en la localidad, acostumbrando a los niños de este modo a observar la sociedad en que viven y poder tener así un conocimiento más exacto de ella.

Los asuntos consignados en el diario lo estarán no de una manera breve, sino detallada, siendo las notas acerca de las lecciones, síntesis de la explicación del maestro. Las de los trabajos realizados indicarán cómo se ejecutaron y en cuanto a los hechos de la vida social, figurarán con los necesarios detalles y a la vez alguna consideración con miras educativas.

Haciendo el diario en la forma que dejamos dicha, puede ocurrir que los niños tarden algún tiempo en comprender el valor que tiene y que por eso lo redacten con la facilidad que les es propia, pero podemos obviar este pequeño inconveniente, haciendo que en determinados días todos los niños del grado superior y medio, hagan un diario en forma análoga a como cotidianamente lo hace el alumno que en turno le corresponde. Leídos en voz alta los trabajos redactados, los mismos niños establecen comparaciones y adque-

ren modalidades nuevas para redactarlo, al mismo tiempo que por hacerlo con más frecuencia se habitúan al trabajo que exige. Esto, unido a los cuidados que el maestro ha de tener para que los niños amplíen los detalles de ciertos hechos o lo hagan en forma más breve y concisa, juntamente con algún dibujo que sea expresión de lo escrito, predispondrá a los niños para hacer el diario de una manera perfecta y obtener así notables ventajas.

Teniendo en cuenta que la escritura del diario en una escuela se ha de hacer por los niños del grado superior y medio, en los cuales hemos de suponer existe bastante cultura, fácil será, basándonos en ella y con las indicaciones dadas, el que cada niño lleve en un cuaderno un diario particular que podrá servirle de norma para cuando haya salido de la escuela, seguir escribiendo, si no diariamente, por lo menos con intervalos cortos, las memorias de su vida.

Las ventajas que con la escritura del diario escolar pueden obtenerse en la escuela son muchos y de un valor importante en la formación del niño, puesto que las ideas expresadas por el maestro acerca de las distintas ciencias han tenido que ir al diario muchas en forma diferente, otras en forma igual; pero todos llevarán algo personal del niño, que será suficiente para afianzarlas en su inteligencia y prepararle para nuevas adquisiciones,

entre las cuales han de predominar, desde luego, las relativas a la ortografía y redacción.

No menos importante que los conocimientos científicos, son los hábitos que los niños adquieren, el desarrollo intelectual y del espíritu de observación que el diario les da, la autoeducación que origina el tener que pensar, hablar y razonar por cuenta propia y la predisposición literaria que en ellos ha de manifestarse; con lo cual podemos estar seguros de haber realizado una labor que puede servir para que la escuela, basándose en la mayor o menor aptitud del niño, cumpla y realice la orientación profesional que le corresponde hacer de una manera perfecta.

M. REYERO RIAÑO

Maestro nacional de Oseja de Sajambre

XIII

De Escritura

Hace unos meses, no muchos, leyó, el que esto escribe, un artículo del gran maestro onubense Siurot, sobre escritura de los niños.

Ni que decir tiene que fué muy de su agrado y que, franqueza por delante, su contenido constituye el fondo de este trabajo, que se ofrece a los compañeros leoneses en estas «Minucias pedagógicas». Algo habrá de propia cosecha, pero será tan poca cosa que no merece la pena de llamarse invención, a no ser el título y bien poco más.

Dice Siurot que no se le olvida jamás (ni a nosotros tampoco), el tormento que le hacían sufrir, cuando chico, al ponerle en la mano una pluma y al darle tintero y un papel blanco como la holanda. Su agobio ante el temor de alancear el papel con los agudos puntos de su pluma, o de estampar un chafarrinón de tinta, se traducía en dos manifestaciones clásicas: mocos y sudor.

Conocedor de la *obra de romanos* que significa para los niños la pluma, el papel y la tinta, ha tratado de dar solución en sus escuelas de Huelva a este penoso ejercicio, procurando suprimir las dificultades y haciendo que se empiece el aprendi-

zaje sobre el *santo suelo* que es donde los niños están en su elemento, como el pez en el agua.

En pavimentos especiales, empiezan a trazar con yeso rayas y más rayas, más tarde letras y por fin palabras. Luego sustituyen el yeso por el lapicero (que no pincha, ni mancha como la pluma), y el papel rayado por el suelo o la pizarra. Y por último, cuando ya está hecho el primero y segundo *torneo*, se le entrega una pluma, que ya no es lanza, papel y tinta.

Hay que escalonar con mucho cuidado los ejercicios de escritura, porque los niños, según lo poco observado por el que suscribe, tienen un explicable, pero inmoderado *afán* por escribir enseguida *menudo*. Si se deja el asunto a su elección, saltan del cuaderno primero al octavo, con la misma alocada precipitación que un mono perseguido salta de un árbol a otro.

Con esto sucede que casi siempre y aun sin casi, sufren una enorme desilusión al comprobar que su mano flaquea y que aquellos trazos que ven en el renglón de encima, parecen bailar una danza alocada, como burlándose de sus garabatos.

Hay que declararse enemigo del papel gráfico.

Se dirá por qué. El niño siente una especie de impotencia, de desconsuelo, cuando ve en el papel gráfico un renglón tan perfecto y que él no es capaz de imitar. Y cuando compara los trazos finos, como patas de mosca, con los que él hace, gruesos y toscos como sarmientos, me parece que debe

pasar por su infantil cerebro algo así como una humillación.

Y no vale decirle: «Fíjate, querido, en la muestra. Fíjate y no hagas esos garabatos», porque si hacemos que el niño no sea hipócrita y reservado, si tenemos el acierto de conseguir que nos diga todo lo que pasa por su alma, nos exponemos a que nos conteste: «Ya me fijo, pero no puedo hacerlo mejor, y es más, me parece que ni usted mismo, maestro querido, es capaz de hacerlo tan bien como está aquí».

No por eso hay que dejarse llevar por el pesimismo. Todo tiene solución y allá va el remedio para demostrarlo.

El maestro llama al niño y le invita a colocarse a su lado de modo que vea bien. Toma el mismo papel y la pluma que ha de usar el niño (téngase en cuenta lo manifestado anteriormente sobre gradación en el material utilizado) y allí, en su presencia, traza una letra o dos o una palabra, despacio y con gran atención.

El niño que ha estado observando, marcha a su banco esperanzado, alegre, como diciendo: «Esto lo hago yo también, porque no hay más que coger la pluma y hacer así y así...»

Claro está que hace lo que piensa, pero no le sale como creía la primera vez ni la segunda, ni acaso la vigésima, pero vuelve el maestro a la carga de la misma letra o del mismo trazo y el niño

acaba por hacerlo tan bien como su maestro, o acaso mejor.

Y con otro niño la misma faena y con otro y con todos. No puede ocultarse que esto resulta muy penoso para el maestro, sobre todo si su clase es numerosa, pero no hay que olvidar que el que algo quiere, algo le cuesta. Y si estas «Minucias pedagógicas» como las llama su director, tiene por fin y remate el buscar soluciones prácticas, la que se brinda ahora sin buscar el aplauso, puede producir resultados bastante buenos.

Si quisieran los colegas llevar a la práctica en sus escuelas estas ideas harían al autor de estas líneas un señalado favor, o mejor, se lo harían a sus discípulos...

ANDRÉS TRAPIELLO

Maestro nacional de Matueca

XIV

Sistemas de enseñanza

Un ilustre periodista francés, Jules Huret, que allá por los años inmediatamente anteriores a la guerra europea, anduvo recorriendo Alemania en busca de asuntos para sus artículos, condensó en cuatro libros sus impresiones y comentarios. Uno de ellos es particularmente interesante desde el punto de vista pedagógico, pues no sólo señala en él con toda claridad las características de la educación primaria alemana, sino que al comparar estos hechos con los semejantes de su país natal, permite al lector deducir provechosas enseñanzas.

La obra a que se alude no es nueva (1), pero subsistentes los principios esenciales de la educación elemental en los dos países, puede decirse que no ha perdido actualidad en este punto concreto. Esta suposición justifica el que se dedique algún espacio a cuestión de tan alto interés.

Para quien conozca, siquiera sea superficialmente, la actitud del pueblo francés de antes de la guerra (1914-18) con respecto a Alemania, podrá

(1) De Hambourg aux Marches de Pologne.—París, 1912.

parecer sospechoso el juicio benévolo emitido sobre la obra de Huret. Porque Francia y Alemania, desde tiempos remotos y aún más, desde la guerra de 1870, como consecuencia de la cual, la última se anexionó las provincias francesas de Alsacia y Lorena, se han considerado como irreconciliables enemigas.

Francia, acaso el país más patriota de los tiempos modernos, desde el momento mismo de su derrota, sólo pensó en su desquite, en la «revanche» que culminó en 1918. Y esta aspiración se hizo dueña del espíritu nacional francés y todos los sacrificios se aceptaron de buen grado, considerándolos como pasos hacia la posesión de la Francia irredenta.

Con estos antecedentes ¿puede admitirse en un francés la imparcialidad necesaria para juzgar las cosas de Alemania? ¿Es Jules Huret un hombre excepcional?

Ante todo, es preciso afirmar que toda la obra de este periodista está orientada con pleno patriotismo. Nada dice que pueda estimarse como molesto o lesivo para su nación de origen. Por el contrario, o no quiere o no puede ocultar su preocupación frente al progreso de Alemania, y en más de una ocasión alude a las dificultades de la «revanche» ante la perfecta organización teutona.

Con esto claramente se indica la imparcialidad, la sinceridad que caracterizan a este autor. No puede pedírsele una absoluta sinceridad en sus

juicios; ya es bastante que reconozca lo bueno como lo malo y que tenga la valentía de llamar, en múltiples ocasiones, la atención del pueblo y de las autoridades francesas atrayendo su atención hacia soluciones logradas por el eterno enemigo.

Si se quisiese extraer la quinta esencia de estas obras de Huret, se vería en consecuencia un reconocimiento tácito de la superioridad alemana en su conjunto y un remoto temor ante el éxito del desquite, tan deseado.

Y ahora, no podrá menos de reconocerse que el juicio de este periodista sobre la escuela primaria alemana es altamente valioso, ya que supuesta la prevención natural al juzgar, si la opinión es favorable, hay que admitir el mérito, el valor intrínseco de lo juzgado.

Como se dice vulgarmente, Huret echa una de cal y otra de arena, es decir, que si señala un valor positivo alemán, procura buscar un defecto inmediatamente y hace resaltar algún mérito de Francia. Mas de todo lo expuesto, juzgaría el lector, mejor que recorriendo estas líneas, por la lectura de la traducción aquí incluida.

He aquí cómo explica el progreso comercial de la Alemania contemporánea:

«¿Cómo ha llegado en tan poco tiempo este pueblo pobre, compuesto hace cincuenta años por comerciantillos, funcionarios, campesinos sórdidos y lugareños miserables, viviendo sobre un suelo poco fértil, a batir a la rica Francia en el terreno

económico y hasta a la orgullosa Inglaterra en sus monopolios hasta ahora indiscutidos?

Sin embargo, los alemanes no son extremadamente inteligentes, ni muy activos, ni especialmente dotados para el comercio. Son pesados, lentos, dogmáticos, pedantes, y se echan ellos mismos en cara, que su pueblo carece de iniciativa.

Yo comparo a estos defectos las cualidades de nuestra raza: la inteligencia viva y clara, nuestra disposición, la habilidad de nuestros obreros, su ingeniosidad, nuestra riqueza, la reputación secular de los productos de fabricación francesa, la fecundidad envidiada de nuestra tierra, la admirable situación física de Francia.

Y me digo que son más bien nuestros defectos y sus cualidades lo que sería preciso comparar para comprender. Nuestra movilidad, nuestra escasa perseverancia, con su espíritu de continuidad, con su tenacidad; su seriedad con nuestra ligereza; el sentido voluptuoso que tenemos de la vida, con su sentimiento del deber; nuestra indiferencia por las cosas generales que interesan al país, con su instinto de solidaridad; nuestra vana combatividad, con el realismo de todos sus esfuerzos, nuestra falta de orden, nuestra anarquía, con su don de organización, con su disciplina...» (1)

(1) Ob. M. págs. 215-21 216.

I. Las escuelas primarias alemana y francesa. (1)

1.—*Diferencia esencial entre los métodos alemán y francés.*

«He visitado escuelas de todas clases en todas partes de Alemania. No me he limitado a comprobar que la comodidad y, sobre todo, la limpieza y la higiene de las escuelas alemanas sobrepasan con mucho a las nuestras. He querido asistir a clases enteras y darme cuenta ante la realidad misma y no mediante teorías del sistema pedagógico de los alemanes.

La diferencia esencial entre los métodos alemán y francés consiste en la importancia que damos nosotros todavía a los ejercicios escritos y libros-cos (2), y en el valor enorme que se concede en las escuelas del otro lado del Rin a las lecciones verbales y los ejercicios mentales.» (3)

(1) La sistematización es del traductor.

(2) Se ha discutido esto. Sin embargo, no puedo menos de mantener mi afirmación. Existen, sin duda, numerosas excepciones a esta regla, pero es innegable que el certificado de estudios incita a los maestros a encerrarse en los dictados, los problemas escritos, las fechas de historia, los hechos extractados, etc., todo lo contrario de una enseñanza práctica y racional. (Nota Huret).

(3) Páginas 308 y siguientes.

2.—*Interrogaciones orales.*

«Aquí el alumno coge rara vez la pluma durante las clases y su libro está siempre cerrado. El esfuerzo del maestro se encamina a mantener despierta la atención del niño por medio de preguntas sucesivas y variadas: esfuerzo poderoso que requiere un celo y un amor a la profesión incomparable.

Porque *todas las materias se enseñan del mismo modo*, la Lengua como la Aritmética, la Historia, la Geografía como las Ciencias Naturales. El maestro no dice nunca: «Recita». Pregunta al niño sobre todas las frases de la lección, que cambia en su forma e invierte, y sobre las cuales insiste cuantas veces es necesario para que toda la clase la comprenda y retenga las nociones que se trata de inculcarle. Para convencerse de que todos sus auditores escuchan atentos y abren su inteligencia mientras dura la lección, el maestro, en vez de pronunciar primero el nombre del alumno para formular acto seguido la pregunta, procede a la inversa.

Una vez enunciada la interrogación, los alumnos que saben o creen saber, elevan su mano con más o menos rapidez según su grado de certeza y entre ellos elige el maestro al que ha de responder. Cuando un alumno tarda demasiado y con frecuencia en levantar la mano, el maestro se dirige a él especialmente y vuelve a comenzar con una paciencia incansable.

Este método produce al menos un resultado, sostiene de una manera intensa y permanente el interés de los discípulos. He asistido a muchas clases de una hora y no he visto disminuir ni un instante la curiosidad de un solo niño, joven o muchacha.

El alumno deberá resumir en su casa y escribir en su cuaderno la lección o las lecciones del día. Así se ejercita su memoria y se fijan mejor las nociones que tiene que asimilar.»

3.—*Resultados de este sistema.*

«Ante un examen superficial, nuestros alumnos parecen mejores, dan la sensación de saber más y hasta estoy seguro de que son, en realidad, más inteligentes que los de los pesados países germánicos e incluso anglosajones. Pero también estoy seguro de que los niños alemanes saben mejor lo que saben, pues nuestros métodos farisaicos no sirven para nada a la inteligencia natural de la raza, la obstuyen, al contrario, la ahogan como una hermosa planta a la que un jardinero loco rodease de guijarros en lugar de nutrirla con abonos y de procurarle aire.

Recientemente, un director de colegio de Vatal, en el Africa meridional, que hablaba inglés, francés y alemán, se propuso conocer el valor comparativo de las escuelas primarias parisinas, berlinesas y londinenses, por medio de composiciones y de

interrogaciones orales idénticas, y en condiciones de igualdad lo más perfectas posible. El resultado de esta encuesta dió la superioridad a las escuelas de París en el estudio de la Lengua, de las Matemáticas *escritas* (problemas), la recitación, la elocución y el dibujo. Londres—¡hay en esto algo que admirar!—figura a la cabeza en el canto y Berlín sobrepasa a todos en el cálculo mental.

¡Pues bien! Estoy absolutamente persuadido de que la encuesta se hizo de un modo imperfecto y que si en vez de interrogar, según fórmulas, en vez de hacer componer por escrito, se hubiese comprobado el *verdadero conocimiento* o más bien la más *perfecta asimilación* en los alumnos de los tres países, en Historia, en Geografía, en Ciencias Naturales, por ejemplo, los niños alemanes hubiesen superado a los otros, no por la cantidad de nociones adquiridas, sino por la certeza de las incorporadas a su espíritu.

4.—Enseñanza verbalista francesa.

Es que—lo repetiré mil veces—nuestra enseñanza es una enseñanza de papagayo. Da el mínimo de trabajo, es cierto, permite al alumno y por consecuencia al maestro, lucirse, pero también es verdad que procura el mínimo de resultados *verdad*.

Entre nosotros, durante mucho tiempo, los maestros se han figurado que su misión consistía

en hacer aprender de memoria textos, fórmulas hechos. Un inspector de las escuelas de París me contaba, apenas hace unos meses, que un niño de una clase superior, interrogado sobre las medidas de superficie y que respondía con seguridad y sin equivocarse a las cuestiones más complicadas de esta clase de cálculo, no supo finalmente, con un metro en la mano, medir la superficie de la clase en que se encontraba. He aquí, en la realidad, el defecto capital de la enseñanza francesa. El niño lee, escucha, retiene, pero *no comprende*. Preguntado, recita palabras que ha leído u oído, pero sólo actúa su memoria, no se ha asimilado la doctrina que expone. En este caso, el escolar sabía perfectamente decir que la superficie de un rectángulo se obtenía multiplicando longitud por latitud, y el maestro se habrá figurado que, puesto que el niño repetía esta fórmula tan sencilla, la habrá comprendido. No. Para el niño la longitud era una cifra y la latitud, otra. Por otra parte, no ignoraba cuál es el sentido de la anchura de una cosa y el sentido de la longitud. Pero no habrá asociado nunca en su espíritu estas cuatro nociones para comprender su relación aritmética. Y el profesor no se daba cuenta de esto. Así ocurre, probablemente, en una infinidad de casos.

Este es el escollo que evitan los pedagogos alemanes.

¿Es preciso que insista todavía para hacerme comprender?

Un alumno de escuela congregacionista, interrogado en un examen acerca de un punto de Historia, la política de Richelieu, responde:

—Perseguía la finalidad de rebajar a la Casa de Austria, etc., etc.

Recitaba así, e imperturbablemente, párrafos enteros de su libro. El examinador, al que conozco muy bien, le preguntó:

—... ¿Era muy alta esta Casa de Austria?

—¡Oh, sí, señor!

—¿Cuántos pisos tenía?

Y responde con la misma seguridad:

—Tres pisos...

El maestro, acaso durante años, habrá interrogado a sus discípulos sobre la política de Richelieu, sin comprobar jamás si comprendían las palabras que le repetían.

5.—*Realismo y practicismo alemanes.*

Sé que se comienza a hacer sentir un movimiento todavía vacilante en una parte personal docente francés para reaccionar contra los métodos caducos, imbéciles, del pasado. Se ha dejado ya un poco abandonada la educación didáctica por la educación del esfuerzo personal. Se ha tomado de los pedagogos alemanes su sistema de interrogaciones. Mas sería preciso copiarles también la elección utilitaria de sus lecciones, su cuidado de hacer servir el paso del niño por la escue-

la para la adquisición de conocimientos verdaderamente útiles y de aplicación segura. Bien sé que los alemanes, como los americanos van demasiado lejos en esta dirección, pero no creo que, provisionalmente, tengamos que temer el espíritu utilitario sino al contrario.

Lo que constituye el éxito actual de Alemania es, indiscutiblemente—lo he demostrado en lo que se refiere a su formidable industria química—el realismo de su enseñanza, la capacidad de sus ingenieros que han superado a los ingenieros ingleses y que luchan con los americanos, la ciencia menuda, pero *práctica* de sus comisionistas, de sus empleados, de todo ese personal medio que constituyen—aparte de las máquinas y los obreros—la actividad de las fábricas y de los despachos comerciales.

Es, pues, por su realismo, por lo que el pedagogo alemán admira al extranjero. He vuelto a encontrar aquí los métodos más concretos de América. O, más bien, ahora lo sé, son métodos pedagógicos alemanes los que había observado en los Estados Unidos.

Podría citar cien ejemplos de este *realismo* y oponerlos al psitacismo de nuestros métodos.

Asistiendo en Maguncia a una lección acerca del aire, el agua, la nariz, la boca y los restantes órganos de la respiración, comprobé que todos los alumnos de la clase, sin excepción, habían com-

prendido y que para lo sucesivo sabían exactamente la composición del aire y del agua, y el mecanismo de la respiración. En vez de hacerles recitar, en lugar de perorar él mismo, el maestro había utilizado tantos recursos para asegurarse de que era entendido, había repetido sus preguntas, alterado y modificado sus interrogaciones, intentado probar a los alumnos planteándoles las cuestiones de un modo equivocado que era imposible creer que la lección no había penetrado enteramente en las jóvenes inteligencias.

He visto dar una lección de dibujo en el encerado. El ingenio del profesor era admirable. Cogió un hacha de madera, la mostró a los alumnos, hizo preguntas a algunos sobre sus dimensiones, forma, dirección de líneas, de modo que les obligase a mirar exactamente el objeto desde todos sus puntos de vista. Después, la dibujó él mismo en el tablero, descomponiendo los rasgos, equivocándose exprofeso, preguntando a los niños si lo hacía bien o mal. Al mismo tiempo, los niños teniendo delante el hacha y el dibujo del maestro debían reproducir el objeto en sus cuadernos.

No hay en esto nada de genial y probablemente nada nuevo. Pero lo que asombra es la paciencia, el espíritu de inventiva del maestro, su habilidad para improvisar estrategias para interesar al alumno en su trabajo, transformar el ejercicio en diversión y hacer de la hora de clase una reunión grata.

