



SUMARI

- I. ¡Salut!
- II. Enquestes d' «ESCOLA».
- III. Meditacions.
- IV. Declaració de Ginebra.
- V. Matí de gener.
- VI. La coeducació a l'escola primària.
- VII. Deberes.
- VIII. Estudio crítico y comparativo de «El Programa de Historia», de Martí Alpera, y de «Como se enseña la Historia», por Teófilo Sanjuán.
- IX. El problema de la coeducació
- X. Filología catalana.
- XI. Notícies del Magisteri.



Escola

Any I - N.º 1

15 de febrer de 1932

Any I
N.º 1

ESCOLA

Direcció i Redacció:
Passatge Sant Jordi

Revista quinzenal: Pedagogia, Sociologia i Arts

LLEIDA, 15 de Febrer de 1932

¡SALUT!

Escola... Al carrer.

Un dia, 8 de desembre de 1931, una Escola d'un poble va donar una lliçó magnífica. Però fou una Escola, més d'una Escola... ¡Tant de bo hagués estat l'Escola!

L'Escola, fins ara, només era la llar on es donava lliçons, mai la llar que per ésser Escola les donava o des d'on es donaven. Èssent al carrer no va sortir mai al carrer, no va parlar mai al mig del carrer. Situada, generalment, en el lloc més tancat i cèntric dels pobles tan urbans com rurals ningú no l'ha va veure, ni sentí; passà sempre desapercebuda com si fos oculta o amagada. ¿Per ésser violeta? Perquè era, per cas, damisel-la púdica i ruborosa? ¿O perquè ha estat potser, poruga i espantada? No. Res de tot això. Senzillament perquè era ventofocs.

Com si res no contés en la vida; com si res no tingués de donar-li i rebre d'ella els éssers humans que es passaren predicant amor envers el nen que afalagaren i fins i tot el mimaren; de quatre parets un sol i un trevol en van fer un tancat, li posaren un nom i plantaren dins un home o una dona. I no van tornar a mirar allí; ni tampoc no hi van deixar mirar; ni permeteren oir, ni sisquera oir, encara que és veritat que gairebé mai es provés parlar-los. No es va fer més que demanar-los. I demanar-los amb llastimer i planyivol sentiment o amb sentit ple de cordura.

Però surt un nou sol i remou l'aire proveint-lo d'oxigen. Malvet la vella metàfora feta tòpic encauat; no vol l'Escola ésser la llum. Tampoc no s'imagina ésser el nou oxigen però... vol ésser. Solament ésser. Eser sense modesties i sense altaneries, la cèl-lula viva d'aquest gegantesc ésser que se'n diu vida humana.

Per això no hi ha programes ni relats enumeradors de plans i propòsits. No diem «farem», perquè volem fer, i el veritable fer priva d'enraonar. Pretenim viure, donar a la vida part del nostre viure que li correspon i prendre d'ella allò que ens pertany.

Esclat de joventut d'aquesta hora de renovació magnífica a partir de la qual, segons frase de Juarros, ja no s'ha dec amigar en aïllament masculí o femení envolucrats en la boirina de la tristor, sinó què s'ha de fer juntament, en col-laboració, unes quantes mestresses i mestres que no vulguin que la mateixa renovació d'aquest moment els inquilosen, Cercant omplenar l'aire de vibració, de la nostra vibració i de les nostres Escoles i també, de sacudides gruixudes, si en el tobogan del viure nou esclaten els tremolaments.

Sobre tot, sensibilitat. Ni vanguardia, ni reraguàrdia, ni centre; ni tenint d'anar o bé portar a remolc el farfec de lastres vells o nous. Ni guies ni guiats. Proa, si acàs.

La nostra posició és clara. Un ideal: l'Escola; un sentiment: el nen; un amor: la vida; un amic: el mestre; un company: el treballador; un daler infinit: avançar, avançar sempre, dretament, procurant en tot moment que no sigui a pas lent; si pot ésser, millor que caminar, córrer.

Sens dubte els ulls de l'home són a la cara en la posició que són obeint a més a més de a una raó biològica, a un simbolisme: mirar la llunyania, i obtinguda ella, descobrir-

ne immediatament una altra, veure-la, i, en desitjarla sempre, cercar-la encaminant-se dretament en pas sostingut vers ella.

L'Escola vol deixar d'ésser ventafocs i amb el seus vestits de pedaços vells, però nets i lluents, es llença al carrer per a caminar a peu per l'acera, per l'ample del carrer en auto i amb un somriure tranquil i fresc estén la mà cordial dient: «aquí sóc per a ocupar el meu lloc». ¡Salut!

Enquestes d'«ESCOLA»

L'escola ha d'ésser adaptació a l'ambient o independització?