6.—*Orientación profesional.*

Era en el mes de marzo. Los alumnos del último grado iban a abandonar la escuela durante algunas semanas. Y el profesor se dedicaba antes de su marcha a darles nociones de la vida práctica. Preguntaba sobre la profesión que iban a elegir.

—Leéis en un periódico,—les decía,—que el gran duque quiere construir un edificio para un servicio público y que se va a hacer por contrata. ¿Qué haréis si sois contratistas de obras, carpinteros, herreros, etc., y, ante todo, que es una contrata?

Durante media hora les explicó en términos de una claridad infantil, el proceso de una contrata, la forma de los suministros, la manera de calcularlos teniendo cuidado de no descuidar nada: gestos generales, interés de las cantidades adelantadas, salarios, valor de los materiales, gastos de transporte imprevistos, beneficio razonable, lo más reducido posible si se desea quedarse con el negocio, etc.

De aquí, pasó a la geografía de los productos, dónde se encuentran en la región piedra, madera, hierro, cuál es el precio medio de estas materias; si hay ventaja en comprarlos allí, por donde sólo pasa el ferrocarril o bien en el lugar por donde discurre un canal. ¿Vale más pagar al contado? ¿Qué descuento podrán hacereros? Calculad mentalmente el beneficio que obtendréis...

Es:e método se hace más patente todavía en las clases de adultos.

La iniciativa del maestro consiste en escoger entre las materias de enseñanza las que serán más útiles en cada clase.

A una de estas clases asistirán veintiseis sastres y zapateros, pues cada categoría profesional estudia separadamente, o bien se reúne por analogía de profesión. Durante mi visita, las interrogaciones giraban alrededor del coste del cuero sobre las diferentes operaciones del curtido químico, instrumentos y productos que se utilizan, la diferencia entre el trabajo de las fábricas y el taller particular. Los sastres debían aprender el precio de la bala de algodón o de lana, del metro de telar las épocas preferibles para las compras, las crisis, sus razones, la fabricación, el hilado, el tejido, la tintorería, las impresiones de dibujos, la oscilación de los salarios, las huelgas, los sindicatos.

Después el maestro les interrogó sobre la influencia de la paz en la prosperidad comercial, la utilidad de la instrucción y de las escuelas.

Los alumnos respondían como si estuviesen ya muy impuestos en estas cosas. Se interesaban visiblemente en ello y aprendían con mucho agrado.

Un aprendiz de tapicero sabía desde la escuela el empleo de los diversos útiles de su profesión, el origen y la historia de los productos de que tendrá que servirse: crin, cuero, lana, hilo, clavos, cola, pluma, muebles. ¿Cómo se fabrica una alfom-

bra? ¿Cómo se hace el linolium, la tela encerada, las tapicerías? ¿Cómo se obtienen los papeles pintados y las cenefas? De qué modo se distinguirán los buenos tintes de los malos?

Paso de largo la historia de los oficios y corporaciones, la historia del arte y del mueble, el uso de las diferentes maderas del país o exóticas, sobre la composición de los presupuestos etc., etc.

Los albañiles, decoradores, techadores, losadores, barnizadores, tienen también su clase aparte.

A los peluqueros, les enseñará el maestro las condiciones higiénicas del establecimiento en que trabajan; justificará su manera de vestirse, la limpieza especial que de ellos se exige. Explicará la fabricación del jabón, del aceite, de los perfumes y tintes; hablará de la higiene del cuerpo humano, de la piel en particular, de los cabellos, vellos y uñas.

¿Cuáles son las enfermedades de los cabellos?

¿Cómo descubrirlas y curarlas? Les muestra en láminas, con mil diámetros de aumento, cabellos y fragmentos de piel humana. ¿Cómo desinfectar las tijeras, las navajas y las manos?

En las clases de adultos seguidas por los dependientes de almacenes y los empleados de oficinas se enseña la correspondencia y contabilidad comerciales, y siempre por el mismo sistema analítico y deductivo. Se comienza por el vocabulario comercial, las reglas corrientes del estilo, demostradas *verbal y prácticamente*, después se pasa a

los ejercicios escritos, indispensables en esta ocasión, a las cuentas, facturas, órdenes, letras de cambio, reclamaciones de todas clases, etc., etc. El segundo año, los estudios son los mismos un poco más complicados. En el tercero y último año se llega a las cuentas de banca, letras protestadas, solicitud de plazas, peticiones, contabilidad por partida²doble, etc.

—Lo que buscamos en Aritmética, por ejemplo, me dijo el maestro de Maguncia que me explicó todo esto, es la seguridad y la rapidez en la ejecución de las cuentas, el cálculo mental de los porcentajes, de los descuentos, de los pesos brutos y taras, de los derechos de entrada y de cambio.

Delante de mí, plantea problemas de cálculo mental bastante complicados, casi instantáneamente resueltos por los alumnos.

Pero esto no es todo. Deben también aprender a servirse rápidamente de los horarios de trenes, a leer las tarifas de transporte y a conocer el código de comercio alemán, los derechos y los deberes de los aprendices, de los empleados y contra-maestres; no ignoran la utilidad de las oficinas de información secreta, las formalidades de los embarcos y las quiebras ¡y no sé cuántas cosas más!

A los que no tienen oficio especial o que no ejercen más que oficios de poca duración, se reserva una clase especial. Los peones, camareros, empleados temporeros, aprenden la historia de su

país, de la población en que habitan, de sus recursos, industria y comercio. Se les enseña también a escribir cartas, reclamaciones, a calcular sus cuentas rápidas y mentalmente. Conocerán el funcionamiento de las cajas de ahorros y de los seguros obreros, la existencia de las sociedades cooperativas, de los sindicatos...

Y del principio al fin de los cursos, siempre la enseñanza es verbal exclusivamente, siempre ese sistema de preguntas y respuestas, ningún libro, ningún cuaderno sobre las mesas.

Estos muchachotes de diez y seis y diez y siete años son formales y atentos, disciplinados y obedientes. Como los pequeños, se levantan para responder a las preguntas del profesor. Y ya he dicho que si no asisten regularmente a las clases, se les castiga con multas y retenciones dominicales.

II.—La Escuela primaria española

1.—Plan de enseñanza.

La legislación española en materia de enseñanza primaria, se ha limitado casi exclusivamente a tratar del aspecto administrativo del problema, dejando sin desflorar el campo infinitamente más fecundo del encauzamiento y estímulo de la obra educadora; es decir, al problema de fondo, de contenido.

Así puede verse desde la primera ley dedicada exclusivamente a primera enseñanza, que lleva por título *Plan de escuelas y Reglamento general de primeras letras*, publicada en 16 de febrero de 1825, en la *Instrucción para el régimen y gobierno de las escuelas de primeras letras del Reino*, de 21 de octubre de 1834, en la *ley provisional de primera enseñanza*, de 21 de junio de 1838, hasta la *Ley de Instrucción pública*, de 9 de septiembre de 1857 y su Reglamento de 29 de julio de 1859, ya que la de 2 de junio de 1868 y el Reglamento de 10 de los mismos mes y año, no tuvo de vida más que cuatro meses.

La Ley de 1857 tuvo el valor de condenar la legislación precedente, formando un conjunto homogéneo que es todavía fundamento de la actual, a pesar de las innumerables alteraciones y añadi-

dos posteriores. Su mayor mérito es, pues, de cristalización, no de orientación para lo futuro.

En el orden técnico se limitó a fijar el número de asignaturas que deberían estudiarse en las escuelas, establecer los estudios para los que quisiesen obtener el título de maestro, anunciar la publicación de programas y el establecimiento de textos oficiales.

No puede ser favorable al desenvolvimiento de la educación popular un rigorismo centralista como el que padece Francia, pero sí cabe que se imprima unidad de dirección a la obra de los educadores y que se estimulen las innovaciones y reformas, cuyo provecho parezca cierto. Y esta orientación y este impulso es lo que ha faltado a la escuela primaria española.

En este sentido hubiera sido lógica la publicación de unos cuestionarios oficiales en que se estableciesen los conocimientos que cabría desear que poseyere todo niño al abandonar la escuela primaria. La libertad del maestro no quedaría menoscabada puesto que, con arreglo a ellos, establecería sus programas con plena libertad en el orden y en la forma. Pero nada se ha hecho a pesar de repetidas promesas. (1)

En el aspecto de la orientación de la enseñanza, debe citarse una vez más el R. D. de 4 de octubre de 1906 que se ve inspirado por persona

(1) V. Cuestionarios escolares mímicos, págs. 12-14.

concedora de los problemas de la escuela, pero que es menos conocido y seguido en sus indicaciones de lo que debiera.

A.—*El contenido legal y la realidad.*

Todas las prescripciones de régimen interno de las escuelas, quedan reducidas a dar las enseñanzas obligatorias y a establecer una marcha cíclica (2). Y en los demás aspectos, la libertad docente no está condicionada sino por la prohibición reciente, aplicable a la escuela en su espíritu, aunque encaminada a órdenes superiores de la enseñanza, de no verter doctrinas que puedan reputarse de las que se ha dado en llamar disolventes.

La realidad demuestra que a pesar del tiempo transcurrido no se ha logrado extender la enseñanza a todas las materias del programa. Es verdad que está muy recargado, y que esto justificaría el que se estudiaran algunas asignaturas con una intensidad mínima, más es el caso que las consideradas siempre como fundamentales, *leer, escribir y contar*, siguen ocupando casi en absoluto el tiempo de permanencia en la escuela.

La causa de tal situación radica en una excesiva tolerancia de los maestros que se amoldan a lo que el pueblo quiere. Las inteligencias poco cultivadas no son capaces de ver sino el interés

(2) V. pág. 11.

inmediato de las cosas y por eso miran todo lo que no sea la clásica enseñanza tripartita como manera de perder el tiempo.

Y claro es que pensando así, si pasan porque en las escuelas nacionales se enseña a sus hijos cuanto el programa prescribe, es porque no tienen otro remedio.

Una prueba evidente de estas afirmaciones está en el prestigio de que gozan los *colegios*, no porque los maestros privados trabajen más ni mejor, sino porque como tienen que vivir halagando a los padres de los niños, limitan su trabajo a las materias clásicas.

En el orden de aceptación o mejor de penetración con respecto a la escuela primaria, sigue la Doctrina cristiana e Historia Sagrada, la Gramática, Geografía, Historia, Geometría, y quedan relegadas a un lugar muy secundario el Derecho y las Ciencias físico-químicas y naturales, de tan intenso valor formativo.

Por lo que se refiere a los trabajos manuales, y salvo contadas excepciones, casi reducidas a las escuelas de párvulos y graduadas, muy poco se hace. Se cultiva más el Dibujo y el Canto tiene realidad, afortunadamente, sólo cuando los Maestros se juzgan en condiciones de cultivarlo. En cuanto a los Ejercicios corporales, suprimada esta materia del plan de enseñanza de las Normales, nada tiene de extraño que muchos Maestros no estén en condiciones de adiestrar a sus alumnos.

A solucionar el problema va encaminado, aunque en pequeña medida, la existencia de Profesores de Educación Física, de los que hay uno en cada provincia, los cuales proceden de la Escuela Central de Gimnasia de Toledo.

C.—Almanaques y horarios escolares.

La legislación prevé el caso de que en cada comarca se dedique interés preferente a la materia o materias cuyo estudio ha de ser de más interés, o utilidad.

Pero esa misma legislación no tiene la flexibilidad necesaria para resolver los problemas locales de carácter docente con verdadera amplitud de miras y establece que las horas de clase no pueden ser menos de cinco al día, mantiene largos periodos de vacaciones en épocas en que la asistencia de los niños pudiera ser excelente y no da facilidades cuando los pueblos piden la implantación de la sesión única, aunque sea reduciendo el tiempo de permanencia en la escuela.

El Estatuto del Magisterio, que está en vigor, estableció con carácter obligatorio la formación de almanaques escolares, pero centralizando el servicio en Madrid; lo que probablemente ha sido causa del fracaso de la idea, sólo factible cuando se resuelva dentro de cada provincia. Y ahora se pretende resucitar el proyecto que debe llevarse a

cabo con urgencia, pero no limitándolo a ese aspecto exclusivamente.

Cada pueblo tiene sus necesidades propias que no pueden apreciarse a fondo, sino por quien viva en ese ambiente. Esas exigencias obligan a casi todos los padres a utilizar a sus hijos en faenas agrícolas o ganaderas y en estos períodos, sería injusto y moralmente imposible el obligarles a que mandasen sus hijos a la escuela.

En la ley las escuelas nacionales están abiertas desde 1.º de septiembre a 18 de julio, pero en la realidad se reduce notoriamente esa duración, hasta el punto de que en algunas regiones únicamente funcionan de noviembre a marzo, ambos inclusive.

Este hecho, por sí sólo, bastaría para justificar a quienes abogan por la implantación del calendario escolar para fijar el cual el Magisterio nacional se inspiraría en la máxima eficacia de su función.

Por lo que se refiere a los horarios, el razonamiento es semejante al hecho para demostrar la necesidad del almanaque. No es indiferente adoptar una u otra hora para la entrada en la escuela. Es necesario fijar la más conveniente y adoptar la sesión única si con este medio se consigue que los niños estén en la clase sea el tiempo que fuera y de otro modo no van.

Recientemente (R. O. de 11 de junio de 1927) se autorizó a las Juntas locales de primera ense-

ñanza y a la Inspección para establecer horarios locales, pero sólo cuando el excesivo calor lo aconseje y sin que se puedan reducir las horas de permanencia en clase, ni fusionar en una las dos sesiones.

2.—*Procedimientos.*

La libertad para enseñar, adoptando los métodos y procedimientos de libre elección por los Maestros, origina una gran variedad en la orientación.

Bien es verdad que en esta dependencia pedagógica no hay ningún inconveniente, puesto que el personal siempre ha de laborar con más agrado cuando no le sean impuestas las normas que debe seguir. Hay derecho a exigir en este orden de cosas, una gestión fructifera y bien orientada, pero los caminos para conseguirlo son muchos.

Además, métodos y procedimientos no están condicionados únicamente por sus respectivas ventajas e inconvenientes, sino que, según las circunstancias generales de los educandos, puede variar la elección de los que se juzguen más convenientes en cada caso.

La escuela española en lo referente a la orientación, al problema técnico de la enseñanza, adolece de grandes defectos, tratando la cuestión en su *aspecto general*.

A.—El libro y la enseñanza memorista.

No cabe negar el gran valor del libro como medio de cultura y, por tanto, la necesidad de su empleo en la escuela. Pero lo que no puede defenderse ya es que toda la obra escolar descansa en él, casi como único sostén.

Sin embargo, en la mayoría de las escuelas todavía tiene el libro importancia excesiva. El niño no sólo posee los de lectura, sino que se ponen en sus manos sendos volúmenes para cada asignatura.

La consecuencia de este proceder es que en todas las materias del programa se marcan lecciones, que los escolares tienen que aprender de memoria para recitarlas después al Maestro o a los fatales instructores, y toda la obra de aquél, se limita en muchos casos a ligeras explicaciones sobre la cuestión.

Obvio parece ocuparse de los inconvenientes de este sistema. El tratar de las escuelas francesas, Huret señalaba con ejemplos las desastrosas consecuencias de la enseñanza memorista.

El que sabe de memoria no sabe nada sino en tanto que recuerda y aún esa serie de palabras encadenadas acaso no le permitan recordar el punto concreto que le interese, y se vea precisado a repetir mentalmente los párrafos, desde el prin-

cipio, como les ocurre a muchos niños principiantes con la tabla de multiplicar.

Hay asignaturas en que la memoria tiene un campo más amplio para ejercitarse, por ser indispensable el recordar una serie de nombres, por ej. la Geografía. Pero ésto no quiere decir que esos nombres se recuerden unidos, sin otra relación que la más o menos arbitraria de su continuidad. Vale más dudar y equivocarse diciendo los límites de una provincia, aprendidos después de dibujar algunos mapas, que *disparles* sin que falte una coma.

En estos últimos tiempos ha invadido al mercado escolar una serie de enciclopedias, cuya única superioridad sobre los libros de antes radica en presentar reunido lo que de otro modo estaría en varios tomitos. Más, por lo que afecta a la forma, que, más que la extensión, es importante en estos trabajos, todo es uno y lo mismo.

Aún se ven en muchas escuelas los malhadados carteles y del Silabario de San Antonio y Libro segundo se hacen todavía considerables tiradas.

Y siguiendo la orientación que marcan, se tiene a los niños inhumanamente abrumados bajo el peso millares de sílabas, en que parecen haberse agotado las combinaciones, coordinaciones y permutaciones que permite el alfabeto español, de cuyo resultante surge un conjunto semejante al chino.

El procedimiento de enseñanza simultánea de

Lectura y Escritura, no ha logrado hasta el presente conquistar a la escuela española, pues cuando se emplea no se saca de él todo el partido posible.

En la enseñanza de la Escritura ha causado y causa grandes perjuicios la supervivencia del pape gráfico de letra española. Los niños, para escribir tienen que empezar por hacer palotes y copiar muestras que no les interesan desde el segundo día y por tanto, en la que no se fijan. Y es lo curioso del caso que copiando casi todos letra española, constituyen excepción los que sacan ese tipo. De donde se puede deducir lo perfectamente absurdo del procedimiento.

Proseguir esta enumeración sería alargar excesivamente este ya largo capítulo. Quédese, pues así con la afirmación de que es en este orden de cosas, más que en el de instalación, con ser este importante, donde hay más camino que andar.

B.—Los nuevos procedimientos.

Si se quisiesen condensar en pocas líneas las nuevas tendencias educativas, podría decirse que aspiran a desenvolver la personalidad del alumno, poniéndole en condiciones de servirse lo mejor posible de sus dotes naturales en bien de la colectividad y de sí mismo.

Como lo que verdaderamente aprovecha no es lo que se aprende sino lo que se asimila; como

no se sabe a fondo sino aquello que se conquista con el esfuerzo propio y tanto mejor cuanto más activo y libre sea el modo de adquisición, estas orientaciones modernas están en contraposición con las citadas precedentemente, a las que van venciendo, aunque con demasiada lentitud.

Muchas de las normas de la nueva educación no pueden encajar todavía, ni acaso en mucho tiempo en la escuela primaria española, aunque hacia ellas debe orientarse, como aspiración, el esfuerzo del Magisterio. Pero hay aspectos que sí pueden admitirse perfectamente en el estrecho marco de nuestra organización primaria, como el empleo exclusivo del método oral y la supresión de todo libro que no sea de Lectura.

Claro es que en la escuela unitaria de elevada asistencia, este sistema es más difícil de seguir que en una sección de graduada, porque el libro es también, en ocasiones, un medio de que el Maestro pueda trabajar con relativa tranquilidad con un grupo de niños mientras los demás estudian (?).

Esta dificultad puede ser resuelta por un Maestro ingenioso alternando y combinando hábilmente los trabajos de sus alumnos, de modo que no esté ociosa ninguna sección, sino empleada en labores diferentes.

Acaso la mayor dificultad para que esta tendencia se abra camino, sea el temor a los padres. Pero se puede afirmar que un Maestro que trabaje bien, al cabo de algún tiempo, ha vencido los

escrúpulos de los vecinos y puede demostrarles que con esas innovaciones los niños saben más y mejor que antes.

Por otra parte, no hay que hacer demasiado caso de estas cosas. De seguir el parecer de los poco documentados, no se obtendrá tanto adelanto como aplicando los principios aportados por el progreso.

Por lo que se refiere a otras cuestiones de actualidad pedagógica, todo queda condicionado por la capacitación de la Maestros y reducido a lo que su buena voluntad les permita hacer.

Así en el aspecto activo de la educación se tropieza con dificultades casi insuperables: elevada matrícula, carencia de talleres y dependencias y hasta de campo de recreo y experimentación anejo a la escuela, lo mismo que falta de consignación para adquirir lo más indispensable con destino a los trabajos manuales, suprimidos como asignatura en las Escuelas Normales, acaso porque se estimó innecesaria esta pequeña participación de la habilidad manual en la preparación de los Maestros.

Mas a pesar de estas dificultades y en tanto que la situación económica de la escuela evoluciona, los Maestros deben procurar inspirarse en las nuevas tendencias y llevar a sus escuelas en cuanto les sea posible, aires de renovación.

3.— La Escuela graduada

Ahora como siempre, el problema de la escuela graduada, constituye en España batallona cuestión. En el fondo, es decir, en teoría, todos la aceptan y la defienden; en la práctica hay muchos descontentos y hasta enemigos de ella.

Fuera obvio pretender demostrar el fundamento y conveniencia de esta organización, puesto que, de hecho, todas las escuelas son graduadas en principio pero, no será tiempo perdido el tratar, aunque sea brevemente, el tema desde el punto de vista concreto de la realidad escolar.

Una *graduada* es un conjunto de escuelas, que realizan una labor articulada, armónica, con arreglo a una orientación preestablecida y en la que cada Maestro trabaja con un grupo de niños homogéneo en conocimientos y, aproximadamente en edad.

La misión del Maestro, siempre de importancia, es en la graduada de interés máximo, y de extrema necesidad la competencia y el celo, porque si el titular de una sección falla, al romper la unidad del conjunto, origina la desarticulación con las demás secciones y, por tanto, la muerte moral de la escuela.

Para afirmar en redondo, como se hace por muchos, el fracaso de la escuela graduada espa-

ñola, sería preciso hacer un estudio histórico de cuantas existen, con objeto de poder apreciar claramente cuántas de ellas, tienen ese plan armónico, lo que no debe confundirse con la existencia de un reglamento y unos programas, aunque ésto ya es algo, y cuántas, aún poseyendo una orientación están debidamente articuladas, del principio al fin.

El éxito de la escuela graduada no radica en lo acertado del principio en que se funda, lo que no hay inconveniente en aceptar a priori, es cuestión de personas que sientan el espíritu de esa organización y que estén dispuestas a aceptar una misión concreta y condicionada en el conjunto.

Puede deducirse, después de lo expuesto, que requiriendo el cargo de Maestro de sección condiciones especiales, no todos los titulares podrán acoplarse bien a ellas. Y como en España, salvo casos concretos y de escasa extensión, no hay dificultad ninguna para que los de unitarias pasen a graduadas, ni se requieren circunstancias especiales, cabe suponer que muchos de los Maestros de sección, aún siendo meritísimos funcionarios, no puedan realizar, por mucho que sea su buen deseo, una gestión adecuada a la marcha general de la escuela.

— Hay que afirmar con valentía que *si la escuela graduada española no impone, con su labor su personalidad, si no es capaz de amordazar a los que la atacan, es porque hay algo en su esencia que da margen para ello. Y la causa de su escaso fruto*

debe verse en la falta de espíritu en su ideario y en la desarticulación de que adolece.

Como todo es posible en el terreno de la suposición, imagínese una graduada en la que todos los Maestros sean personas de competencia y de capacidad de trabajo y que, por encima de todo, sientan la responsabilidad de su misión y busquen la superación moral en todo momento. Resultado de este acierto en la elección de personas es la armonía del conjunto, el adelanto constante... el éxito de la graduada.

Supongamos la ingerencia de elementos mal acoplados, pero en minoría. Entonces, los demás pueden lograr la adaptación o la eliminación de los indeseables.

Pero imagínese por último que la mayoría no están a la altura de su misión. La graduada está muerta.

Si se acertase a elegir Maestros de sección modelo, a los que en ningún aspecto (formación, aptitud, celo etc.) pudiesen señalarse máculas, el cargo de director sería totalmente innecesario. Mas ¿cuán difícil es en todas las clases encontrar varias personas de estas condiciones!

La escuela graduada debe poseer un personal seleccionado, y para poder realizar una misión fecunda, necesita que sea eliminado de ella todo Maestro que no encaje en la organización.

El problema de la dirección es secundario. Un buen director no logrará mucho si tiene por com-

pañeros gente mediocre, ni unos Maestros de sección competentes dejarán de laborar con éxito porque aquél [no lo sea. Por esto, si se aumentase el número de Inspectores de modo que su influencia pudiese hacerse sentir más intensamente, holgaban los directores de graduada, y, mientras tanto, no habría inconveniente, aunque fuese a título de ensayo, en suprimirlos en las graduadas bien organizadas, si esto era debido a la gestión de los Maestros, más que a la del director,

Este problema, de personas, más que de principios, ha impedido que arraiguen ciertas formas de graduación aconsejadas por el R. D. de 25 de febrero de 1911, posibles desde el momento en que existan dos escuelas unitarias.

En la misma disposición se establece una forma de graduación para escuelas mixtas que consiste en la división de los alumnos en dos grupos, que persisten respectivamente por mañana o tarde, y que, en la práctica, sólo se emplea cuando la matrícula es excesiva.

Cuando hay una escuela unitaria de niños y otra de niñas, pueden hacerse dos clases *mixtas* con niños de 6 a 10 y de 11 a 14 respectivamente. Sólo excepcionalmente se ha llevado a la práctica este caso.

Si existen cuatro escuelas en una localidad, la graduación es mejor. Se hace la primera clase, mixta, regida por Maestra; la segunda mixta, a cargo de Maestro y luego hay dos clases paralelas, de

niños y niñas. Este sistema, que constituye una graduada de tres secciones y evita alguno de los inconvenientes que los padres de familia suelen ver, es algo más usado.

El problema de la graduación de la enseñanza es otra aspiración de la escuela española.

El sólo anuncio de un cumplimiento de lo legislado,—el R. D. de referencia y la R. O. de 10 de marzo de 1911,—originaría mil protestas. Sólo quien interviene directa y constantemente en cuestiones de enseñanza puede hacerse cargo de las dificultades y resistencias que surgen, algunas de las cuales, previstas por el legislador no son las más desagradables.

La organización de las graduadas *debe* ajustarse al Reglamento de 19 de septiembre de 1918, poco conocido y aplicado.

4.—El problema de la asistencia

Es un hecho innegable y sobrado conocido que la escuela española no rinde todo el fruto que de ella se podía esperar a causa de la irregularidad de asistencia de los niños.

En las capitales y pueblos importantes, este fenómeno apenas se deja sentir porque siendo la población de carácter industrial, burocrática, jornalera o rentista, no dedica a los niños a trabajos es-

peciales de fines utilitarios, y por tanto, les mandan a la escuela, en parte para que se eduquen y en no menor proporción acaso, para que no molesten en las casas.

Pero en el campo, ocurren las cosas de modo muy diferente. El labrador y el ganadero viven pendientes de sus faenas y en ocasiones necesitan echar mano de todas las actividades de los suyos. Los mejor acomodados y con algunas pretensiones a la moderna, saben y pueden prescindir del trabajo de sus hijos, pero los menos pudientes y muchos de aquéllos, los emplean a modo de criados, lo que les sale más económico.

Es curioso ahondar un poco en esta cuestión. En la primera edad, existe un innegable descuido de los padres, pues los niños por su corta edad, no pueden realizar un trabajo útil, más no por eso se preocupan de que vayan a la escuela. Es frecuente encontrarse vagando por los pueblos en horas de clase a niños de seis años, mientras el Maestro permanece sólo en la escuela.

Cuando el trabajo de los niños puede ser de algún provecho, la necesidad de las familias proletarias justifica, en parte, el que se aprovechen sus servicios. Hay casos de indiscutible apremio, como, por ejemplo; la escarda de los sembrados, que reclaman el esfuerzo de todos, y en estas ocasiones es inútil pretender que la escuela esté concurrida.

Por lo que se refiere a la ganadería, cuando no existen veceras, sino que cada vecino tiene que echar sus ganados a prados propios, es absolutamente preciso que vaya con ellos una persona que los cuide. Y como en las zonas pecuarias no se suele tener una sola clase de ganado, ni se pueden reunir los animales pequeños con los grandes, se comprende cuán necesario es que todos los de una casa, se empleen en los menesteres de la ganadería

Como no es posible legislar sin atender a las realidades, el pretender que la asistencia sea continua *a fortiori*, es un sueño, que no ha sido, ni será nunca realidad sino en momentos concretos de tiempo y espacio, es decir, en sitios donde las circunstancias lo permitan y en ocasión en que hayan existido personas que tomasen el asunto con fe y entusiasmo. Por eso la ley de asistencia obligatoria de 23 de junio de 1909, no ha tenido ninguna eficacia.

Lo primero que es preciso hacer para llevar al pueblo a la obligatoriedad de la enseñanza, es que el Estado, realice el esfuerzo necesario y cree todas las escuelas de primera enseñanza precisas, instalándolas y dotándolas debidamente para que su obra sea eficaz. Mientras no se haga esto, mientras muchos niños no puedan recibir educación por no encontrar los padres centros docentes gratuitos a donde enviarlos, o estén hacinados en las escuelas, con perjuicio para su salud, el Estado no puede moral ni materialmente exigir el cumplimiento de esa Ley o de otras de finalidad análoga.

Citado el término *exigir*, conviene hacer presente que, por desgracia, está bien empleado en este caso, aunque es muy desagradable decirlo. Para el pueblo, mucho por necesidad y parte por sistema o tradición, lo importante, lo esencial es la agricultura y ganadería; todo lo demás, incluso la educación de sus hijos es cosa muy secundaria, a la cual se les dedica cuando no pueden emplearse en aquellas actividades.

Si no fuese así, si el pueblo tuviese un concepto verdad de la obra de la escuela, si ésta y la sociedad no viviesen en absoluto desligadas, los padres se convencerían de que la mejor herencia que podrían dejar a sus hijos es el beneficio de la educación. Y entonces sabrían, aun imponiéndose sacrificios y trabajos, prescindir de ellos.

¡Cuánto mejor que los medios coactivos, siempre violentos y desagradables, sería el despertar en todos los ciudadanos el estímulo por la educación de sus hijos! Es posible que tal aspiración constituya una utopía, pues que supondría la capacitación, la educación del pueblo, pero acaso no lo sea tanto si se baja el tono de ese ideal concreto y en vez de buscar un interés plenamente consciente, reflexivo, se va tras de un interés voluntario, pero originado por una causa indirecta coactiva.

Supuesta ya una organización escolar adecuada, de tal modo que los ciudadanos no pudiesen invocar la imposibilidad de educación gratuita--lo que se lograría por el establecimiento de escuelas primarias

en los pueblos, en los cuarteles, fábricas etc.—se podría declarar la absoluta necesidad del certificado de instrucción primaria para el ejercicio de los derechos civiles y políticos y en cuantas cuestiones fuese dable exigirle. Los analfabetos, los incultos, se verían colocados en una situación de constante inferioridad. He aquí un breve panorama de su situación: privación del derecho de sufragio, del de ejercer cargos públicos, de emigrar, de matrimonio, recargo del tiempo de servicio en filas, imposibilidad de ser contratados en fábricas, talleres, o por particulares...

El reverso sería el nacimiento en el pueblo del afán de educar a sus hijos para no legarles tan triste herencia. Este estado de opinión sabiamente encauzado, podría originar un progreso formidable. La escuela nacional ganaría en prestigio, y al encontrarse en todas partes y funcionando en las épocas y horas más convenientes según las necesidades locales, daría un rendimiento máximo.

Ese interés, se reflejaría además en los centros de enseñanza privada y en los particulares. Los necesitados de aprender, buscarían quién les enseñase y surgirían, con miras elevadas o interesadas, muchos Maestros de un sólo discípulo. Sucedería algo de lo que ocurrió en Rusia, antes de la guerra, con el movimiento educativo estudiantil, bello rasgo de la juventud moscovita que echó sobre sus hombros la tarea de convertirse durante las vacaciones en Maestros del pobre y mísero mujik.

Y a estas clases de verano asistían hombres encañecidos, ávidos de aprender lo que, ni de pequeños ni de mayores, había sabido procurarles el régimen zarista.

La utopía, es posible...

5.—Capacitación de los Maestros

Tratar de cuestiones de naturaleza delicada, que puedan herir la susceptibilidad de las personas o entidades enjuiciadas, es siempre empresa temible.

El espíritu de clase se yergue como un enemigo dispuesto a lanzarse contra el atrevido, pero si éste no va movido por ningún fin bastardo, sino que, por el contrario, señala faltas y defectos con el fin de que sean corregidos, no tiene por qué preocuparse de las consecuencias de sus afirmaciones.

Quien ve faltas en una cosa es porque tiene un concepto, *a su juicio*, mejor, de lo que observa. Y si su crítica no es meramente destructiva, sino que al lado de esos defectos indica los remedios, antes merece alabanza que censura. Sobre estas bases y saturadas de sinceridad se escriben estas líneas.

Al enjuiciar la obra de conjunto del Magisterio español es preciso afirmar que este cuerpo, no es

esencialmente distinto de cualquier otro dependiente del Estado en lo que se refiere a su capacitación. En todos ellos hay personas de dotes sobresalientes, trabajadores estimables, medianías e inadaptados.

Lo que ocurre es, que la misión del Maestro, como de mayor importancia y trascendencia y sujeta a la crítica de todos por su difusión social, destaca más, sobre todo en lo que tiene de defectuosa.

Para quien conoce el ambiente rural, es curioso el ver cómo se extiende la fama de los buenos Maestros, aun en regiones alejadas de los sitios donde ejercen, pero por desgracia, más que de ellos se habla y dice de los que no están a la altura de su misión.

El Magisterio entiende mal y practica peor el espíritu de clase, porque esta manifestación de actividad societaria, tiene dos aspectos igualmente interesantes que son, la obra de mejoramiento llamada y constante por medio de intensa colaboración y la más enérgica de acción colectiva contra los individuos que, con su obra, perjudican al buen nombre y prestigio de la clase, y hasta ahora, no se ha manifestado vitalidad sino en el primero.

Siempre que se pongan en pugna dos intereses, debe prevalecer el de fundamentos más elevados. Por eso, por respetables que sean o parezcan las conveniencias de un particular nada significan ante

una necesidad colectiva de características éticas bien fundadas.

Todo pueblo tiene derecho a tener un alcalde honrado y enérgico, un sacerdote de vida ejemplar un maestro que cumpla su misión a conciencia y si la desgracia le procura un cacique tiranuelo o un sacerdote o un maestro que no lleven a cabo la obra que les está encomendada, pueden y deben rebelarse contra ellos, pues no es posible que nadie pueda afirmar la necesidad de resignarse a sufrir lo evitable.

¡Ojalá estuviese más desarrollado el espíritu ciudadano! Entonces y al cumplir mejor los individuos sus obligaciones, originarían una reacción de mejor cumplimiento también en todos los funcionarios y los rezagados de entre éstos, aunque no fuese más que por temor se esforzarían en su trabajo. En el fondo, ésta, como cuantas cuestiones de fundamento ético-ciudadano se planteen, se encierra en el círculo vicioso del problema de la cultura, pues todas ellas o, mejor, todos los males de que adolecen, tienen su origen en la falta de educación del pueblo.

Si se reconoce lo elevado de la misión del Maestro, hay que procurar ponerle en un plano superior y el primer paso debe ser su dignificación económica. Una vez dado este paso se habría ganado mucho para el mejoramiento de la formación de la clase porque la vida tiene unas exigencias que todos los individuos deben satisfacer

y éstos buscan el logro de sus aspiraciones en el grado máximo posible. Los que hoy desertan del Magisterio, entre los cuales, acaso se encuentren los mejores, volverían a sus filas y de aquí se obtendría un progreso notable.

Por lo que se refiere a la consideración social, he aquí cómo sintetiza la cuestión en breves líneas un veterano y conspicuo Maestro de Madrid, cuya modestia se sentiría herida si las viese impresas: «Gran parte de culpa, por el mal estado de la enseñanza, la tienen los Maestros abandonados, pero no está exenta de ella la sociedad que los considera como cosa sin importancia y no los premia si son buenos, ni castiga si son malos. Salvo raras excepciones el medio en que viven es indiferente a la escuela, figurándose equivocadamente que lo más que de ella se puede obtener es saber leer y escribir y para enseñar eso, trazar letras, dicen ellos, cualquiera es bueno. ¡Y gracias que les dejan trabajar!

El Maestro, espejo viviente donde el niño pueda mirarse, Quijote sin las extravagancias de éste, donde el niño vea encarnado el espíritu de su raza en lo que tiene de hermoso, el Maestro de espíritu limpio y claro, sereno y justo, como diamante fino perfectamente labrado, que ame al niño con amor de madre y esté dispuesto a dirigirle rectamente como caballeroso padre de familia, ese Maestro, no le han formado las Escuelas Normales, ni le formará la escala de sueldos del Estado. Ese Maes-

tro lo formará la Sociedad que, dándose cuenta de las elevadas funciones que desempeña, le considere como al Sacerdote, como al Juez, y como al Médico y lo castigue cuando delinca más que al Sacerdote y más que al Médico y al Juez. Y entonces, cuando la sociedad le exija vida pura y recta más que matemáticas, salud y limpieza de cuerpo más que Física e Historia Natural, buen gusto en el vestir y corrección de maneras, más que Historia del Arte y Estética y amor a los niños más que Pedagogía a la moda, entonces se tendrá un cuerpo de Maestros que civilizarán con sus obras más que con discursos».

La cita, concede más valor a la acción social en la formación del Maestro, que a la dignificación económica, y aunque parece existir una contradicción con lo anteriormente expuesto, son aspectos distintos del mismo problema, ya que a una mayor estimación de la obra de la escuela seguiría la dignificación económica, puesto que nadie regatearía en empresa de tan gran transcendencia.

Por lo que hace al aspecto de contenido en la preparación, pone el dedo en la llaga. Hasta la fecha, en cuantas oposiciones y concursos se han celebrado, se ha pedido a los Maestros preparación teórica y conocimientos prácticos; para nada se ha tenido en cuenta el verdadero grado de formación, ese algo inapreciable en una serie de ejercicios al uso, que es independiente de los conoci-

mientos, pero que resulta de mayor interés y necesidad.

Quiere esto decir que se impone una reforma esencial del modo de preparación y elección de los Maestros, empresa dificultosísima, necesaria y temible al mismo tiempo. Para llevarla a cabo sería preciso madurarla serenamente y procurar que no estuviese inspirada únicamente en el criterio de una sola persona.

Un procedimiento muy recomendable es el de investigación previa como la realiza el Board of Education, de Inglaterra, que designa una reunión de personas competentes quienes después de recogidas informaciones y de bien estudiada la realidad, condensa y propone las bases de la reforma.

Pero ésto puede referirse a un momento futuro. En el presente hay que aceptar las cosas tal como son, y ya puestos en este terreno la misión más importante que puede realizarse es la de encauzar y estimular las aspiraciones culturales de los Maestros, tan manifiestas de algún tiempo a esta parte, procurando el mejoramiento de los métodos, la difusión del libro, premiando el esfuerzo extraordinario y los trabajos de investigación, reestableciendo las pensiones para viajes al extranjero... en suma, manteniendo vivo el espíritu que debe animar la obra de la educación.

6.—La cuestión del material

No puede afirmarse que la cantidad global consignada en los presupuestos para material de enseñanza de las escuelas nacionales sea insuficiente, pero lo que sí puede decirse con visos de verdad es que está mal distribuído.

Antes de nada hay que luchar contra el lugar común de la escasez del material que, con tanta frecuencia se invoca, pues hay gentes que desearían tener anejo a la escuela todo un museo de donde sacar cuanto necesitasen en sus explicaciones. Y ésto, claramente se ve que es imposible.

Todas las escuelas tienen un problema inicial que resolver y es el de la dotación de mobiliaje. Sin él, o teniéndolo deficiente o en escasa cantidad, la obra de la escuela no podrá ser todo lo provechosa que debía y, en ocasiones, puede llegar a ser perjudicial.

En este aspecto es de justicia consignar que si la asignación para material puede permitir ir adquiriendo material fijo, es en tan pequeña cantidad que para la renovación total sería preciso un plazo de varios años, en ocasiones, superior a la vida profesional de un Maestro.

El Ministerio va haciendo algo en el sentido de ayudar a ese cambio, principalmente de mesas, pero con sumas restadas de la misma consignación

de cada escuela, aunque después no todas se beneficien con las concesiones. Este lento proceder y lo absurdo e inadmisibles del moblaje de la mayor parte de las escuelas españolas, justificaría la adopción de medidas radicales encaminadas a resolver la cuestión en un plazo breve.

La consignación para material puede distribuirse en estos grupos: moblaje, limpieza, material fungible y material científico.

Tratado ya del moblaje y excluida la cuestión de limpieza, como imprescindible, quedan dos aspectos, a cual más interesantes, de que ocuparse.

Cuando muchos Maestros se lamentan de la falta de material, suelen referirse principalmente al científico. Es decir que echan de menos, para hacerse comprender de sus alumnos, instrumentos y aparatos y como quiera que éstos tienen aplicación con máxima intensidad en las ciencias de base objetiva, parecería desprenderse de tales aspiraciones un marcado interés por tales enseñanzas. Pero la realidad dice que no es así; antes al contrario, la escuela española no obtiene el provecho que debía de las ciencias de la naturaleza.

Hay, sin disputa, un mínimo de material científico indispensable, pero puede reducirse a tan poco, que su logro está al alcance de todas las escuelas. Consiste en una esfera terrestre, mapas de la región, provincia, España y Europa; metro lineal, litro, kilogramo y a ser posible vitrina com-

pleta del Sistema Métrico; semicírculo graduado y compás de madera.

Esta enumeración podría extenderse algo más, siempre dentro de lo preciso, pero acaso no fuese conveniente aunque se pudiese, porque el material adquirido siempre será algo muerto, que dice muy poco en la estimación que al niño le inspira. Una balanza de madera toscamente hecha por los niños tendrá siempre más valor, infinitamente mayor mérito que la de máxima precisión que pudiera comprarse.

Se ha aconsejado mucho la formación de museos, y está bien, pero el hecho de que se logre reunir los objetos y trabajos más salientes acerca de la región, no quiere decir que la obra esté acabada. Lo esencial de tales empresas no está en ver realizado lo propuesto, sino en el esfuerzo, en la aplicación inteligente de facultades, que suponen. Y si este es el mayor mérito, ¿por qué se ha de privar a unos alumnos de lo que fué para otros poderoso medio educativo?

El principio pedagógico de la acción, norma básica de la educación moderna, rechaza los museos escolares y el material científico cuando los alumnos son capaces de hacer lo que se quiere que aprendan viendo. *La escuela primaria no debe tener por tanto sino el material científico que alumnos y Maestro no puedan fabricar.*

En el fondo de esta cuestión del material vuelve a surgir el problema de la capacitación de los

Maestros, pues, como dice una de las personalidades relevantes de la pedagogía española contemporánea (*), lo importante es que aquéllos sepan ser Maestros, ya que así, con material o sin material, sabrán encontrar los recursos necesarios para llenar cumplidamente su misión.

Un Maestro competente, si no tiene lo que necesita en un momento dado, lo inventa o lo dibuja. Su ingenio le procura medios asequibles para hacerse entender, sabe sacar partido de las cosas y hace sencillas y claras sus explicaciones. ¡Qué falta hace el material comprado!

Quede, pues, sentado que la escuela española, aun con su pequeña dotación, puede adquirir en este orden de cosas lo preciso, porque es poco. Por lo que se refiere al material fungible, si se exceptúan los libros de las distintas asignaturas, que deben ser prescritos en absoluto y sustituidos por la viva voz del Maestro en prácticas de conversación con sus alumnos, se limita a libros de lectura y útiles necesarios para escribir.

Enfocadas las cosas de este modo, suprimido el gasto de libros doctrinales y limitado el de material científico, no cabe duda que podría dedicarse un margen mayor a la adquisición de material fijo, con lo que se contribuiría a resolver tema de tanta transcendencia.

(*) Cossio.—El Maestro, la escuela y el material de enseñanza.

También sería útil la adopción de un sistema de distribución de las consignaciones para material proporcionalmente a las exigencias de cada escuela; pues no es justo que perciban lo mismo escuelas de 12 y de 70 alumnos, como ocurre ahora.

Para ello, sería preciso descentralizar el servicio y entregar a los Inspectores o a Comisiones provinciales de Maestros y de aquéllos, la adquisición y distribución del material fijo, y científico, entregando para la administración directa de los titulares de las escuelas la parte correspondiente a limpieza y material fungible.