En obrir aquesta secció pensem en la necessitat d'interessar una polèmica enlairada, entre els companys. Aportarà cadascú la seva dita raonada i en sortirà la llum guiadora de la nostra actuació a l'escola.

El tema present és fonamental. Si ha d'ésser treball d'adaptació cal acceptar la virtut de la tradició i de la presència de factors indiscretibles, considerats com una resultant de les influències exercides per l'ambient a través dels anys.

El cercle de les influències naturals quan la força de la cultura és nul·la, pot aparentar la determinació, a priori, d'una certa actitud escolar.

Com a màxima aspiració, expressa un perfeccionament d'hàbits en tots els rams de la vida. La reacció de l'home sobre el medi que el revolta és redueix a l'estudi de les seves essències per a coneixement dels fins immediats. Es considera perfecta la funció escolar si tendeix a l'adaptació als motllos de l'ambient i dirigida a una millora econòmica.

Podem considerar aïlladament les causes físiques i biològiques en evolució, sense truncar la piràmide dels interessos morals i materials pre-estaberts?

El segon terme està d'acord amb les idees humanes de sentit universal.

Cal substreure a l'home de tota submissió a l'ambient. L'escola treballa de cara a un ideal de perfeccionament, per

sobre les essències físiques desconegudes, anomenades hipòtesis o sistemes filosòfics, quasi sempre rabiosament indubitables.

Cal reduir a l'home, a un ésser sense pàtria? Cal despreciar el fet psicològic del tipisme o nacionalisme? Cal acceptar, la modificació dels fets artificials de llenguatge i religió o radicalment, la unificació dels quals en un treball de col·laboració universal?

No obstant, la tentativa d'enlairar l'essència de la vida humana a la categoria superior ens imposa el deure del respecte absolut a llurs característiques. Els fets biològics marquen a tots els individus les modalitats operades per una evolució constant: l'ajuda mútua, l'adaptació i la defensa.

Pot l'escola modificar, en tot el món, la ruta del progrés evolutiu apartant-lo dels camins divergents?

Pot l'escola modificar l'ambient social, el règim econòmic i la formació integral? Com? Adaptant-los o independitzant-los de l'ambient?

Vosaltres mestres teniu la paraula.

MEDITACIONES

ESCOLA. Título sugestivo que hace desfilar por la pantalla de mi imaginación una serie interminable de ideas que mi pluma quisiera plasmar... ¡Cuántas definiciones; cuántas luchas alredor de la Escuela! Escuela es el local destinado a la educación de la infancia. Ella es cosa, es local, cáscara. Escuela es labor, es trabajo; *hacer escuela* es dicho de infancia-

Crear «escuela» es propio de genios. La escuela de Aristóles; la escuela de Velázquez, de Goya... La escuela es vida aún cuando se empeñen en hacernos creer que solo sea la preparación para la vida. Nadie puede preparar la vida; solo puede vivirse. ¿Qué sería preparar para la vida? El hombre se descubre a si mismo y se cataloga por saberse agrupar en *escuela*, en grupo que labora y se capacita para el uso perfecto (para el uso mejor diríamos) de todas sus facultades, de todos sus sentidos. Y como el órgano está demostrado que solo se desarrolla con el ejercicio, solo por el ejercicio desarrollaremos nuestros sentidos y facultades. Así, definiría la *escuela* como la agrupación consciente de individualidades trabajando solidariamente y captando las enseñanzas del mundo que le rodea. Solo *haremos escuela* cuando sepamos dejar vivir al niño plenamente su vida enfrentándose con las realidades de la Naturaleza y de la Sociedad. El niño no está fuera de una ni de otra; vive en ellas y de ellas forma parte. La Verdad ante todo y sobre todo y ella solo es factible de acuerdo con la Ciencia. ¡Aireemos la Escuela! Abramos de par en par puertas y ventanas que entren el aire, la luz..., derribemos sus muros para no perder jamás el contacto con la calle. Haced que los niños sepan mirar al Sol con los ojos abiertos y habréis logrado desterrar sombras y telarañas. La Escuela es la creadora de la Humanidad. Ya lo dijo Kant. «El hombre solo puede llegar a ser hombre por la educación» y como la Educación es la finalidad de la Escuela... Mucho hemos andado desde el mago o sacerdote primitivo que «inician» a los elegidos hasta la *escuela nacional* preconizada por muchos, entre ellos Condorcet y Fichte. Mucho hemos de caminar para dejar como fita en el infinito pasado a esta *escuela nacional* y llegar a la *escuela universal*. Así lo exige la Humanidad cada día más desarrollada; hay que llegar a la escuela libre y única en el más amplio sentido de la palabra.

Ante la escuela para ser Escuela, ni nacionalismos, ni clases, ni categorías. La Escuela es de todos y para todos. Desarrollo de las capacidades individuales merced al cultivo inteligente durante toda la vida. Aprovechamiento de todas las inteligencias al servicio exclusivo de la Humanidad. La Escuela ha de estar tan alta que no pueda pensarse en la posibilidad de su sometimiento. ¡He aquí la Escuela!

ETCÉTERA.

Declaració de Ginebra

Com a conseqüència del desastre material i espiritual ocasionat per la guerra europea sorgí d'arreu, la idea sublim d'elaborar una Carta, on figuressin per a sempre més, el dret que té la infància per tal de no ésser víctima del caprici imperialista i pugui donar una bella nota com a home de l'esdevenir.

Ningú tan dignament, concisa i plena com Eglantine Jebb ha treballat per la cauea del nen. L'any 1922 va escriure la nota que reproduïm, anomenada Declaració de Ginebra per haver estat escrita en aquesta ciutat.

La Declaració fou aprovada, el dia 26 de setembre de 1924 per la cinquena Assemblea de la Societat de Nacions. Està traduïda per més de 40 idiomes i moltes nacions l'han pres com a ideal a seguir i a assolir.

Heus aquí la traducció del text al nostre idioma:

DECLARACIÓ DE GINEBRA

«Per la present *Declaració dels Drets del nen*, els homes i les dones de tots els països reconeixen que la Humanitat deu donar al nen allò que ella té de millor; afirmen llurs deures al marge de tota consideració de raça, nacionalitat i creença.

I. El nen deu ésser posat en condicions de desenrotllar-se d'una manera normal, material i espiritual.

II. El nen famolenc deu ésser alimentat; el nen malalt deu ésser assistit; el retardat deu ésser estimulat; l'extraviat deu ésser conduït; l'orfe i l'abandonat deuen ésser recollits i socorreguts.

III. El nen deu ésser el primer a rebre socors en èpoques de calamitat.

IV. El nen deu ésser dotat de mitjans amb els quals pugui guanyar-se la vida, i deu ésser protegit contra tota explotació.

V. El nen deu ésser educat en el sentiment de què les seves millors qualitats deuen esmerçar-se al servei dels seus germans.»

L'article 41 de la Constitució espanyola, s'ha fet seu els Drets del nen, i són recomanats a tots els ciutadans.

Mafí de gener

*La font de la plaça
voltada d'infants.
La canella es glaça.
Són fredes les mans.
Ai, que en l'hora blana
d'aquest clar matí
canta la fontana
amb bell rajolí,
canta l'alegria
d'aqueix sol formós
que en dar-li el bon dia
el seu glaç ha fos.
Dalt de la teulada
aguaita un pardal.
Gener! La mainada
veu riure un portal,
portal de l'escola,
també matiner;
la mainada hi vola.
Qui serà primer?
Mestre jove els guia,
tot ple d'il·lusions.
Ai, quina alegria,
amb jocs i cançons
aprendre les coses
amb tota atenció.
Finestres descloses
per l'educació.
Gener? Primavera,
que hi riuen infants.
L'escola els espera
per fer-los germans.*

FERMÍ PALAU CASELLES.

La coeducació a l'escola primària

La reforma de l'ensenyament primari sembla que serà orientada d'una manera encertada: són garantia de seriositat legislativa els homes que avui regeixen el Ministeri d'Instrucció pública i la Direcció General de Primera Ensenyança. En Fernando de los Ríos, esperit selecte, educat sota el mestratge de Giner de los Ríos, estem segurs que sabrà donar a l'ensenyament primari un caire completament modern i que enlairarà la tasca educativa al nivell dels països més exigents en matèria pedagògica. En Rodolf Llopis, d'intellecte format en l'estudi de les qüestions cabdals de les inquietuds humanes, coneix massa la realitat per a no portar-la a l'escola primària on deuen forjar-se els ciutadans de l'esdevenir, els que viuran indubtablement una vida més bella que la nostra i gaudiran d'un benestar que nosaltres sols podem ovrir de lluny i que mai no podrem assolir per faltar-nos les característiques necessàries com són la comprensió del pròxim, la tolerància, el domini de les passions, etc.

L'accord pres per les Constituents de concedir als drets de la dona igual categoria que als de l'home tira per terra la barreja injusta que durant tants segles ens havia separat de l'altre sexe i que res no havia fins ara pogut enderrocar. Aquesta nova estructuració social dóna més importància al problema de la coeducació a les escoles com a base de la futura relació entre l'home i la dona i assenyala d'una manera ineludible la fi d'una sèrie de prejudicis que obstaculitzaven i obstaculitzen encara la tasca educativa de nostres escoles i la desaparició de la qual no es farà sense una sistemàtica oposició dels elements entestats en mantenir el predomini de les idees cavernícoles sobre la realitat humana.