Esta organización, como todas las cuestiones algo complicadas, es un problema de personas. Llevada a la práctica en términos generales originaría casos que harían añorar el régimen anterior, pero bien regida sería de provechosos resultados y causa de progreso para la escuela nacional, sin recargo alguno para el presupuesto.

M. M. B.

Cursillo de Educación Física *

(Cistierna, 12 al 14 de julio de 1928).

XV.—Concepto y valor de la Educación Física

Es relativamente frecuente la existencia de denominaciones científicas inexactas, cuya supervivencia, a pesar de estar reconocida su falta, se justifica por la universalidad que han alcanzado. Así sucede con la de *arte gótico* aplicado al occi-

* El «Cursillo de Educación física» de Cistierna fué organizado y dirigido por el Inspector Jefe de la provincia Sr., Medina Bravo. Celebrado sin subvención como los que tuvieron lugar en Ponferrada del 13 al 20 de julio de 1923 y del 15 al 16 de julio de 1925, no pudieron tomar parte en el mismo sino Maestros e Inspectores, pues la mínima atención que hubieran merecido los Médicos, cuya colaboración se hubiese solicitado, habría sido abonarles los gastos de estancia y viaje. Hubo una asistencia de ciento cincuenta Maestros.

La numeración romana de los trabajos del Cursillo sigue la correlativa de los capítulos de este libro.

dental de los siglos XIII al XV y, dentro del campo de la Educación, con la de *Educación Física*.

En esta expresión, la nota, la cualidad, no puede aplicarse al nombre porque lo físico, lo somático del hombre no es educable. Podrá haber un adiestramiento, un perfeccionamiento, pero no educación. Esta supone la existencia de una potencialidad capaz de ir evolucionando, es decir, de lograr, sin perder en nada su esencia, aptitudes nuevas, hasta límites insospechados. La educación puede obtener de las facultades un rendimiento increíble, que haga pensar en una verdadera creación, mientras que el adiestramiento físico no es capaz de salirse de los límites que el condicionamiento de la materia le impone.

Pero del mismo modo que la armadura de hierro es el sosten de los edificios modernos, el cuerpo es la base de la personalidad humana. El principio senfado por Spencer será siempre inmutable en su cruda verdad, y ésto, unido a la idea de armonía que preside la educación y a la tendencia a las divisiones hizo que, al deslindar una Educación intelectual y otra moral, se incurriese en el error de llamar educación al adiestramiento físico, con lo que acaso no se pretendió sino indicar el interés que merecía aspecto tan interesante del problema educativo.

En el comienzo de toda civilización, no puede plantearse el problema de la cultura física. La vida ruda y hasta brutal que tiene que librar el hombre

con la naturaleza cuando en estos albores, sean presentes o pretéritos, se encuentra ante ella desnudo de cuerpo y de recursos hace que éste haga el ejercicio necesario en virtud del constante trabajo que realiza. Es, aunque en mayor medida, lo que sucede, hoy con la población rural, siempre más fuerte y ágil que la de las ciudades.

En este aspecto, la civilización al procurar comodidades, al poner en manos del hombre los medios de vencer con más facilidad a la naturaleza, ha menguado su vigor y trasmitiéndose por herencia las cualidades adquiridas ha originado un decrecimiento de la pujancia de las razas.

Todos los pueblos, por salvajes que sean, tienen un código de belleza y hacen de la fuerza un culto, pero este ideal se va sublimando a medida que el progreso del pueblo es mayor, hasta el punto de que es posible llegar a sentir una aspiración más estética que material, ante la belleza y armonía de la forma y considerar en los ejercicios y trabajos físicos tanto la elegancia como la fuerza y la destreza.

Siempre que se trate de cuestiones de Educación y, especialmente cuando se refiera a la física, el nombre de Grecia, de la Grecia admirable de la antigüedad tiene que figurar en primer lugar, pues más que ejemplo es símbolo, más que motivo que imitar es ideal que cumplir.

Ningún pueblo ha sabido sentir como el griego la estética humana, ninguno ha sido capaz de unir

a la masa social, hasta en sus últimos grados, en un ideal de fuerza y belleza, no ha habido otro como él que lleve a la práctica normas selectivas, para depurar la raza y llegar a la creación de tipos maravillosos, perpetuados por el cincel de los escultores.

No puede aceptarse, en verdad, toda la ideología helénica en cuanto se refiere a la cultura física. El principio de la correlación entre lo físico y la pureza del alma es erróneo, pero es tan ingenuo, tan profundamente hermoso, existe un sentir filosófico tan hondo en casos como el de Friné, que pueden disculparse estas y otras máculas. Y no es posible tampoco justificar la violencia de negar la vida a los seres insuficientemente dotados para resistir sus embates, porque el débil de hoy puede ser el fuerte de mañana y aunque constituyese un estorbo manifiesto, aunque se barruntase que había de ser una carga para la sociedad, por encima de todas las razones, estará siempre el precepto inmutable de la Ley natural que prohíbe matar.

La vida de los pueblos tiene sus fluctuaciones y cambios. Se pueden señalar épocas de infancia o formación, de apogeo, de decadencia. Uno mismo puede presentar un resurgir después de una etapa de escurecimiento.

Se ha pretendido condensar en leyes el proceso histórico y social, pero sin conseguirlo plenamente, porque las materias primas, hombre y so-

ciudad, no son cuerpos inertes sino algo vivo, eternamente mudable y particular, personalísimo en cada caso.

No obstante, se puede afirmar que uno de los principios de mayor interés en el mundo físico, químico, el de la acción y la reacción se presenta también, dentro de ciertos límites, en el campo de la historia. Lo que ocurre es que una misma acción actuando en momentos o en pueblos distintos puede originar reacciones diferentes, pero éstas existen siempre en fecha más o menos lejana.

Donde con más claridad se aprecia esto es con el estudio de las revoluciones. A una época de opresión, de violencia, en la que impera el favor y el privilegio, sigue el estallido del pueblo, que se desborda en todo género de violencias... luego, renace la calma y se sigue una fase de progreso y tranquilidad.

En otros aspectos, se da también el caso. Se presenta en cuestiones de ideario político o religioso, en el modo de entender problemas sociales etc. Así vemos que a unas tendencias educativas en que se mantenía el culto a la fuerza, como eran las del medioevo, suceden las corrientes renacentistas en que se exalta el intelectualismo que, por mucho tiempo, tuvo que luchar para reducir por la fuerza, a lo sólo en la fuerza y por la fuerza se justificaba.

Desde que llegaron los tiempos modernos, acciones y reacciones son más rápidas y por tanto,

tienen menos interés, pero siguen su proceso inmutable. Ahora soplan vientos de reacción en lo que afecta al problema de la cultura física, pues por todas partes hay un verdadero furor, por ser fuertes, aunque sin que a ello responda un ideal.

La vida presente se desenvuelve en un ambiente de agitación. Su ritmo se ha acelerado. Se vive mejor, con más comodidad cada vez, se divierte la gente más que antes, pero se vive menos.

Tal verdad, reconocida por todos, es la causa remota de la reacción apuntada precedentemente. Es preciso compensar el desgaste nervioso que implica la vida social presente y ésto sólo puede lograrse por un retorno, en lo posible, al contacto con la naturaleza, a la vida de aire libre y ejercicio.

Pero han surgido los deportes y la buena idea se ha extraviado por caminos torcidos y acaso peligrosos. El deporte podrá ser un medio, pero no un fin que es como se entiende y practica.

Dejando esta cuestión, que ha de tratarse en otro lugar, hay que plantearla en sus verdaderos límites, primero admitiendo la necesidad de una cultura física, después demostrando que conviene y es necesaria a todos.

Existen muchos individuos que se juzgan fuertes al estar dotados de una complexión robusta y sin embargo, si realizan un ejercicio determinado varias veces seguidas, se cansan pronto y les que-

da molestia o dolor para varios días. Quiere esto decir que no tienen su cuerpo en condiciones de poderles ser útil con aquel y otros muchos esfuerzos en un momento dado. Háganse pruebas y se verá que son muy pocos los que pueden pedir a todos los sectores de su cuerpo un esfuerzo equivalente.

Todos, absolutamente todos, necesitan hacer ejercicio, pero no simplemente andando, sino armónicamente, de modo que trabajen todos los músculos de su cuerpo, lo que no puede lograrse con la generalidad de los deportes. De aquí la importancia de la Educación Física entendida como conjunto sistematizado de ejercicios de orientación fundamentalmente respiratoria.

Parece, supuesto el modo de apreciar las cosas que impera de momento, absurdo y hasta grotesco el afirmar que la Educación Física debe practicarse en todas las edades, ya que es difícil concebir la necesidad de que un viejo haga gimnasia, pero, en naciones adelantadas tal tema está por encima de toda discusión.

La vida del hombre presenta una curva, ascendente en la época de su pujanza creciente, a la que sigue una meseta cuando se llega a la plenitud de desarrollo y después, se inicia un descenso que lleva a la muerte.

Es innegable que la obra de la educación tiene más amplio campo en que emplearse en la época de asimilación de la vida, pero no es menos cierto

que, el ejercicio adecuado de una facultad cualquiera, ya que no pueda lograr más amplios vuelos, será cuan menos, capaz, de conservar su grado de perfeccionamiento, o de retardar su decadencia.

La época más propicia para la práctica de la Educación Física es la de la infancia, que algunos autores—el danés Müller por ejemplo,— toman mucho antes de que el niño sea capaz de realizar por sí ningún ejercicio de gimnasia educativa. Más prescindiendo de esta orientación que, como individual, sólo puede ejercitarse por los padres y poniendo las cosas en el terreno de la realidad, resulta que el problema social de la Educación Física debe enfocarse desde la escuela primaria, por la que desfilan o deben desfilan todos los niños españoles. La acción privada podrá tener valor en las poblaciones de alguna importancia, pero en los pueblos pequeños sólo se hará lo que la escuela lleve a cabo. Por lo que hace a la familia, su ambiente, de momento, es opuesto a estas tendencias por estimarlas innecesarias, lo que se prueba con el calificativo de «titeres» con el que la gente vulgar las designa.

Como siempre que se trate de la obra de la escuela, es preciso volver a la piedra angular del edificio, al factor Maestro, pues mal puede realizar buenas prácticas de gimnasia con sus alumnos si carece de la preparación necesaria para ello.

El problema de la educación es de responsabilidad máxima pues una orientación desacertada

puede irrogar perjuicios irreparables a los discípulos. De aquí la conveniencia de orientar a los maestros en materias tan interesantes como la que motiva estas líneas.

Así lo reconoció el Real decreto de 30 de agosto de 1914 aún vigente para las Escuelas Normales, cuando creó la asignatura de Educación Física que se estudiaría en dos cursos. Pero este buen deseo se vió pronto ahogado por las dificultades económicas y por Real orden de 25 de septiembre de 1916, es decir, cuando sólo una promoción de alumnos había recibido esas enseñanzas, se dispuso la supresión de la asignatura y su incorporación a la Pedagogía, víctima siempre paciente de tales agregaciones.

En estas circunstancias puede decirse que la gestión de la escuela en materias de adiestramiento físico, como reducida a manifestaciones contadas y esporádicas, era nula. Y, a remediar el mal se encaminó la actuación del Directorio militar con la creación de la «Escuela Central de Gimnasia», establecida en Toledo, como aneja a la Academia de Infantería.

La «Escuela»... publicó una «Cartilla Gimnástica Infantil», que por Real decreto de 18 de junio de 1924 fué declarada obligatoria para las escuelas nacionales.

La orientación y desarrollo de este trabajo merece alabanza y su mayor mérito radica en proporcionar, con escaso costo, un manualito de prove-

chosas enseñanzas. Pero acaso pudiera tachársele de excesivamente imbuído por la preocupación de formar soldados—idea discutible—cuando se tiene un concepto elevado, formal, de la ciencia de la Educación, pues ésta debe dar una preparación básica, esencialmente humana y sin tendencia alguna. Las diferencias, la división o derivación según las aptitudes, es labor que, sólo corresponderá a la escuela primaria cuando ya los escolares estén a punto de abandonarla.

Un año después, por R. D. de 8 de mayo de 1925, se creó la «Comisión interministerial de Educación Física e instrucción premilitar», en la que tienen cabida representantes de los Ministerios de Instrucción Pública, Gobernación, Guerra y Marina. Es misión de este organismo «reglamentar y organizar todo lo relativo a Educación Física de la infancia y juventud y a instrucción premilitar». Además, se le encargó del estudio de las cuestiones siguientes, entre otras:

a.—Métodos y procedimientos que deben seguirse para implantar la Educación Física de la infancia y para darle la eficacia debida, teniendo por base la Cartilla gimnástica infantil, publicada por el Directorio militar.

c.—Planés y métodos de enseñanza teórico-prácticos de la Educación física en las diversas escuelas del Magisterio y el modo de organizarla en ellas.

g.—Las bases para la creación de Profesores de Gimnasia civiles y militares que puedan encargarse de la dirección y enseñanza de la misma en todos los establecimientos de instrucción.»

Con el fin de facilitar datos para sus trabajos a la Comisión, se pidió a los inspectores de primera enseñanza, una relación de los campos escolares que existiesen en su jurisdicción, indicando los juegos y deportes que en ellos se practicaban, así como también una Memoria acerca de la forma en que los maestros nacionales, cuyas escuelas hubiesen visitado desde que fué publicada la Cartilla gimnástica, habían llevado a la práctica las enseñanzas de la misma (R. O. de 25 de mayo de 1925).

Esta encuesta debió coincidir en dos puntos. Primero en el de carencia casi general de campos escolares y haciendo presente que aún los que existen adolecen casi todos del grave defecto de no tener cobertizos o galerías donde los niños puedan entregarse a sus juegos y ejercicios aún en las épocas de lluvias. En el segundo, respondiendo negativamente a si se habrán realizado prácticas de gimnasia o manifestando que la mayor parte de los maestros carecían en este particular, de la preparación necesaria.

Esta información de los Inspectores dió por resultado que por R. O. de 7 de enero de 1926, se organizasen en la «Escuela Central de Gimnasia» dos cursillos de Educación Física para sendos gru-

talecerlos antes por medio de la rustificación o la vida del campo, los aires de montaña o baños de mar.

Aire

Con ser el aire el agente higiénico más necesario y más asequible a toda clase de personas, hay muchas que no se aprovechan de él en la cantidad debida, por vivir en habitaciones donde el aire con facilidad se vicia y no se renueva. La primera condición de la escuela es que reciba aire puro y oxigenado en cantidad más que suficiente.

Luz

La luz natural tiene una acción vivificante sobre todos los seres vivos y más especialmente sobre las tiernas criaturas, a las cuales imprime actividad y comunica expansión y alegría. Muy acertadamente ha dicho un poeta, refiriéndose al niño «La flor humana es la que más necesidad tiene de aire y de luz». La iluminación de la escuela cuando es defectuosa, expone a los niños a diferentes enfermedades.

Higiene del cuerpo y limpieza individual.

La higiene del cuerpo es necesaria para el funcionamiento de la piel, y por la disposición de ésta a recibir los gérmenes del aire. El aseo es la virtud higiénica, más importante, la compañera insepara-

ble de la salud. La limpieza del cuerpo, no solamente es uno de los mejores preservativos de las enfermedades contagiosas y parasitarias de la piel, sino que además presta vigor y agilidad al cuerpo, comunica alegría y hasta contribuye a la pureza del espíritu.

El maestro debe revisar al niño al entrar en la escuela, si se presenta con el debido aseo. La revista no ha de limitarse a la cara y las manos, si no que ha de extenderse a todo el cuerpo y vestidos. Hay que acostumar al niño a que sus uñas estén tan limpias como sus manos, que lave la boca y limpie su dentadura cuando menos una vez al día, a que se jabone diariamente la cabeza haciendo inútil el uso del peine, a que se lave todo el cuerpo, por lo menos una vez por semana, etc.

Sería de desear que cada escuela tuviera aparato baño-ducha, como ocurre en Alemania en la mayoría de las escuelas. No debería autorizarse el funcionamiento de ninguna escuela que no tuviera lavabos con agua corriente, o por lo menos, una fuente, con su correspondiente pila. Las escuelas actuales que no posean estos medios de limpieza, deberían considerar como uno de sus fines esenciales su instalación inmediata. Nuestro pueblo no se distingue hoy por su limpieza, y ello por falta de medios y hábitos. Creemos esto en los niños y cuando lleguen a hombres ya tratarán de procurarse los medios necesarios para satisfacerlos, y lo que decimos de limpieza, decimos también de la

alimentación, del vestido y de la vida del espíritu. Mientras los españoles no renunciemos a vivir humilde y hasta miserablemente, España no será lo que debe ser.

Higiene intelectual.

En la educación intelectual, hay que tener en cuenta, que las facultades intelectuales, no pueden cultivarse útilmente, sino en un organismo sano y vigoroso. Deberemos tener muy en cuenta la antigua educación de los griegos. Como dice el historiador alemán Curtius: «Lo que vemos desarrollarse poco a poco en los atenienses, es la idea de una civilización que forme al cuerpo y al alma en iguales proporciones». No se comprendía un espíritu sano en un cuerpo débil.

Equilibrio del ser corpóreo y del ser espiritual, perfectamente armónico de todas las fuerzas y de todos los instintos de la naturaleza.

Si queremos que nuestra raza no degenera, tenemos que volver a la sana educación de los griegos y preocuparnos antes del cuerpo que de desarrollar en los niños las facultades intelectuales.

Desde que el niño entra en la escuela se ve condenado a tener que realizar esfuerzos prodigiosos de memoria para clasificar en su cerebro los variados conocimientos.

No se tiene en cuenta al niño su temperamento, sus aptitudes, lo que es capaz de hacer, sino al

suma de conocimientos que debe almacenar, digerir y asimilar. Poco importa que se exija de él un número de horas de trabajo, mayor de las debidas, porque hay que satisfacer las exigencias de los programas.

Hay varios sistemas para medir la fatiga intelectual, unos pudiéramos llamar fisiológicos y otros pedagógicos. Los que mejor podemos emplear en nuestras escuelas son los pedagógicos, que consisten en hacer ejecutar al niño varias sumas o restas; dictar varios párrafos, frases incompletas; presentar varios dibujos geométricos que los niños deben reproducir en ausencia del modelo, etc., etc.

Desde luego debemos tener en cuenta que un trabajo intelectual, enérgico y corto, produce una aceleración del ritmo del corazón y de la respiración, seguidos de un ligerísimo retardo de estas funciones; pero en cambio, un trabajo intelectual de varias horas de duración, con relativa inmovilidad del cuerpo, produce el retardo de los movimientos del corazón y una disminución de la circulación capilar periférica. La actividad cerebral aumenta los productos de la desasimilación.

Para que los niños puedan responder a las exigencias de la enseñanza, tienen necesidad, no tan solo de reparar sus facultades por medio del sueño tranquilo y prolongado, sino también por la estancia al aire libre, que ha de estar en relación con las exigencias de su desarrollo físico. Como la mayoría de nuestras escuelas reúnen malas

condiciones higiénicas, sería muy conveniente, en los días que el tiempo lo permita, dar las clases al aire libre. En estos pueblos de montaña es fácil encontrar sitios muy apropiados para este objeto, ya sea en los hayedos próximos o si no los hay cerca, se pueden hacer plantaciones de cualquier clase de árboles, algún pequeño cobertizo rústico y esté cercana alguna fuente con buen agua potable. En el lugar elegido se pueden hacer algunos croquis o figuras geométricas, geográficas, mapas en relieve, etc., etc., y todo con pequeño gasto y de resultados muy provechosos para la enseñanza y ante todo muy convenientes para la salud y educación de los niños.

Después de muchas y muy detenidas observaciones sobre escolares de distinta edad, se han sentado las siguientes conclusiones, como reglas de higiene aplicadas a la enseñanza:

1.^a En las clases de la mañana deben estudiarse las materias esenciales y difíciles, dejando para la tarde las menos penosas.

2.^a Las clases obligatorias de carácter científico, no deben exceder de cuatro al día, dejando medio día de descanso, entre semana, que debe ser con preferencia el jueves.

3.^a Las lecciones u horas de estudio han de ir separadas por intervalos de descanso, de duración variable—menos en las primeras horas que en las últimas—así de 10 minutos entre la 1.^a y 2.^a hora; no podrá ser menor de 15 entre la 2.^a y 3.^a y de 20 si hubiera de añadirse una hora nueva de estudio.

4.^a Ni en las últimas horas de la escuela, ni en los últimos días de la semana conviene recargar el trabajo con estudios complementarios lecciones abstractas, pruebas y exámenes que obliguen a nuevos y superiores esfuerzos.

5.^a Las vacaciones, en vez de largas, deben ser cortas y frecuentes.

Higiene moral.

En la educación moral, lo que interesa al higienista son los medios empleados para desarrollar las cualidades morales, para disciplinar a los alumnos y hacerlos mejores. La disciplina no es en realidad otra cosa que el conjunto de reglas que previenen o sancionan las desviaciones de la conducta, con el fin de formar caracteres enérgicos, capaces de gobernarse. Los medios para cumplir este objeto, son las recompensas y los castigos.

Los medios empleados, como recompensa, en la escuela alsaciana me parecen los mejores. Están fundados en el principio de que en vez de obligar al alumno a compararse con sus compañeros, se le ponga en comparación consigo mismo.

Los castigos ninguno debe ser contrario a las leyes de la higiene física. Los castigos morales son más eficaces que los materiales, y a ellos conceden más importancia las familias.

LEONARDO BARRIADA

XVIII.—La educación física en la escuela primaria.

Siendo el niño un compuesto de espíritu y materia, no hay más remedio que reconocer palmariamente la educación de ambos compuestos, o mejor dicho, la educación del alma y el desarrollo del cuerpo; pero ambas acciones, relacionándose, completándose entre sí. Esto lleva a admitir la unidad de la naturaleza humana en su triple aspecto psíquico, físico y psicofísico, existiendo relaciones íntimas entre la educación física, la moral y la estética. En saber armonizar dichas educaciones con el fin de que no se perjudique ninguno de los compuestos que integran el ser humano, radica todo el mérito del educador.

Ni la educación física puede proponerse exclusivamente el fin físico, el desarrollo del cuerpo; ni la intelectual, ni la moral, ni la estética pueden conseguir el suyo, prescindiendo en absoluto de aquel. Luego la educación debe reunir los caracteres: de íntegra, armónica y gradual; pero sin olvidar que la base de la educación general debe serlo la física, puesto que el más sagrado de los humanos derechos, es el derecho a la vida. Ya lo dijo Spencer: «Para vivir bien, es necesario ser buen animal». La misma definición que Juvenal dió de la educación, «Un alma sana, en un cuerpo

sano», nos justifica en todo momento la necesidad e importancia de la educación física en la escuela primaria.

También queda justificada, con sólo recordar estos dos célebres aforismos: 1.º Nada hay en la inteligencia que primero no haya estado en los sentidos. 2.º Todo conocimiento empieza en los sentidos.

El mismo Rousseau nos dice en su libro «El Emilio»: «Lo que concibe el espíritu humano lo ve por el aviso de los sentidos. Lo material es la base fundamental de lo intelectual».

De lo expuesto, deducimos que es necesario ejercitar los sentidos y los miembros como instrumentos que son de nuestra inteligencia. Hay que procurar que el espíritu sea sano y vigoroso. Hay que dejar a los niños trabajar, hacer, gritar, correr, saltar, que se muevan, que se hagan de vigor y pronto se harán de razón.

La escuela primaria española ha de velar tanto por el desarrollo físico del niño como por su progreso intelectual y por la formación de su carácter. Ha de preparar al niño en ese aspecto práctico de la vida en que el poder mental actúa en conjunción con los poderes físicos por la acción práctica. Ha de procurar que todos los trabajos escolares estén estrechamente ligados entre sí, pues olvidar la educación física es lo mismo que empobrecer la formación del niño y, por consiguiente, la del hombre.

La educación física, primeramente, debe promover, es decir, desarrollar la salud, la fuerza, la pericia, en una palabra, la energía vital; una vez obtenida esta energía, es preciso conservarla, para lo cual se necesitan ciertos cuidados y atenciones que la preserven y pongan al abrigo de las diversas circunstancias; y cuando la salud se altera y la energía vital queda en peligro, hay que atenderlas de un modo especial hasta su reparación.

De estas tres funciones de la educación física (positiva o de desarrollo, negativa o preservativa y reparativa o curativa), la que es objeto de nuestro estudio es la positiva o de desarrollo corporal, función que se satisface plenamente por medio de una buena alimentación y ejercicio.

El ejercicio necesario en todas las etapas de la vida, lo es más en la de crecimiento, como la escolar, razón por lo cual requiere más atención y más serios cuidados.

En la misión de la Escuela, por lo que se refiere a la educación física, hay un aspecto negativo, que se refiere al ambiente escolar: locales, material de enseñanza, mobiliaje, etc. También podemos incluir en este aspecto la alimentación, los vestidos, el sueño, la limpieza, toda vez que no son objeto de reglamentación, para el Maestro. Pero esta parte necesita verse completada o complementada por ejercicio activo y personal de los niños, quienes aunque se entregan a juegos y diversiones que los

fortifican, no los hacen de modo armónico necesario para un desarrollo de conjunto.

Aunque la Escuela primaria española pueda actualmente laborar muy poco en lo que atañe al desarrollo físico de los escolares, no obstante, debe hacer todo lo posible por favorecerle higienizando el local, eligiendo los ejercicios y medios materiales necesarios para la enseñanza y la educación, el mobiliario escolar, etc.; recoger cuantos datos interesan a las condiciones físicas de cada niño y observar constantemente al educando.

El niño juega por cualidad innata desde la primera infancia, luego hace ejercicio. Estas tendencias naturales deben ser para nosotros el punto de partida de la educación física,

Nuestros deseos serían que el niño llegase a la perfección somática, al máximo desarrollo físico por medio de los juegos espontáneos o recreativos. Pero la realidad nos demuestra, como ya hemos dicho, que con ellos no se consigue la armonía del conjunto. De aquí que se haga necesaria la Gimnasia educativa que mediante ejercicios regulados, graduados y sistematizados promueve el desarrollo corporal y da crecimiento armónico al esqueleto y a los músculos, subsanando los defectos de los juegos espontáneos. En cambio la reglamentación a que el niño tiene que someterse con la Gimnasia le hace perder gran parte del interés. Luego para obviar estos inconvenientes, se pro-

curará variar los ejercicios gimnásticos alternándolos con los juegos espontáneos.

Si para que el niño pueda practicar bien los ejercicios físicos es necesario que esté bien alimentado y que ejecute bien todas las funciones de nutrición, será muy conveniente el establecimiento de mayor número de cantinas escolares para niños pobres, pero a base de que la alimentación de los pequeños sea mucho mejor de lo que es ordinariamente.

En la Escuela no debe practicarse sino ejercicios sin aparatos, de orientación, esencialmente respiratoria y circulatoria. Pueden admitirse, dentro de límites prudentes la carrera, el salto, el tirar de la cuerda, etc.; pero procurando siempre evitar las pruebas de competencia que llevan las más de las veces a esfuerzos excesivos.

De entre los muchos juegos que existen, hay que dar la preferencia al aro y a la comba, y de un modo especial a la pelota, bajo las distintas formas de triquete, rebote y otras varias, porque su ejercicio desarrolla todo el organismo.

Los juegos se hacen más agradables al niño yendo acompañados de cantos, a ser posible regionales, siendo la Gimnasia rítmica la que mejor los aplica, porque los movimientos rítmicos y la acción del juego se guían y explican por el tono de la canción, lo que tanto alienta y entusiasma a los escolares.

A los párvulos les daremos siempre una gran

libertad en la elección y desarrollo de sus juegos, permitiendo a los demás niños los propios de la edad.

No se deben adquirir aparatos gimnásticos, pudiéndose reducir todo el gasto a comprar un columpio, una cuerda para saltar, otra más gruesa para ejercicios de tracción, etc., cosas poco costosas, pero que llevan una gran amenidad a las lecciones.

A falta de gimnasio (el que siempre debiera ser sustituido por un buen campo de juego), a falta de juegos espontáneos, hay que recurrir a la Gimnasia de sala y mejor al aire libre, cuando sea posible, consistente en movimientos de tensión, flexión y rotación de las extremidades, el tronco y la cabeza, de marcha, frote de manos, levantar pesos y realizar evoluciones.

Hoy día tienen una gran aceptación por el público los juegos llamados deportes, como el Columpio, el lawn-tenis, el boxeo y la instrucción de batallones escolares, juegos más propios para adultos que para niños. Los deportes deben prescribirse de nuestras Escuelas, porque requieren un esfuerzo máximo que agotan las energías más templadas, llegando hasta sobrepasar el límite de la fatiga inicial. Uno de los deportes que se puede permitir a los niños mayores, por no decir el único, es el excursionismo, principalmente bajo la forma de alpinismo, por los buenos ejercicios

respiratorios, circulatorios y musculares que se practican en una atmósfera límpida.

Los ejercicios de toda lección de Gimnasia deben contribuir a activar la circulación de la sangre y la respiración, a corregir la mala conformación de la espalda enderezando las curvas exageradas de la columna vertebral, a dilatar la caja torácica, a desarrollar armónicamente el sistema muscular, a atenuar, el vértigo, a corregir posturas anormales y a que recreen y hagan ágil y diestro al niño, preparándole para servirse a sí mismo.

Toda lección de Gimnasia debe estar sometida a un plan previo, en cuyos ejercicios debe ir aumentando progresivamente la energía de los movimientos, hasta llegar a provocar esfuerzos superiores a los de la vida ordinaria, hasta iniciar la fatiga, pero sin ir nunca más allá, antes al contrario, ir luego disminuyendo, también progresivamente, la energía, hasta terminar con la misma que se empezó.

* * *

En España carecemos, hasta el presente, de medios adecuados para el debido desarrollo de la educación física escolar, tales son: la falta de buenos locales-escuela; de campos de recreo; de preparación docente y de ambiente familiar.

La Escuela debe responder a lo que debe ser la infancia, si ha de forjar una generación sana de cuerpo y espíritu; pero desgraciadamente la ma-

yoría de estas Escuelas son tugurios que carecen casi siempre de campo o patio de recreo tan indispensable para la educación general del niño como el oxígeno para la respiración.

Querer abordar el problema de la educación física por medio de ciertos ejercicios sin subsanar el mayor número de los obstáculos anotados, será inútil y hasta contraproducente. Sería preferible la creación de menor número de Escuelas, pero las que se creasen bien instaladas y surtidas de todo lo necesario; con que reuniesen las condiciones higiénicas y pedagógicas más indispensables, aunque los edificios no fueran monumentales.

Sin embargo, se van construyendo Escuelas en pleno campo o rodeadas de hermoso y amplio campo de juego, como las Escuelas Jardín y Bosque de Madrid; pero estos casos son excepcionales, aislados, y sería preciso que se multiplicasen.

La educación física en la Escuela primaria española es, por ahora, más una aspiración que una realidad. Y como en poco tiempo no es posible alcanzar la perfección necesaria, la solución del problema corresponde, en su mayor parte, a la buena voluntad del personal docente. De aquí la importancia de los Cursos de educación física en que se *ve* hacer, a falta de aquellos en que se *hace* por los propios interesados, lo que siempre es de mucho mayor valor formativo.

Lo que no tenemos que olvidar es la oposición que los padres muestran a los ejercicios gimnásticos, a los recreos, a los paseos y excursiones escolares, pues todo eso lo califican de descanso, holgazanería, y hasta ignorancia en los Maestros.

* * *

En bien de la educación física escolar, lo primero que debe hacerse es capacitar al personal docente, pues hasta ahora poco se ha hecho en este sentido.

Son indispensables, para el desarrollo del niño, los campos de recreo cubiertos o de invierno.

Hay que confesar que a la clase de Gimnasia no le damos la importancia debida, descuidándola con facilidad, cuando debiera ser nuestra constante preocupación pues cansa tanto como la más difícil, tanto como la Aritmética, por ejemplo. Así que no es lo mismo colocarla en una sesión que en otra, ni darla más o menos duración, ni confundirla con los descansos o recreos, como hacemos de ordinario. La hora más propia, a mi juicio, es entre diez y once de la mañana, después de la Geografía o Historia, por ejemplo, no debiendo exceder su duración de 20 a 30 minutos diarios, y concediéndola tiempo independiente en el horario.

Nunca usaremos la música como un accesorio de los ejercicios que se están aprendiendo, sino cuando los ejercicios se han hecho ya familiares

pues entonces es un ritmo adecuado para practicarlos, mientras que en el acto del aprendizaje, aunque les da viveza, es un estímulo, sustituye el efecto educativo de los movimientos musculares y distrae al niño, lo que da lugar a que nunca aprenda bien los ejercicios y tarde más tiempo en su ejecución.

El tedio que se observa en los niños cuando se inicia la fatiga, la dejadez en los movimientos, deben ser los indicadores del fin de cada ejercicio. Luego cada ejercicio gimnástico no ha de durar más tiempo que el que se calcule habrá de consentir la actividad del niño, procurando no dar lugar nunca a rebasar la fatiga inicial; sin olvidar tampoco la buena elección de ejercicios y la regulada alternación a los mismos, para un desarrollo armónico, a fin de dar descanso a un órgano activo, mientras se pone en función otro.

Las naciones amantes de la Escuela, tienen adoptado el baño como procedimiento de educación física: ya en forma de aspersion o ducha, que tanto tonifica a los niños, o ya en forma de inmersión o gimnástico, para la enseñanza de la natación, establecida en grandes albercas o piscinas formando parte del gimnasio. También en España debiera ser el complemento de la misma, pero nada se ha hecho sobre su implantación en nuestras Escuelas, salvo casos excepcionales por razones económicas.

GABRIEL MONTERO CAÑÁN
Maestro de La Vecilla

XIX.—Deportes

Conferencia pronunciada en Cistierna el día 14 de julio de 1928, durante el Cursillo de Educación física organizado por la Inspección de Primera enseñanza de León.

En este Cursillo de Educación física he sido designado para hablar de deportes. He de concretarme, pues, a intentar explicaros lo que es el deporte, lo que suele ser y lo que debe ser, así como la enorme importancia que los deportes pueden tener en la formación física y espiritual de las nuevas generaciones.

El sustantivo deporte se define diciendo que es el ejercicio por el juego; pero ejercicio y juego en que, por serlo, no existan violencias, intereses bastardos, brutalidad.

El documento español más antiguo en que he visto empleado el verbo *deportar* es el maravilloso «Cantar del Mío Cid». Alvar Fáñez de Minaya, el héroe de Guadalajara, desde Medinaceli manda a su mesnada que salga a recibir a otra gente del Cid que llega desde Valencia; y dice el Poema que «los que iban mesurando—e llegado delant—luego toman armas—e tómanse a deportar—por cerca de Salón—tan grandes gozos van». O sea: Los que iban explorando el terreno a la descubierta, empuñan las armas para solazarse en

los deportes; y así pasan junto al Jalón, tan gozosos.

Ya véis que sentido tan exacto da al fonema *deportar*, derivado del provenzal «deport», el más antiguo y grandioso de los monumentos literarios y lingüísticos de nuestro idioma.

Como sabéis el verdadero pueblo deportivo ha sido Grecia. La antigua Hellas, bañada por bellos mares, la poseedora de magníficos montes con bruja vegetación, y de un cielo intensamente azul no podía menos de influir sobre los hombres nacidos en ella; ¡siempre la Geografía modeló a las almas!

Por esta causa la teogonía griega no fué de dioses terribles como la de los pueblos africanos y muchos del oriente. Sus dioses eran dioses jocosos, alegres. En honor de ellos, tomándolos como pretexto para justificar las propias idiosincrasias, establecieron fiestas. Y para hermanar estos homenajes con el deseo que el pueblo griego sentía de fortalecer y de hermosear su raza, organizaron los juegos olímpicos.

Eran los juegos olímpicos unas fiestas nacionales en que toda Grecia rendía pleitesía a la cultura física, a la belleza de la forma, al espíritu; porque hasta en ella brilló la Poesía y la Música. A los vencedores se les consideraba como verdaderos héroes; y ¡oh tiempos! estos héroes sólo ansiaban la victoria por la gloria más ingenua, simbolizada en una corona de flexibles ramas de olivo...

Pero esto ocurría en Grecia, el pueblo artista y deportivo por antonomasia; el pueblo que, con igual complacencia admiraba los primores de una escultura, como oía los versos sonoros y rítmicos de un poema; el pueblo artista y vigoroso que ansiaba a toda costa lograr una raza eugénica. Eugenésia de los cuerpos y de los espíritus; lo que, según escribió Juvenal siglos después, debía ser nuestra única petición a los dioses.

Ya véis cómo el deporte tiene un claro y magnífico origen.

Entiendo que se debe tener por deporte todo ejercicio que se haga como jugando y que, sin violencias, sin fines bastardos, fortalezca, mejore y embellezca al cuerpo, pero que, al mismo tiempo, temple y equilibre el alma.

Bien sabéis que la casi totalidad de los que hoy se llaman deportes no cumplen estos fines. Comenzando por el terrible boxeo, los toros, el fútbol al uso, la pelota, el automovilismo y ciclismo industrializados, etc., etc., se salvan muy pocos. La caza, por su crueldad, es un atavismo del hombre de las espeluncas que aún perdurará entre nosotros. Y, aquél, al menos, luchaba por su existencia, no por *deporte*... Los maestros debemos ser seguidores de Francisco de Asís.

Del boxeo y de los toros más vale no hablar; nadie, medianamente equilibrado, se atreve a llamar deportes a tales disparates.

Hoy también se llaman deportes a muchos actos

que no son sino formidables reclamos comerciales. Las carreras automovilistas y ciclistas, muchos campeonatos de aeronáutica, las carreras de caballos no tienen otro fin que el acreditar o hundir tal o cual marca de máquinas o el exponer dinero en juego permitido.

Quedan otros que podríamos llamar semi-deportes como la lucha greco-romana—de la cual son una derivación los populares *aluches*—el tenis, el baloncesto, las regatas a remo y otros que tienden a la defensa personal como la esgrima y el tiro.

Pero los verdaderos deportes, los únicos, son los que cumplen la doble finalidad ya indicada, la que plasmó el satírico Juvenal: el poseer espíritu sano en un organismo sano. Tales deportes son: la natación—sobre todo si se practica en el mar,— el alpinismo y la danza.

También pueden incluirse como casi completos la carrera, los saltos y el lanzamiento de objetos (disco, jabalina, martillo, etc.)

Voy a exponer algunas de las innumerables ventajas que proporcionan los que considero verdaderos deportes.

Como preparación, como entrenamiento para el deporte, debe practicarse asiduamente la gimnasia sueca que señala la admirable «Cartilla Gimnástica Oficial». Contiene las indicaciones para unos ejercicios tan racionales, tan metódicos, tan completos, que resulta un formidable tratado para

practicar educación física. Estos ejercicios deben practicarse en todas las escuelas; la falta de competencia de los maestros que no hemos sido alumnos de la Escuela gimnástica de Toledo, puede suplirse, en parte, con la que dan el estudio y la buena voluntad.

Todo ello como preparación, como entrenamiento, como disciplina en la edad en que es fácil adquirir buenos hábitos; ya sabéis que Bacon escribió: «Como el hábito es el principal regulador de la vida del hombre, los hombres deben procurar por todos los medios adquirir buenos hábitos». Si el niño se habitúa a practicar actos higiénicos luego no podrá prescindir de ellos.

El deporte por antonomasia, el más higiénico, es la natación, especialmente si se realiza en aguas marinas. Todos los músculos se destienden armónica, rítmicamente; el agua envuelve al cuerpo como en una gran caricia vital y tonificadora; el aire, con emanaciones de iodo, penetra en las vesículas pulmonares; y, pronto, el corazón reaccionado de la inmersión rápida, late isócrona, rítmicamente; sus contracciones envían a las más apartadas arteriolas una parte de la atmósfera límpida que antes captaran las inspiraciones pulmonares... Y sobre el azul de la inmensa superficie marina, el sol enviando cataratas de efluvios vitales que tonifican a la piel mojada y a los músculos.

Aquí tenéis un bello y saludable deporte sin violencias, sin rencores, sin brutalidades, que de-

biéramos practicar asiduamente; si no en el mar, en los ríos, en piscinas. Con él se logra dominar la natación que puede servir para salvar vidas. La natación debiera ser obligatoria en todas las escuelas y cuarteles de España como lo es en las naciones que marchan a la cabeza de la Pedagogía y de la Higiene.

Otro magnífico deporte, más fácil de realizar, es el excursionismo, principalmente si esas excursiones se efectúan a montañas; entonces recibe el nombre de montañismo; o alpinismo si las excursiones se realizan entre la nieve.

El excursionismo debe ser practicado en todas las escuelas. Las tardes de los jueves, muchos días de fiesta, algún día de lección que tenga condiciones favorables deben ser aprovechados por el maestro para iniciar en sus alumnos este bello y santo amor al campo y a la montaña.

El montañismo lleva a los cuerpos flexibilidades, agilidad sorprendente, ansias de vida. Al quemarse en el organismo el oxígeno purísimo produce un bienestar inefable. El corazón trabaja en toda su amplitud; los pulmones no se cansan de henchirse; la más apartada vesícula pulmonar absorbe por toda su superficie oxígeno puro embalsamado por perfumes de brezos, de resinas, de piornos...

Existe en las almas un ansia indefinible de altura; de superación, de más allá; es el germen bendito y misterioso que hace soñar con ideales y

amplios horizontes, con quimeras, con heroicidades; es el que acucia al alma artista, al alma del soñador, y del poeta, y del quijote. Ese germen es el que ha impulsado a realizar las grandes obras, las épicas gestas, los bellos actos que la humanidad atesora...

El montañismo sacia, en parte, esos anhelos esas ansias indefinibles. Porque la montaña, con su hieratismo magnífico, parece decirnos: Venid a mí; fortalezcó a los cuerpos y forjo a las almas.

Los pueblos de montaña son pueblos cantores. No es la raza; es la montaña la que hace cantar. La llanura engendra espíritus ascetas; la montaña amamanta a los pueblos cantores. El cantar del beduino no es canción; es como una maldición desértica en la que se añoran guerras, y correrías, y rapiñas. El cantar de la montaña es canción de hogar, de arboledas, de ríos y fuentes burbujeantes, de nieve blanquísima, ¡de amor!... ¡Milagro de la montaña!

El montañismo hace comprender y, por lo tanto, amar más a la Naturaleza. Maestros, compañeros, amigos!: despertad, avivad en los corazones de los españoles a vosotros encomendados el amor al campo y a la montaña; no sólo haréis, así, españoles fuertes y sanos; lograréis mucho más: españoles a quienes repugnarán los vicios que en la vida sedentaria de la ciudad crecen y se desarrollan pujantes.

Otro bellissimo deporte es la danza. La danza

como nos es dado pocas veces admirarla; porque la danza es rara. Para comprender la danza necesitamos tener en nuestro espíritu una gran dosis de artista que, libre de los prejuicios y de los estrechamientos de la carne, siente palpar en su alma las vibraciones de lo soberanamente bello como es la forma y el ritmo y la vida aliados en mágico y sorprendente abrazo. La danza es un deporte tan bello, tan bello, que casi todas las religiones le han incluido entre sus ritos como una de las más delicadas ofrendas a los dioses.

La danza estiliza a los cuerpos y recrea a los espíritus. Los griegos, los maravillosos profesores de estética, inmortalizaron sus danzas en ánforas, frisos y bajorrelieves. Este deporte, al mismo tiempo que fortalece y da flexibilidad a los músculos, es de una belleza incomparable. Pero la danza es mucho más: es una manifestación de arte tan exquisita como puede serlo cualquiera otra arte bella; la danza expresa dolor, alegría, pasión, desfallecimientos, furia, ¡alma!; porque el espíritu humano tan maravilloso, tan poliforme, es capaz de manifestar todas las hondas palpitaciones espirituales a través de la faz y del cuerpo y del ritmo...

Basta ya. Sólo me resta rogar a todos los compañeros que jamás dejen de tener presente la labor decisiva que la patria les ha encomendado. Esta santa labor podemos mejorarla infinitamente si los verdaderos deportes son nuestros auxiliares; porque podremos lograr una juventud, una nueva

España en la que a la plétora de salud acompañe el incendio de los espíritus; una sociedad vigorosa, fuerte, sana, pujante, que vibre al soplo de la belleza, que cante con la emoción que producen los sentimientos sublimes. En pocas palabras: que ame con toda su alma y que sea capaz de ese amor...

JOSÉ VECINO MARTÍN

Maestro nacional de Otero de Curueño

XX.—Educación Física

(Notas finales) (*)

La estrecha relación e influencia mutua que en el hombre existe entre los físicos y lo espiritual, entre el cuerpo y el espíritu, cuya unión es tan íntima que de ella resulta un solo ser, una unidad psico física, el hombre, hace que la educación sólo pueda ser una. Los conceptos de educación física, educación intelectual y educación moral no son otra cosa que aspectos o modalidades de la única educación verdadera: la educación integral.

(*) Aunque en este trabajo se repiten algunos conceptos expuestos en los anteriores, en atención al esfuerzo realizado por el señor Prieto se publica íntegro, por no romper su unidad.

En la obra educativa no cabo, pues, desatender ninguno de estos aspectos; es necesario establecer la debida ponderación entre lo físico y lo espiritual, dando la importancia que realmente tiene a la llamada educación física, cuyo objeto es hacer del cuerpo un fiel instrumento del espíritu.

Ahora bien; un verdadero método de educación física no ha de limitarse a afrontar un solo período de la vida con exclusión de los otros; ha de seguir paso a paso el desenvolvimiento completo del hombre desde el momento de su concepción hasta la vejez y hacer derivar de las necesidades propias a cada edad las reglas de una educación física racionalmente establecida. La educación física ha de estar gobernada por los principios de la fisiología humana, vaciando sus procedimientos y sus medios según el estado de desarrollo orgánico, el sexo y las condiciones de vida de cada sujeto.

Dos son los medios que contribuyen a alcanzar la perfección física: higiene y ejercicio.

Prescindiendo de la parte higiénica, cuyos preceptos e importancia son de todos conocidos, tanto en lo relativo a la higiene de los locales e higiene personal de los niños como a la higiene mental, vamos a ocuparnos del ejercicio.

No es preciso gastar tiempo en demostrar la necesidad que hay de ejercitar los órganos para que se conserven sanos y robustos y adquieran agilidad y destreza; más elocuentemente que pu-

diéramos hacerlo nosotros, demuestran esa necesidad los ojos del topo y los dedos del ciego.

Pero si el ejercicio es necesario en todas las edades de la vida, lo es mucho más en el niño, en el que produce tres efectos principales: aumento de los cambios respiratorios, regularización del crecimiento y perfeccionamiento de la actitud general.

En efecto: el primer resultado del ejercicio en el niño es activar considerablemente la respiración. El oxígeno que entra por los pulmones reemplaza al que se emplea en las combustiones internas, de tal modo que el resultado final de un ejercicio bien regulado se salda por un excedente de oxígeno que la sangre se encarga de fijar. Las variaciones del ácido carbónico y del vapor de agua exhalados por los pulmones siguen paralelamente a las del oxígeno. Puede decirse, por tanto, que un niño que hace ejercicio, hace provisión de oxígeno. Ahora bien: repetidas experiencias llevadas a cabo por fisiólogos de nota han venido a demostrar que la sangre muy oxigenada activa las secreciones glandulares. Bajo su influencia, todas las glándulas y especialmente los órganos de secreción interna, que tan importante papel juegan en el crecimiento del niño y del adolescente, segregan más activamente sus hormonas, resultando de esa sobreactividad que se facilita el paso a la pubertad, se despiertan prontamente las funciones intelectuales y

la osificación se hace con regularidad, de tal suerte que el niño crece normalmente.

La mayor parte de los que hacen vida sedentaria presentan una mala actitud. El escolar obligado a permanecer en la clase de la mañana a la noche, presenta con frecuencia incurvaciones anormales de la columna vertebral debidas a la debilidad extrema de los músculos motivada por la falta de ejercicio y exceso de inmovilidad, pues siendo las vértebras relativamente movibles las unas sobre las otras, sólo pueden formar un todo y adquirir la resistencia de un tallo homogéneo y rígido a condición de estar mantenidas en contacto íntimo por la contracción de los músculos que las rodean. Si estos músculos son muy débiles, el peso de la cabeza y de los hombros hace deslizar las vértebras unas sobre otras, inclinándose el tronco hacia adelante o hacia un lado. Por eso, el ejercicio corporal, fortificando esos músculos, corregirá las desviaciones vertebrales que provienen de insuficiencia muscular.

El ejercicio, pues, es para el niño una necesidad, pero el ejercicio puede afectar formas diferentes y no todas ellas son aplicables a los niños de edad escolar. Desde la primera infancia hace el niño ejercicio instintivamente bajo la forma de juego, poniéndonos de manifiesto, de este modo la Naturaleza que esa forma de ejercicio ha de ser, por lo que al niño se refiere, el punto de partida de su educación física.

Pero, para alcanzar un desarrollo armónico de cuerpo, no basta el juego, porque en él no puede dosificarse el ejercicio ni aplicarse éste en la medida necesaria a los distintos grupos musculares; es preciso que vaya acompañado de otro medio de educación física que sirviéndose de movimientos analíticos, permita ejercitar todos y cada uno de los distintos grupos musculares de una manera gradual y progresiva: tal es la gimnasia educativa, cuyo objeto es desarrollar armónicamente el cuerpo humano y sobre todo mejorar las grandes funciones fisiológicas.

Otra forma de ejercicio es la conocida con el nombre de deportes y juegos deportivos, pero éstos no son aplicables al niño porque exigen del alumno el empleo de la energía disponible para obtener el máximo rendimiento; se caracterizan por la violencia y la competencia y sólo tienen aplicación en los adultos que por la práctica de la gimnasia educativa y los juegos hayan adquirido su completo desarrollo.

Los niños de edad escolar se hallan en pleno periodo de crecimiento; tienen, ante todo, necesidad de vigorosa salud, sin que urja imponerles adaptación alguna. Por tanto, la educación física en esta edad será higiénica; tenderá especialmente a mejorar las grandes funciones fisiológicas, respiración, circulación, asimilación e inervación; no a endurecer sistemáticamente los músculos.

El esqueleto no está asificado por completo

hasta después de los 20 años. Antes de esa edad existen aún en los huesos largos los cartilagos de conjunción a expensas de los cuales se hace el crecimiento del hueso en longitud; los huesos son relativamente maleables y las inserciones musculares no son suficientemente fuertes. Si hipertrofiamos los músculos por una gimnasia intempestiva, pueden éstos, a causa de su tonicidad propia demasiado acrecentada, oponerse al alargamiento del hueso y detener la talla. Han de suprimirse, por tanto, en esta edad todos los ejercicios de fuerza y los que tengan por objeto endurecer sistemáticamente los músculos.

Una combinación de juegos infantiles y de gimnasia educativa, acompañados de ciertas prácticas higiénicas a base de aire, agua y sol abundantes, será el plan de aducción física infantil.

Gimnasia educativa

La gimnasia educativa emplea como agente el movimiento muscular activo y este movimiento es analítico, es decir, que se dirige en cada ejercicio a un grupo muscular determinado. Claro que más o menos directamente, en cualquier ejercicio podríamos asegurar que intervienen casi todos los músculos del cuerpo, pero siempre hay un grupo muscular que se beneficia preferentemente del ejercicio.

Mas para que un músculo trabaje, necesita un punto de apoyo y es preciso, por tanto, fijar éste,

lo que se consigue por medio de las llamadas *posiciones de partida*, cuyo objeto es inmovilizar la parte del cuerpo que no trabaje para que sirva de apoyo a la que realice el ejercicio. La adopción de las posiciones de partida permite clasificar los ejercicios, según la región del cuerpo que preferentemente trabaje en ejercicios de piernas, de brazos, de cabeza, dorsales, abdominales, etc., y también dosificar el ejercicio, ya que su intensidad puede aumentarse gradualmente, partiendo de posiciones de partida cada vez más difíciles.

Como la gimnasia educativa ha de procurar la armonía en el desarrollo del organismo, toda lección de gimnasia comprenderá ejercicios de las distintas clases. Pero ha de procurarse que la lección no produzca fatiga, para lo cual activará gradualmente las funciones de la circulación y respiración, comenzando por ejercicios de poca intensidad, para colocar los más intensos en el centro de la lección y terminarla por ejercicios calmantes que vuelvan a las funciones respiratoria y circulatoria la normalidad habitual. Atendiendo a esta necesidad se han dividido los ejercicios que han de componer una lección en estos cuatro grupos: ejercicios de orden, ejercicios preparatorios, ejercicios fundamentales y ejercicios finales.

Y como al niño no pueden exigírsele más que esfuerzos discontinuos, tanto más cortos cuanto sea menor su edad, es necesario combinar los

ejercicios de la lección de tal manera que a un ejercicio safocante, a un ejercicio que exija una gran actividad del corazón y pulmones, siga inmediatamente un ejercicio calmante o derivativo.

Prescripción de los ejercicios

I.—Ejercicios de orden.—No son propiamente gimnasia. Su objeto es disciplinar a los alumnos, cautivando su atención y haciéndoles que estén pendientes de la voz del profesor, y a la vez disponer a los ejecutantes en la forma más conveniente a la realización de los ejercicios gimnásticos.

Comprende este grupo: posición de firmes y descanso; formaciones; alineación y numeración; despliegue y repliegue; giros; desplazamientos cortos al frente, atrás o a los costados, y giros combinados con desplazamientos.

Se ejercitan estos ejercicios al empezar la lección y conviene además recurrir a ellos siempre que se note que los alumnos se distraen.

II.—Ejercicios preparatorios.— Son ejercicios poco intensos, cuyo objeto es activar gradualmente la circulación y respiración y preparar a los alumnos para la ejecución de los ejercicios fundamentales. Comprende este grupo tres clases de ejercicios: de piernas, de brazos y de cabeza.

A.—De piernas.— Todo trabajo muscular exige un aumento del riego sanguíneo en aquellos músculos que entran en acción. Teniendo en cuenta la

gran masa muscular de las piernas, estos ejercicios atraen hacia ellas gran cantidad de sangre, por lo cual son ejercicios derivativos, es decir, que derivan hacia las extremidades el flujo sanguíneo de las partes centrales congestionadas. Para conseguir este efecto derivativo, sin embargo, es preciso que estos ejercicios se hagan con ritmo lento.

Esta acción derivativa justifica el que la lección empiece por ejercicios de piernas, ya que los alumnos pueden llegar a la lección de gimnasia con el cerebro congestionado por el trabajo intelectual. Muchos de los ejercicios de piernas son posiciones de partida para la ejecución de otros ejercicios. Se intercalan también ejercicios de piernas en la lección de gimnasia detrás de aquellos otros ejercicios que son fácilmente congestivos.

B. —De brazos.—Ponen en actividad los músculos propios del brazo y los que unen los brazos al tronco ejerciendo marcada influencia sobre los músculos que fijan las escápulas. Trabajan especialmente los músculos extensores y se ejercitan las articulaciones del brazo con la clavícula, escápula y antebrazo, la de éste con la mano y la de la mano con los dedos.

Para la ejecución correcta de estos ejercicios, ha de ponerse especial cuidado en inmovilizar las escápulas, manteniendo los hombros bajos y retirados. No ha de olvidarse que escápulas sueltas

trae como consecuencia adelantar y encoger los hombros lo que favorece la curvatura de la espalda y hunde el pecho, disminuyendo la capacidad torácica y dificultando, por tanto, la respiración. Entre estos ejercicios tenemos, además de las posiciones de manos a las caderas, manos a los hombros y manos a la nuca, las elevaciones de brazos al frente, en cruz y arriba, las extensiones de brazos al frente, en cruz, arriba y atrás, el vaivén de brazos y las extensiones de brazos asimétricas que tienen un valor especial como educadoras del sistema nervioso por la necesidad que éste tiene de regir movimientos distintos y simultáneos.

C.—*De cabeza.*—Son producidos estos ejercicios por contracciones de los músculos que unen la cabeza con las vértebras cervicales, espalda, escápulas, clavículas, etc. Con su práctica se consigue una posición correcta de la cabeza sobre los hombros y se combate el agarrotamiento del cuello en muchos ejercicios, por lo que tienen un papel correctivo no despreciable. La posición correcta de la cabeza tiene gran importancia si se tiene en cuenta que la caída de la cabeza hacia adelante favorece la curvatura dorsal, de cuyos efectos sobre el tórax y la respiración ya hemos hablado en el párrafo anterior.

Son ejercicios de esta clase las flexiones de cabeza atrás, adelante o laterales, los giros de cabeza o los giros combinados con flexiones.

III.—Ejercicios fundamentales

Estos ejercicios son los que constituyen la verdadera lección de gimnasia y pueden ser de gran intensidad, por lo que debe observarse en su ejecución una progresión rigurosa.

Comprende este grupo las clases de ejercicios siguientes: ejercicios de gran extensión, de suspensión, de equilibrio, dorsales, de locomoción, abdominales, laterales y de salto.

A.—*Ejercicios de gran extensión.*—Favorecen el juego articular de las vértebras, fortalecen los músculos y ligamentos intervertebrales, dan flexibilidad a la columna vertebral y combaten sus desviaciones. Consisten estos ejercicios en flexiones de tronco atrás con o sin apoyo, hechas desde distintas posiciones. Estas flexiones hacia atrás tienden a separar las vértebras por la parte anterior, uniéndolas por la posterior y como a cada vértebra dorsal va unido un par de costillas, al separarse las vértebras por la parte anterior, se abren las costillas y proyectan el esternón hacia adelante y arriba, aumentando la capacidad torácica.

Como son ejercicios de bastante esfuerzo, correspondiendo el trabajo más intenso a los músculos de la espalda, los alumnos tratan de evitarlo haciendo la flexión de la columna vertebral por su porción lumbar o flexionando las rodillas. La pri-

mera falta se evita con la intervención enérgica de los músculos del abdomen, los cuales, por tener sus inserciones altas en el esternón y últimas costillas y las bajas en la pelvis, producen, al contraerse, la inmovilización de la porción lumbar del raquis. La segunda falta, que consiste en doblar las rodillas, es contrarrestada por la acción de los músculos de la cara anterior de las piernas, especialmente del cuádriceps femoral.

Detrás de estos ejercicios de gran extensión debe mandarse siempre un ejercicio derivativo de piernas.

B.—Ejercicios de suspensión.—Amplian la caja torácica y desarrollan los músculos de los brazos y los que unen estos miembros al cuerpo, cuando se ejecutan correctamente. Intervienen especialmente en estos ejercicios los músculos pectorales y los grandes dorsales. Para la ejecución correcta de estos ejercicios, es preciso fijar las escápulas por contracción de los músculos trapecio y romboideo a fin de que el punto de apoyo de los pectorales sea su inserción humeral, con lo cual hacen éstos oficio de músculos inspiradores. Es necesario cuidar mucho, en estos ejercicios, de la respiración.

Hay dos clases de suspensiones: suspensiones puras y suspensiones de carácter abdominal. Las primeras son aquéllas en el cuerpo queda colgado de las manos agarradas a un aparato, y las segundas, aquellas en que el peso del cuerpo está sostenido por las manos agarradas a un aparato y

los pies que se apoyan en el suelo por sus talones. Estas últimas son las únicas que deben hacer los niños y tienen carácter abdominal, porque la contracción de los músculos del abdomen es la que ha de mantener el cuerpo estirado y evitar su caída hacia el suelo. Puede ejecutarse la suspensión inclinada, puede mandarse flexión y extensión de brazos, acompañando con este movimiento la respiración, y también elevación alternativa de las piernas, lo que aumenta el carácter abdominal de estos ejercicios.

Inmediatamente después de las suspensiones, que son ejercicios de gran trabajo siguen los

C.—*Ejercicios de equilibrio.*—Son ejercicios hechos en tal posición que la base de sustentación está bastante reducida para que el conservar el equilibrio exija destreza o serenidad.

Ejercen su influencia estos ejercicios sobre el cuerpo en general y principalmente sobre la innervación, circulación y respiración. Intervienen gran número de músculos, aunque es un ejercicio poco amplio y de poca intensidad, por lo cual, ejecutados después de un ejercicio violento, aligeran el trabajo del corazón. Llenan perfectamente esta acción calmante por la necesidad que hay de moverse con cuidado a fin de no perder el equilibrio y por ser los músculos de las piernas los que intervienen principalmente con un ritmo muy lento.

Pero más importante es aún su efecto educador del sistema nervioso. Si se tiene en cuenta el

número considerable de músculos que ponen en actividad estos ejercicios y que a todo trabajo muscular precede una orden del cerebro o reflejada por un centro neuro-motor, se comprenderá la necesidad de que la voluntad esté pendiente del ejercicio nuevo para que el cerebro envíe las órdenes necesarias a los grupos musculares que han de realizarlo. En un principio esas órdenes son confusas y no se dirigen solamente a los músculos que han de intervenir; con la práctica la orden cerebral se hace precisa y categórica, la voluntad no necesita estar pendiente de la ejecución porque se crea cierto automatismo, tanto en la orden cerebral como en la obediencia muscular; la cantidad de excitante nervioso es bien ponderada, resultando una economía en el trabajo nervioso y muscular.

Hay equilibrios en tierra y con aparatos. Como en las escuelas no suelen existir éstos, hay que conformarse con los primeros que pueden hacerse a pié firme o marchando, ya sobre una línea trazada en el suelo o en flexión de piernas.

D.—Ejercicios dorsales.—Su objeto principal es fijar las escápulas en posición favorable al desarrollo torácico, fortalecer los músculos de la nuca y enderezar, en cierto modo, la columna vertebral. Combaten las actitudes viciosas adquiridas por el trabajo sedentario, como la cifosis, debida en parte a la falta de tono de las masas musculares de la espalda. Trabajan en estos ejercicios los músculos

trapecio y romboideo que inmovilizan las escápulas y el dorsal largo, que, al contraerse, estira la columna vertebral rectificando sus curvaturas. La consecuencia es una mayor amplitud torácica y una mayor capacidad pulmonar que favorece la respiración.

Los principales ejercicios de este grupo son las flexiones de tronco adelante que pueden hacerse partiendo de posiciones distintas y cuya intensidad puede aumentarse progresivamente desplazando los brazos cada vez más arriba (manos a las caderas, manos a los hombros, brazos en cruz y brazos arriba). Como la posición del cuerpo durante la flexión no es favorable a la respiración, se manda antes hacer una inspiración profunda para hacer luego la expiración durante la ejecución del movimiento. También son dorsales los ejercicios de brazos, porque la mayor parte de los músculos que unen los brazos al tronco se insertan en las escápulas.

Estos ejercicios son fácilmente congestivos, por lo cual han de hacerse después ejercicios derivativos de piernas, sobre todo, fondos.

E.—Ejercicios de locomoción.—Los principales son la marcha y la carrera. Exigen un trabajo muscular considerable, dada la cantidad de músculos puestos en juego, el tamaño de éstos y el peso que han de mover. A mayor trabajo muscular, mayor cantidad de sangre viciada que el corazón ha de enviar a los pulmones para que se purifi-

que, tomando el oxígeno necesario a nivelar el déficit producido en lo íntimo de los tejidos; esta necesidad fisiológica se manifiesta por la aceleración de los ritmos cardiaco y respiratorio. Hechos estos ejercicios metódica y progresivamente, ejercen gran influencia sobre las dos grandes funciones de la respiración y circulación. Pero un trabajo excesivo no apropiado a la capacidad respiratoria y circulatoria del individuo puede dar lugar a trastornos graves.

El sistema nervioso se beneficia con estos ejercicios, por la necesidad que tiene de coordinar movimientos tan complejos como son los que se necesitan para progresar en una dirección determinada. Favorecen además el juego articular de las caderas, rodillas, tobillos y dedos del pié.

Las marchas son de dos clases: estimulantes y calmantes. Entre las primeras tenemos el paso ordinario, paso largo y paso ligero, y entre las segundas, la marcha de puntillas y el paso lento. En la lección diaria ha de procurarse una progresión escrupulosa en las marchas, empezando por el paso ordinario, después paso largo y paso ligero, seguido de marcha de puntillas y paso lento para terminar por ejercicios respiratorios.

F.—Ejercicios abdominales.—El abdomen está protegido por músculos que rodean toda la cavidad abdominal y forman lo que se llama el cinturón abdominal. El poco ejercicio de estos músculos hace que pierdan su tonicidad viniendo como

consecuencia su relajación o alargamiento que se aumenta más por la presión que sobre ellos ejercen las vísceras. Esta es una de las causas de la obesidad que, aparte de la falta de belleza y de estética que origina, tiene consecuencias más trascendentales, pues, al desplazarse hacia adelante el centro de gravedad, el tronco, para conservar el equilibrio, se inclina hacia atrás, aumentándose las curvaturas lumbar y dorsal y haciendo que se adelanten los hombros y se incline adelante la cabeza, cosas todas que influyen desfavorablemente en la respiración.

Es necesario, pues, ejercitar los músculos abdominales, máxime si se tiene en cuenta que este ejercicio constituye un masaje de las vísceras, favorece los movimientos del estómago e intestinos y aumenta la resistencia para el esfuerzo.

Después de estos ejercicios ha de hacerse algún derivativo de piernas.

G.—Ejercicios laterales.—Hacen trabajar a las dos mitades del cuerpo alternativa y simultáneamente de diferente manera. Fortalecen principalmente los músculos del tronco y cooperan con los abdominales a fortalecer el cinturón abdominal. Sirven también para corregir desviaciones de la columna vertebral, especialmente en su porción lumbar y benefician el sistema nervioso por la necesidad de regir movimientos distintos y simultáneos hechos con ambas mitades del cuerpo. Dan

agilidad y flexibilidad al cuerpo. Ha de cuidarse de ejercitar ambos costados igualmente.

Estos ejercicios consisten en torsiones de tronco, flexiones laterales de tronco y ejercicios asimétricos de brazos y piernas. Las torsiones y flexiones laterales han de ir precedidas de una previa inspiración, para hacer la expiración al ejecutar la torsión o flexión.

H.—Ejercicios de salto.—Exigen un trabajo muscular violento e intenso que conduce rápidamente a la fatiga. Se ejecutan principalmente por la acción de los miembros inferiores, pero la complejidad de movimientos que exigen estos ejercicios, obliga a las restantes partes del cuerpo a intervenir, especialmente a los brazos, cuya participación es de la mayor importancia. Son ejercicios de efecto general en el organismo. En el corazón y pulmones ejercen efectos análogos, aunque más intensos que la marcha y la carrera.

Hay dos clases de saltos: saltos libres y saltos con apoyo. En estos últimos las manos se apoyan en un aparato, ayudando los brazos a las piernas en el impulso.

En los saltos hay que distinguir tres partes: el impulso, la suspensión y la caída. Pueden hacerse los saltos con carrera preliminar o sin ella. Ha de vigilarse especialmente la caída que será siempre sobre la punta de los pies y en flexión de piernas para amortiguar el choque y evitar accidentes (luxaciones, hernias, conmociones, etc.)

IV.—Ejercicios finales

El ejercicio violento y duradero altera la respiración, haciéndola más frecuente, y cuanto más frecuente, más superficial. La fatiga se manifiesta por la necesidad de aumentar el número de inspiraciones y expiraciones por minuto, indispensables para la pronta eliminación del ácido carbónico, producto de desecho, y la rápida absorción del oxígeno regenerador. La estrecha relación que existe entre los pulmones y el corazón hace que éste aumente sus latidos para suministrar a los pulmones la mayor cantidad posible de sangre viciada y conseguir su regeneración.

Estos ejercicios finales tienen por objeto normalizar la circulación y respiración, ya que sería un peligro abandonar al alumno cuando estas funciones están alteradas, porque todo órgano congestionado es terreno abonado para el desarrollo de gérmenes.

Este efecto normalizador de las funciones alteradas, se obtiene con marchas calinantes y especialmente con ejercicios respiratorios que transforman la respiración frecuente y superficial del individuo fatigado en la tranquila y profunda del individuo en reposo. Estos ejercicios provocan mecánicamente un aumento de la capacidad torácica que se utiliza para hacer inspiraciones más largas y profundas.

Aparte de su acción calmante, son importantes estos ejercicios, porque desarrollan y fortalecen el pulmón. El 50 por 100 de las defunciones son causadas por enfermedades laríngeas, bronquiales y pulmonares debidas a la acción de ciertos microbios que invaden continuamente nuestras vías respiratorias sin que podamos evitarlo, los cuales sólo ejercen su acción destructora sobre un órgano débil e inactivo.

Parece haberse demostrado que la tuberculosis pulmonar empieza siempre por los vértices inferiores de los pulmones que permanecen casi por completo inactivos en la respiración normal, siendo ésta la causa de que estas partes del pulmón sean más débiles y en ellas hagan presa con más facilidad los microbios.

Es, pues, necesario respirar profundamente para que todo el pulmón funcione y ninguna parte de él quede atrofiada. Así circulará también por todo el pulmón la sangre y los glóbulos blancos o leucocitos podrán ejercer su acción microbicida.

Debe respirarse por la nariz y no por la boca, porque de este modo los microbios, el polvo y las partículas minerales que pueda contener el aire, se detienen en los pelos y repliegues de las fosas nasales, de donde son expulsados al expirar; y porque estando el interior de las fosas nasales tapizado de una espesa red de vasos sanguíneos calientes, el aire, que puede encontrarse a muy baja temperatura y ser causa de enfermedades di-

versas, si penetra en las vías respiratorias en esas condiciones, se calienta antes de llegar al interior y no tiene los inconvenientes apuntados.

Todos los ejercicios de gimnasia educativa deben ser y puede decirse que son respiratorios, pero hay un grupo especial de estos ejercicios entre los cuales tenemos: elevación de brazos en cruz; girar las palmas al frente; vaivén de brazos; manos a las clavículas, etc.

La lección de gimnasia y los alumnos

Siendo la edad escolar en España de los seis a los catorce años, es evidente que no pueden someterse a un mismo ejercicio todos los niños que asisten a la escuela.

Por lo que hace a la escuela unitaria, que es en nuestro país la más corriente, pueden dividirse los niños, a los efectos de su educación física, en dos grupos: menores de ocho años y mayores de esa edad.

Los niños del primer grupo son incapaces de ejecutar con alguna corrección los ejercicios gimnásticos más simples a causa de la dificultad que encuentran en coordinar sus movimientos y reglar sus actos musculares. Sería impropio someter a estos niños a lecciones completas de gimnasia que exigen una disciplina y rigidez incompatibles con la fugacidad de su atención y con el exceso de movilidad que les impone la naturaleza.

En esta edad, la mejor gimnasia es el juego al aire libre acompañado de algunos ejercicios respiratorios para favorecer el desarrollo torácico. Estos ejercicios respiratorios pueden intercalarse entre los juegos, colocándolos especialmente detrás de aquellos juegos que sean sofocantes, sin que sea necesario para su ejecución que los niños adopten una formación especial. También es muy conveniente practicar ejercicios respiratorios alternando con ejercicios de canto durante tres o cuatro minutos, entre dos lecciones escolares consecutivas.

A partir de los ocho años, el ejercicio revestirá las dos formas de gimnasia educativa y juegos infantiles.

En las escuelas graduadas puede subdividirse este grupo de niños en otros dos, comprendiendo el primero de ocho a diez años y el segundo, los de once en adelante; y en general, podríamos decir que para la práctica de la gimnasia deberán hacerse con los niños tantos grupos como grados tenga la escuela, ya que, en definitiva, la gimnasia es una cuestión de medida y será tanto más racional cuanto más se acomode al grado de desarrollo corporal de los educandos.

Ha de tenerse presente, sin embargo, que como el grado de desarrollo tanto mental como corporal no se corresponde siempre con la edad, no puede tomarse ésta como norma rígida para agrupar a los alumnos, sino que, así como para la educación in-

telectual, la clasificación de los alumnos ha de basarse, en lo posible, en su edad mental, por lo que a educación física se refiere, ha de estar basada la clasificación en lo que pudiéramos llamar edad fisiológica o grado de desarrollo corporal, dándose, por tanto, el caso de que un alumno pertenezca, para su educación intelectual, a un grado y para su educación física a otro distinto.

Condiciones de la lección de gimnasia

1.^a Ha de ser completa, es decir, que comprenderá ejercicios de los distintos grupos a fin de que ninguna parte del cuerpo quede descuidada.

2.^a Tendrá en cuenta la ley de alternabilidad entre el trabajo y el descanso, aunque éste sea relativo, evitando que figuren juntos en la lección aquellos ejercicios que ejerzan una acción sofocante o excitante del corazón. Los ejercicios de este carácter se distribuirán a lo largo de la lección de modo que entre ellos figuren otros movimientos que no influyan, tan directamente sobre esta víscera.

Asímismo se evitará que figuren juntos en la lección los ejercicios que influyan sobre la misma región del cuerpo, como sucede, por ejemplo, con los de gran extensión y los dorsales, a fin de que no se produzca la fatiga local.

El orden de sucesión de los ejercicios en la lección puede ser el mismo que siguen las láminas.

de la «Cartilla gimnástica» sin más que cuidar de que inmediatamente después de los ejercicios de gran extensión, de los dorsales, de los abdominales y de los laterales, figure algún ejercicio derivativo de piernas, así como han de hacerse ejercicios respiratorios después de las marchas.

3.^a La duración de la lección no debe exceder de treinta minutos, pudiendo intercalarse en el centro de la misma, con el fin de darle amenidad, un juego de unos cinco minutos de duración.

4.^a La lección de gimnasia ha de ser progresiva, de modo que la intensidad de los ejercicios vaya aumentando gradualmente. La progresión en los ejercicios se obtiene aumentando la rapidez de ejecución de un mismo movimiento; adoptando una posición de partida más difícil; repitiendo mayor número de veces el ejercicio y por último ejecutando otro movimiento del mismo grupo, pero más intenso.

Tablas semanales

El profesor no ha de fiar la lección a la memoria, lo que podría ser causa de titubeos en la sucesión de ejercicios que harían la lección demasiado larga y pesada, o de olvido de algún ejercicio, resultando la lección incompleta. Es preferible escribir la lección en una cuartilla de papel que se consultará cuando sea necesario. En lugar de escribir

la lección diariamente, puede redactarse una tabla para la semana, siguiendo las indicaciones que para tal fin da la «Cartilla gimnástica».

Corrección de faltas

La corrección de faltas ha de ser breve, siendo preferible, a veces, cuando se observe una falta en varios alumnos, en lugar de indicársela para que la corrijan, mandar algún ejercicio correctivo de la misma, como el de «cerrar y abrir piés» cuando éstos estén mal colocados en la posición de «firmes»; giros de cabeza para combatir la elevación de los hombros, etc.

Voces de mando

Respecto de las voces de mando, diremos solamente que la voz ejecutiva ha de indicar a los alumnos si la ejecución de los ejercicios ha de ser rápida o lenta, según que sea breve, enérgica y en tono más alto que la preventiva o prolongado y en tono más bajo.

La voz ejecutiva, sobre todo para los movimientos rápidos, puede suslituirse con ventaja por toques de silbato.

El intervalo entre las voces preventiva y ejecutiva será mayor cuanto menos prácticos estén los alumnos.

Lección de gimnasia cronometrada

Duración: 30 minutos

Grupos de ejercicios	Clase de ejercicios	Detalle de los ejercicios	Duración minutos
I de Orden		Formación en línea Alineación con un brazo en cruz Numeración de a dos Despliegue y repliegue Giros de 45, 90 y 180 grados. De uno a tres pasos al frente, atrás o laterales.	4
II Preparatorios.	De piernas	Con manos en las caderas flexión de piernas	3
	De brazos	Extensión de brazos al frente, en cruz, arriba o atrás.	
	De cabeza	Flexión de cabeza atrás, adelante o lateral, alternando con giros de cabeza.	

Grupos de ejercicios	Clase de ejercicios	Detalle de los ejercicios	Duración minutos
(I) Fundamentales	De gran extensión.	Con manos a los hombros, flexión de tronco atrás. <i>Derivativo:</i> Con manos a las caderas, elevar y descender los talones	} 2
	De suspensión.	Suspensión inclinada adelante; flexión y extensión de brazos.	
	De equilibrio.	Con manos a las caderas elevación alternativa de rodillas.	} 2
	Dorsales	Con brazos en cruz, flexión de tronco adelante (45 grados) <i>Derivativo:</i> Con manos en las caderas, fondo en diagonal y cambiar	
	De locomoción	Paso ordinario. Paso ligero. Marcha de puntillas. Respiratorios.	} 4
	Abdominales	Cuerpo a tierra: flexión y extensión de brazos <i>Derivativo:</i> Pierna al frente y cambiar	} 2
	Laterales.	Con manos a la nuca y pies cerrados, torción del tronco a derecha e izquierda	
	De salto	Con semibrazos arriba y piernas abiertas, flexión lateral del tronco Salto en altura con separación de piernas y brazos Salto en longitud a pies juntos	} 4

Grupos de ejercicios	Clase de ejercicios	Clase de los ejercicios	Duración minutos
IV Finales.	Respiratorios.	Manos a las clavículas y descender (varias veces) Elevación de brazos en cruz y arriba y descender en cruz y abajo (varias veces) Girar palmas al frente (varias veces)	2

ABRAHAM PRIETO

Maestro de la Graduada de Cistierna
 y Profesor de Educación Física

XXI.—Consideraciones generales sobre la enseñanza del Dibujo.

Siguiendo con alguna atención el movimiento pedagógico bien pronto nos percataremos de la radical transformación de los métodos y formas de enseñanza aplicables a las diversas materias objeto de estudio en nuestras escuelas. Cada día pierde más valor la enseñanza puramente intelectualista y con fines eruditos dejando el campo a la obra austera de la elaboración personal, y a los ejercicios que, reclamando una constante intervención del alumno fomenten su integral actividad. Los fines de la actuación escolar han cambiado tam-

bién, o al menos, sus jerarquías han sufrido una revisión: el anhelo principal de antaño de saturar la inteligencia de ideas adquiridas en los libros, se ha trocado, ahora, en el deseo de dotar al niño de profundas convicciones reveladas por el trabajo propio, hábilmente dirigido.

Como a la modificación de fines han de ir su-peditados, en este caso, los medios para conse-guirlos, se ha transformado, también, la manera de realizar la obra escolar, y hasta su contenido. Ac-tualmente, en buena doctrina pedagógica, al maes-tro no debe interesarle, por sí mismas, la cantidad de cosas que sus discípulos deban saber, aunque ellas sean tan importantes como las operaciones aritméticas, los hechos históricos, biológicos, etc., sino que ellas, lo mismo que todos los demás tra-bajos escolares, deben interesar en cuanto procu-ran una constante superación de las facultades naturales de los alumnos, y en cuanto tiendan a formar, en cada cual, una personalidad espiritual lo más robusta posible, a fin de que, una vez situa-do ante el complejo de la vida puedan enjuiciar con independencia, comprensión y rectitud.

Pero al lado de ésto, la escuela debe recoger el eco del practicismo que invade las manifesta-ciones de la vida y nutrir una buena parte de sus enseñanzas de esta orientación; porque la tarea escolar debe caracterizarse por una justa y elevada ponderación: de un lado, impulsos espirituales, ansia de ideal; por el otro, consciente preparación

para afrontar las necesidades materiales mediante el preaprendizaje de ciertas profesiones.

Las escuelas que sientan la noble inquietud de preparar a sus niños para la vida se habrán apresurado a incorporar en lugar preeminente la enseñanza del dibujo que, hasta hace poco tiempo estuvo olvidada o relegada, y sobre la que hoy recae, unánimemente, la apreciación de que encierra en sí bondades extraordinarias para lograr fines educativos en consonancia con las orientaciones pedagógicas que dejamos apuntadas.

La enseñanza del dibujo no es ya un simple pasatiempo, o un adorno, como ha venido llamándosele con harta injusticia; tampoco constituye una especialidad, patrimonio exclusivo de los alumnos que acusen excepcionales aptitudes artísticas, sino que se extiende a todos los niños y durante todas las épocas de su permanencia en las clases.

El dibujo en la escuela, cuando su enseñanza se dirige con acierto, tiene un enorme valor educativo: su práctica supone una gran disciplina del acto de la visión, cultivando con ello el sentido más importante que poseemos, y se ejercita la atención, muchas veces cautivada por los múltiples recursos de interés que pueden ofrecer los modelos dibujables. Gracias a él, nuestra mano se adiestra y viene a ser humilde servidora de nuestro cerebro. Gracias a él, sobre todo, se desarrolla nuestra facultad de observación en términos de admi-

table eficacia, y todos sabemos que este desarrollo es base fundamental para la adquisición de percepciones del mundo exterior que es a quien, en definitiva, nos proporciona mayor cúmulo de conocimientos. El maestro no debe olvidar que nosotros, en general, somos muy poco observadores; es frecuente el caso del individuo que no sabe el número de peldaños de la escalera que le conduce al lugar de sus habituales ocupaciones y el de aquellos otros que no conocen a quién representa la estatua por cuyo lado pasan diariamente. La costumbre de observar mucho y bien, tan importante para la vida, y de la cual los españoles no andamos muy sobrados, hay que implantarla desde la escuela, y en la enseñanza del dibujo se ofrece una de las mejores ocasiones.

Pero no termina aquí la misión educativa del dibujo: es además un poderoso educador de la memoria de formas, ya que en muchos casos ha de conservarlas para reproducirlas; con el dibujo espontáneo y decorativo se fomenta la imaginación, y mediante adecuados ejercicios que esta enseñanza ofrece se consigue una coordinación entre los fenómenos de visión y el esfuerzo muscular, difícilmente superada por la práctica de otra disciplina. Por último, el dibujo obliga a realizar una gimnasia mental muy conveniente para el desarrollo de la inteligencia porque pocas ramas del saber hacen pensar y calcular como ella. También el desarrollo de los buenos sentimientos puede

encontrar en el dibujo un poderoso acicate ya que contribuye a depurar el buen gusto y conduce a los niños al goce de las más puras emociones estéticas educando con ello su sentido artístico tan íntimamente relacionado con el mundo de los sentimientos. En una palabra, la enseñanza del dibujo ayuda al niño a que su personalidad se desarrolle plenamente.

¿Por qué dibujan los niños?—Es bien conocida la tendencia de la infancia hacia el dibujo. Apenas tienen consciencia de la coordinación de los movimientos de la mano, empiezan a rasguear de manera ininteligible y sin otra finalidad que el rasgueo en sí. Esta manifestación de la actividad infantil, tiene una razón muy semejante a la de los juegos. El ilustre psicólogo Claparede ha resumido en cuatro teorías la razón de la actividad recreativa. Recogiendo, fundamentalmente, dos de esas teorías podremos explicarnos las causas que inducen a los niños a dibujar.

Una de esas teorías, llamada *del excedente de energías* dice que, por exceso de éstas y por no tener trabajos serios en que invertir las se traducen esas energías en movimientos espontáneos recreativos.

La otra teoría que puede prestarnos alguna luz para nuestro objeto es, la llamada *ejercicio preparatorio*, la cual, considera al juego como la manifestación de instintos heredados o congénitos que todavía no están bien desarrollados. Pues bien,

por ese aludido excedente de energías el niño dibuja para satisfacer su actividad dispuesta a manifestarse, lo mismo que la manifestaría en un juego cualquiera. Por otra parte, el instinto de imitación ejerce en los niños influencia tan decisiva que viene a ser el móvil de la mayoría de sus acciones, pero refiriéndonos al dibujo hemos de dejar claramente consignado que el niño imita *por hacer lo que ve y no para hacer aquello que ve*. Es decir, que un niño observa a quien escribe una carta o dibuja un paisaje y al dibujar él no pretende escribir la carta o dibujar el paisaje, sino ejercer la misma actividad que los mayores que le rodean, escribir, pintar, salga lo que saliere, por ésto coge un lápiz y rasguea de modo semejante a como vió rasguear.

Proceso que los niños siguen en el dibujo.—La observación del maestro sobre la manera de manifestarse sus alumnos es de un interés extraordinario, pues no sólo le permite conocer sus caracteres, inclinaciones y aptitudes, sino que de ella puede deducir formas generales de enseñanza que se acomoden al proceso psicológico infantil. Como resultado de la observación de este proceso, pueden señalarse tres grados perfectamente definidos:

1.º *El grado del garabato simple, todavía sin sentido.*—La necesidad imperiosa de proyectar en algo su actividad y el instinto de imitación impulsan al niño de tres años a jugar con el lápiz embotronando papel. Coge el lápiz de una manera rara, casi siempre como un puñal, y dibuja unos rasgos

timidos, levantando el lápiz con mucha frecuencia. En esta edad aún no existe la intención de reproducir de memoria un objeto determinado.

2.º *El grado del garabato con significación premeditada del producto.*—El niño corre el lápiz por el papel de un modo incoherente para explicar después, orgullosamente: *este es papá*. Algo muy semejante a esto sucede con la escritura: el niño traza unos cuantos palotes y asegura que ellos son una carta que escribe a su mamá, y hasta se atreve a leerla si así se lo pide persona de su confianza.

3.º *Este grado se caracteriza por el esfuerzo para la imitación real, pero todavía muy imperfecta, de los objetos existentes.*—Los dibujos de los niños, cuando aspiran a conseguir un parecido, ofrecen un carácter esquemático y, generalmente, no sólo lo hacen de manera defectuosa, sino falsa, porque el niño dibuja *lo que sabe de las cosas, lo que se figura de ellas, pero no lo que observa*.

Al principio el niño suele estar muy satisfecho de sus trabajos; por carecer de autocrítica, no se ocupa de la semejanza conseguida. En esta fase, la mayoría de los niños experimentan cierto placer mientras dibujan. La autocrítica se despierta conforme va adquiriendo mayor intensidad la capacidad de observación óptica; entonces comienza a preocuparse del parecido de sus dibujos, nota las faltas cometidas, y se lamenta de que lo dibujado no sea tan perfecto como él quisiera. En este momento es en el que el niño siente inquietud por

perfeccionar su trabajo e iniciándose la etapa analítica es cuando resulta de suma eficacia la intervención del maestro, tanto por haber llegado el momento de trabajar con tendencia a la perfección, como para animar a los muchos que en este trance desfallecen por reconocer que no pueden hacerlo tan bien como los demás compañeros; esos son los niños carentes de aptitudes y los más necesitados de animosa ayuda. Es muy útil el conocimiento de estas fases que se dan en el proceso del dibujo infantil porque el maestro puede aprovechar las tendencias que manifiestan, ya para excitarlas, ya para modificarlas en el sentido conveniente.

Oraciones sobre la clase de dibujo practicable.

En las escuelas primarias hubo un tiempo en que imperó la enseñanza del dibujo geométrico, el cual se inicia, como es sabido, con el trazado de líneas rectas, perpendiculares, construcción de triángulos, elipses, etc., para terminar con alguna columna o fachada realizada con auxilio de la regla, semicírculo graduado y compás. Este es el dibujo que con funestos resultados se enseña todavía en los Institutos y Escuelas Normales. Seguir este camino, es empezar por la abstracción y quitar todo atractivo y poder educador a la enseñanza del dibujo, y lo que ha de perseguirse en este apren-

dizaje, como en todos los demás, es la supresión de las abstracciones en los primeros grados de la enseñanza, sustituyéndolas por elementos *reales y concretos* que entren por los sentidos y tengan el encanto de la naturalidad; a la abstracción y generalización se llegará, insensiblemente, cuando el espíritu esté nutrido de conscientes representaciones concretas.

Es cierto que algunos elementos geométricos (líneas, arcos, etc.) son necesarios para planos, diseños y otros trabajos que juzgamos de conveniente realización en la escuela, pero éstos no son más que una pequeña parte del dibujo del natural que es el impuesto por las condiciones psicológicas de los niños, y el practicado con éxito por las escuelas de organización pedagógica moderna. El dibujo del natural es mucho más amplio que el geométrico; pretende que el niño reproduzca con sencillez y concisión cuanto la Naturaleza pueda ofrecerle sin los amaneramientos y artificios tan frecuentes en las láminas que pretenden ser modelos. Este dibujo intenta reproducir, aunque sea de manera sencilla y esquemática, desde una simple hoja hasta la figura humana en aptitud de movimiento, pasando por el paisaje. Sin embargo, si estudiamos los resultados a que se llegó con la enseñanza del dibujo geométrico no veremos más que triángulos, ovoides, capiteles, y a lo sumo, motivos de decoración tomados del reino vegetal.

Procurando que el niño tome como único vive-

ro de sus modelos a la Naturaleza encontrará en ella las cosas reales y éstas siempre son complejas, no pudiendo decirse, con rigor, que adopten formas geométricas; así por ejemplo, para reproducir un pájaro, por muy diestro que se sea en el dibujo geométrico, no se conseguirá dar a su forma una impresión viva, real, porque la geometría, tal como se percibe siguiendo el antiguo método de dibujo no se encuentra en la naturaleza; tiene ésta sus líneas, sus formas y sus colores, revestidos de tales particularidades que cuando se quiere encuadrar un objeto natural en formas estrictamente geométricas se le hace perder su graciosa flexibilidad.

Es indudable que el método de dibujo que se limita al adiestramiento en el trazado de figuras según los modelos lineales, no despertará el interés del niño, ni le proporcionará la íntima e ingénua satisfacción que experimenta cuando ve reproducida, aunque sea de manera tosca y rudimentaria, la forma de un objeto que le rodea, como un carrito, un árbol, etc.

Es frecuente el caso del maestro que intenta someter a sus alumnos a prácticas de dibujo de rigor geométrico y los sorprende pintando, a su modo, un objeto real más o menos complejo: un tío—como ellos dicen—una planta o cosas semejantes. En este momento ¿no es el niño quien nos da una lección al ponernos de manifiesto lo que le interesa?

El método de dibujo que dedica sus preferen-

cias a las formas geométricas puras, sólo puede admitirse—como dice Bovet, al comentar el método de dibujo de Artus-Perrelet—como instrumento, como medio de llegar a expresar las formas de las cosas por otros procedimientos, pero nunca como fin.

Normas que ha de tener presente el maestro al dar una lección de dibujo.

1.º El alumno ha de ejecutar sus trabajos con cierta libertad; en los primeros grados, sobre todo, la intervención del maestro será poco exigente, limitándose a encauzar los trabajos del niño con un comentario, siempre lisonjero, y solamente señalar defectos cuando se consideren muy graves, pero nunca debe señalarles las deficiencias en tono de censura o reproche. Decimos que al examen del trabajo de los alumnos pequeños deben ir unidas ciertas lisonjas, porque ellas sirven de estímulo y hacen encariñarse con la materia. No hay que olvidar que una de las mayores virtudes profesionales del maestro es saber descender al plano de los niños y, por tanto, juzgar sus trabajos con la benevolencia que esta flexibilidad espiritual requiera.

2.º Si el maestro opta por la enseñanza del dibujo del natural que es, como ya dijimos, el generalmente admitido, y para orientarse pone en práctica un método vulgarizado y sistematizado en

algún libro pedagógico debe ponerlo en práctica con entera libertad e introduciendo las modificaciones que su criterio y experiencia le dicten, porque nada es más desastroso en la instrucción que los sistemas rígidos y las teorías irreductibles. En lo que ha de poner el mayor celo y discrección es en la elección de asuntos dibujables, tanto para establecer una graduación lo más rigurosa posible como para ofrecer modelos que presenten la mayor cantidad de atractivos. Esto último estará condicionado por las circunstancias de lugar, ambiente en que viven, etc., así por ejemplo, un gramófono tendrá interés especial para los niños de población urbana por serles muy conocido, mientras que para los de población rural tendrán más interés una pala, un azadón y cosas análogas; para el hijo de herrero tendrá ese atractivo especial el dibujo de un yunque, y para el del zapatero sería modelo adecuado un instrumento que se utilice en ese oficio y así sucesivamente.

3.º Debe hacerse especial hincapié en el modo de observar para que en sus trabajos no consiguen más que lo que vean del modelo, y esta tendencia debe desarrollarse desde los primeros momentos, porque una de las mayores garantías de éxito en estos trabajos es la de saber hacer la observación del objeto. Con ésto, según apuntamos anteriormente, no sólo se logrará un aprovechamiento para la clase de dibujo, sino que se contribuirá, eficazmente, a resolver el problema educativo en su totalidad.

4.º Los dibujos han de ser hechos directa e inmediatamente del natural; es decir, sin previa práctica geométrica. Debemos abominar de la *imitación de imitaciones*, esto es, de ofrecer las láminas como modelos dibujables, sino acudir a modelos naturales, tanto mejores cuanto mayor sea la impresión de vida que ofrezcan. Al principio, además de ser éstos muy sencillos, debe conformarse el maestro con que sus niños hagan un ligero bosquejo, que ha de ser muy imperfecto, sin duda, pero será expresión sincera de lo que ven en el modelo, hábilmente conducidos por el maestro.

Con frecuencia sucede que con el propósito de simplificar los modelos se empieza ofreciendo sus diferentes partes para ser reproducidas; por ejemplo, en figura humana comienzan dibujando varias narices, ojos, orejas, etc., y después se les ofrece una cara del natural y no saben qué hacer, ven cosas pero no saben por dónde empezar. Por eso es mejor ofrecer modelos naturales de conjunto, empezando por los de máxima facilidad y aumentando gradualmente su dificultad.

Y, por último, hemos de insistir en que esta enseñanza, si tiene gran valor en sí misma, tiene gran importancia sobre todo, por su intensa colaboración en el desarrollo intelectual de los niños, y por tanto, una de las mayores preocupaciones del maestro será la de procurar imprimir a la enseñanza del dibujo un carácter eminentemente educativo para que no quede sin el conveniente desarrollo la

habilidad manual y la observación, la imaginación y la memoria, el juicio y el raciocinio, la sensibilidad y el sentimiento.

Quizá alguien sienta deseos de objetarme para manifestar que el poner en práctica este método de dibujo requiere una preparación técnica que el maestro no posee, porque no se la proporcionaron en los centros de su formación profesional, unas veces por defectuosa organización, y otras, por arcaísmo de procedimientos. Bueno sería que en las Escuelas Normales se consiguiera dotar al maestro de recursos pedagógicos que le evitaran desvelos y decepciones tan frecuentes en el ejercicio de su práctica docente, pero en esta materia, como en todas las demás que integran el plan general de enseñanza primaria, no necesita el maestro ser un especialista, porque tampoco son especialistas los que tiene que formar; le basta conocer los principios fundamentales de la técnica, siempre que a ellos acompañe una certera orientación que puesta en práctica, con tacto sutil, consiga fines eminentemente educativos.

Tampoco es digno de tomarse en consideración el argumento esgrimido por algún enemigo de innovaciones, asegurando que el poner en práctica este método exige una amplia colección de modelos que no están al alcance de las posibilidades económicas de nuestras escuelas. Ya indicamos, y lo repetimos ahora, que objetos de uso corriente: copas, botellas, paraguas, sombreros, etc., pueden

servir muy bien para este propósito; hojas vegetales—que las hay de muy diversa dificultad para ser reproducidas—flores, ramas, e incluso algún modelo de yeso o escayola, los cuales pueden adquirirse sin gran dificultad, prestan, como los anteriores, muy útiles servicios.

En suma, el maestro que sienta el obligado cariño por su profesión, encontrará en él la ayuda necesaria para resolver éste y otros problemas; para los que se encuentren desposeídos del fervoroso entusiasmo requerido para lograr eficacia educativa en su labor docente, huelgan las orientaciones y sugerencias extrañas, porque nunca lograrán traducirse en vivas y halagüeñas realidades.

RAFAEL ALVAREZ GARCÍA

Inspector de 1.ª enseñanza de León

XXII.—El juego en la educación. *

La libertad y la elevación en la vida humana, fueron las ideas centrales, a cuya sombra se desarrolló esta conferencia sobre el juego. En una revisión de temas humanos, ensartados como un canto a la vida, revoloteaban la libertad y la alegría del niño, la ciencia y el arte de la humanidad, e

* Este trabajo, correspondiente a la serie del Cursillo de Cistierna, debía figurar con el número XX.

ansia de vida y la ley de su continuidad, como axiomas sobre los que evidentemente puede hacerse una construcción pedagógica más y más humana cada vez.

La vida es libertad, la religión y la política sólo sobre la libertad pueden cimentarse. El maestro puede rodear al niño del ambiente adecuado, necesario para su creación, pero el resto, la creación que el niño hace, solo se opera en libertad.

La ciencia está desvitalizada por su propia naturaleza: solo se ha producido por cortes dados en lo vivo, por eso se ve imposibilitada de captar la vida, su esencia.

El arte, un mundo nuevo y vivo, creado en cada momento, está en la cúspide de cuanto el hombre puede hacer, ya que como artista supera el mundo y se supera a sí mismo. La suprema obra de arte, somos nosotros; el artista y la materia de su creación se funden.

La religión y la educación son una sola cosa. La religión es elevación como la educación, para crear una vida más amplia, más bella. Como iluminados de la religión más humana, deben mirar los maestros la sencilla majestuosidad del niño que vive en el paraíso que él se construye y al que con su imaginación pone, en la actualidad, lo que en su ideal se elabora. El niño jugando es su creador.

De las creaciones de los niños apenas si hemos comenzado a saber algo viéndoles entusiasmados jugar, leer cuentos. Los grandes hombres fueron

los niños mimados de la humanidad, los únicos que jugaron.

La vida se va libertando y va obteniendo de sí su propia esencia y sus leyes. El juego del niño termina en él; juega sólo por jugar y para jugar. El ser que juega, que en plena actividad, goza, con sus juegos, con sus fantasías, con sus quimeras y rompe las mallas que le cercan y estalla como un explosivo a cada momento, se está construyendo a sí propia. El juego indica la ruta que la vida marca al niño y en la que no cabe superación porque la vida nos envuelve. Dejar al niño que juegue es dejarle producir y que esté en plenitud.

Así como el placer y la alegría son indispensables en la educación toda y más aun en el aspecto del cultivo físico, exento de toda seriedad, así es también indispensable un enlace con el ambiente social, con la tradición depurada, con el ejercicio y la gracia, cultivadas en cada región y que hallan bellas manifestaciones en sus juegos de origen desconocido, en sus canciones, en sus leyendas, en su música, en sus trajes, en sus bailes.... que han sido seleccionados en muchos años y para que el cuerpo y el espíritu de cada niño parece especialmente adaptado.

El ejercicio libre distinto y gozoso es el mejor siempre, y no hay que pensar de modo alguno en otro con los menores de diez años.

Y mejor que una voz de mando es el ritmo de una canción regional, popular o de un gran artista.

A la gimnasia rítmica y al método sueco les falta vida y enlace con el juego de los niños.

Alegría, naturalidad y raigambre con las condiciones en que se puede vivir caminando hacia el futuro luminoso.

La vida sosegada de los campos es como e tamiz, para que los ideales se depuren, se ennoblezcan, se unifiquen y se hagan más y más robustos, más altos y más hondos. La paz del campo, e agradable silencio, que se oye como algo íntimo, el calor y el frío, el arroyo y la montaña, la nube y el viento... todo parece infundir hondo placer, dulzura de vivir. Caricias que ponemos en nuestros ideales, creyéndonos que vienen de fuera, que rebosan y llegan a la montaña y al arroyo, al sol y a la nube ¿qué mejor podemos añadir nosotros?

La religión infantil es poesía pura, adorar en espíritu y en verdad, en vida. Hace falta un poeta que cante la religión de los niños. Sean los padres, los maestros quienes lleguen hasta sus alturas y despojados de ser mayores, les hagan la divina religión, la de los niños.

La afición del niño a lo maravilloso, a lo deslumbrante, a lo extraordinario, tendrá en la religión su más amplio contenido. ¡El supremo juego!

MANUEL GONZÁLEZ LINACERO
Inspector de la 2.^a zona

NOTA FINAL

La gentileza del Director de EL DISTRITO UNIVERSITARIO y la buena acogida, estímulo y colaboración del Magisterio de la provincia, han permitido ver terminado este segundo tomo de la *Biblioteca de Cultura Leonesa*.

Como se preveía al iniciar la obra, adolece de falta de unidad y de ponderación en el espacio dedicado a las distintas materias. Mas no debe olvidarse que es trabajo de colaboración espontánea y a ésta no cabe el señalarle límites estrechos.

Tal como es, con todos sus defectos, marca un camino para los obreros de la cultura, al aspirar a la difusión de las pequeñas conquistas de cada uno en el campo pedagógico, lo que constituye uno de los sostenes más firmes de la colaboración docente.

Las buenas empresas, para ser eficaces, deben proseguirse. Por eso, muy en breve, se comenzará la publicación del tercer tomo de la Biblioteca.

M. MEDINA BRAVO

Inspector Jefe de 1.^a enseñanza

León y enero 1929.

INDICES

Pág.

A.—De autores

Alvarez Garcia, Rafael.

Consideraciones generales sobre la enseñanza del Dibujo 196

Barriada, Leonardo.

Notas sobre la enseñanza de la Geografía 65

Higiene del niño 143

Bohigas Gavilanes, Francisca.

Plan general de Educación Física. 138

Conejo Ramos, Luis.

Preparación de lecciones. 2

González Linacero, Manuel.

El juego en la Educación. 210

Martínez, Restituto.

Notas sobre la enseñanza del Dibujo. 51

Medina Bravo, Modesto.

Prólogo 5

Cuestionarios y programas 10

Distribución del tiempo y del trabajo. 13

Condiciones de una lección 29

El castro. Lección de Historia 59

Sistemas de enseñanza 17

Concepto y valor de la Educación Física. 126

Nota final 214

Montero Gañán, Gabriel.

La Educación Física en la escuela primaria 151

Olmos Escobar, Rafael.

Enseñanza de la Gramática 47

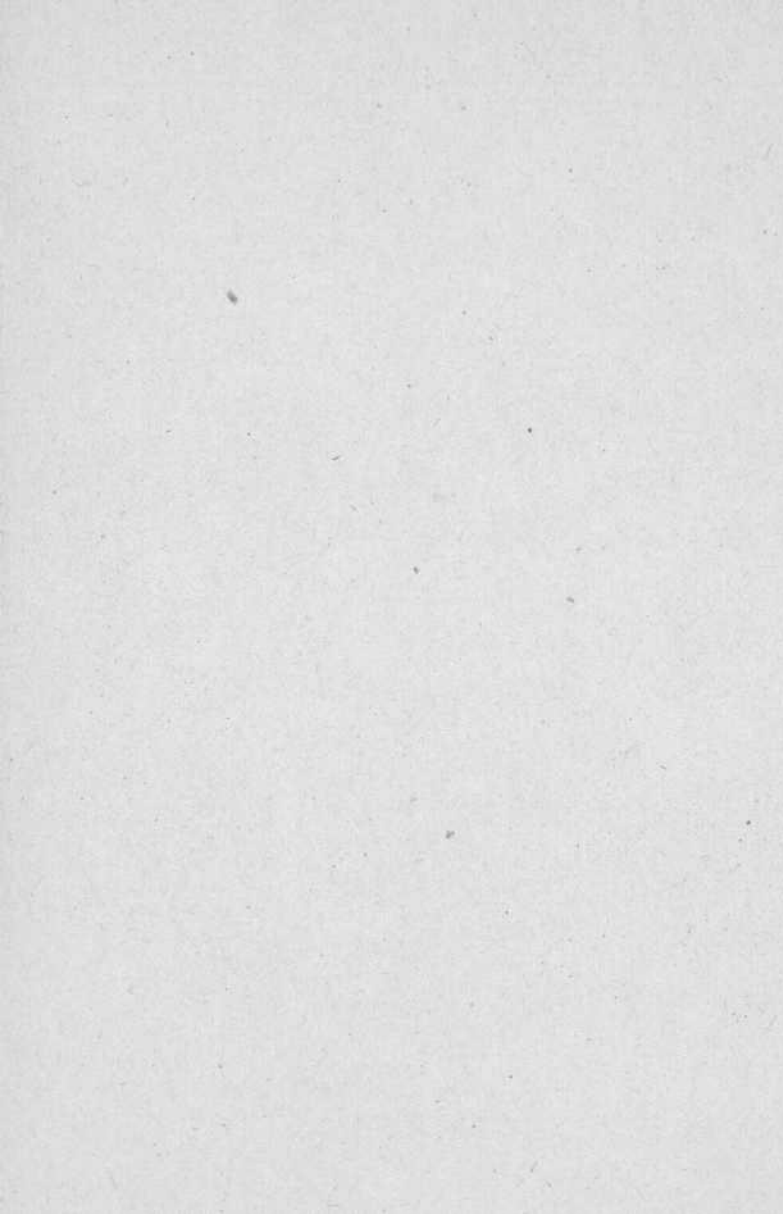
Prieto, Abraham.

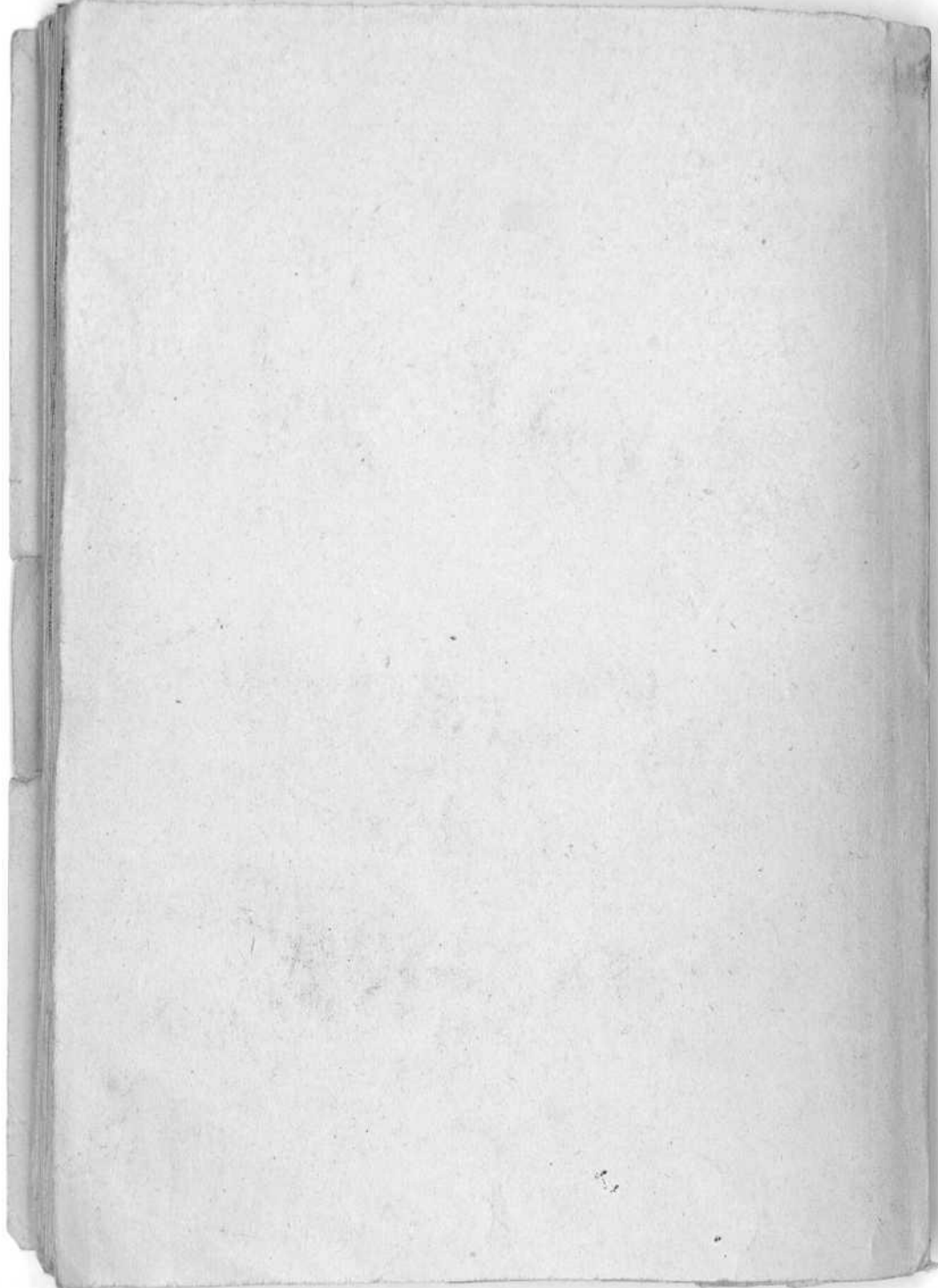
Educación Física. 169

Puente, Victorino.

Enseñanza del sistema monetario. 38

	Pág.
<i>Reyero Riaño, Marcelino.</i>	
La escuela y el libro	42
El Diario escolar	69
<i>Rodríguez, Nemesio.</i>	
Enseñanza simultánea de la Lectura y la Escritura	32
<i>Trapiello, Andrés.</i>	
De Escritura	73
<i>Vecino Martín, José.</i>	
Deportes	161
B.—De Materias.	I.—Generales
Cuestionarios y programas	5
Distribución del tiempo y el trabajo	13
Preparación de lecciones.	20
Condiciones de una lección	29
La escuela y el libro	42
El diario escolar.	69
Sistemas de enseñanza	77
II.—Educación Física.	
Concepto y valor de la Educación Física.	126
Plan general de Educación Física	138
Higiene del niño.	143
La Educación Física en la escuela primaria	151
Deportes	161
El juego en la Educación.	210
Educación Física.	169
III.—Lengua española.	
Enseñanza simultánea de la Lectura y Escritura.	32
Enseñanza de la Gramática.	47
De Escritura	73
IV.—Dibujo	
Notas sobre la enseñanza del Dibujo	51
Consideraciones generales sobre la enseñanza del Dibujo.	196
V.—Aritmética.	
Enseñanza del sistema monetario	38
VI.—Geografía.	
Notas sobre la enseñanza de la Geografía	65
VII.—Historia.	
El Castro	59





|| WAMLU CICAS ||
|| PREDA GOCAS ||