Per això creiem que és necessari que, a Madrid, es donguin compte de la gran importància que té la implantació de la coeducació, no sols sota el punt de vista

moral, sinó sota el punt de vista instructiu. El progrés moral que assoleixen els nois i noies a l'escola és el major enemic de la concupiscència; car l'un no veu a l'altre només que com a ésser humà amb el qual conviu i amb el qual aprén a respectar; la major virilitat del noi s'encomana a la noia i aquesta esdevé més forta amb els ventatges que això ofereix; en canvi la major sensibilitat de les noies pot influir molt en el caràcter dels nois. Es a dir, s'estableix ja un intercanvi de condicions mútues que predisposaran els educants per a missions futures que podran realitzar-se amb grans probabilitats d'eficàcia.

Tot i éssent tan grans els ventatges de la coeducació en l'aspecte moral és evident que ho són molt més en l'aspecte instructiu, sobretot si es té en compte el panorama que ofereix l'escola rural. Sense entrar en argumentacions demostradores de l'eficàcia instructiva de la coeducació pel que tenen de sintètic aquestes impressions, volem solament fer avinent la solució immediata que pot ésser a l'escola rural on tota la bona voluntat dels reformadors de l'ensenyament no podrà, de moment, solucionar les minimes exigències que presenta el problema escolar. Una senzilla avinença entre els mestres d'un mateix poble, autoritzada per la Inspecció, convertiria les diferents escoles unitàries amb una graduada, mentre no pogués tenir efectivitat la creació del Grup escolar corresponent.

Jo crec que els Mestres i Mestresses deurien meditar sobre aquest punt tan important i bandejant els rezels i personalismes decidir-se per fer obra pràctica convertint-se en els més ardis col-laboradors dels nostres capdevanters pedagògics i donar a l'escola la categoria social que li pertany. I millor seria que per la Superioritat es donessin normes a aquest objecte assenyalant als Mestres el camí a seguir per a assolir la implantació d'una reforma tan essencial en aquests moments de renovació cultural.

LLUÍS ESTEVE.

DEBERES

Nos interesa a los maestros poner en circulación aquellos valores que en las teorías educativas que hoy prevalecen están más o menos falsificados o borrosos cuando no ausentes del todo.

El maestro que recoja de la actual producción pedagógica todo lo que hay en ella de valioso y lo aplique sacando el máximo partido, logrará cuando más poner al niño en condiciones de manejarse bien en su relación con las cosas, de reaccionar adecuadamente ante el mundo físico dominando sus procesos naturales mediante actos de selección reflexiva, de adaptación inteligente.

Lo que no logrará de ningún modo es facilitarle recursos similares para su vida social, para su relación de hombre a hombre.

Es decir que la nueva técnica escolar supuestos los recursos y preparación para hacerla efectiva, lleva camino de ser eficaz. Pero tan solo en lo meramente didáctico, intelectual, y en cierto modo en lo estético.

En lo propiamente educativo fracasa completamente. El ser afectivo y social que hay en el niño, con las normas escolares de relación humana preconizadas por los teóricos, queda herido o maltrecho si no tiene defensas naturales suficientes para asegurarse la indemnidad.

Es significativo que se haya entrado en camino de armonizar los términos, naturaleza y niño y no se apunte siquiera la vía adecuada para armonizar los de humanidad e infancia. El recorrido entre éstos solo se ha intentado hasta ahora por vía muerta. Las vías expeditas han sido ignoradas o bien capciosamente desdenadas.

Más siendo absurdo que la naturaleza social del niño y el objetivo de ella estén en pugna insuperable, la oposición tiene

que resolverse y el camino ha de ser esencialmente el mismo.

La dirección metódica que lleva al niño a la inteligencia de la naturaleza les llevará también al objetivo de la humanidad. Los teóricos han sido inconsecuentes no haciendo aquí la aplicación de sus propios principios. La inconsecuencia debemos salvarla los maestros.

Si los fenómenos naturales que se dán en el ambiente físico que rodea al niño han sido allí el punto de partida, también aquí habrá que partir de los tipos de vida social que a su vista se desarrollan. El tipo de vida de sus padres con sus características esenciales de trabajo rudo, de lucha, de ausencia, de posibilidades de goce y cultura. Y los otros tipos de vida en parangón.

Que perciba los antagonismos, los contrastes. Que vea que la pretendida humanidad es por lo pronto su contrario. Que advierta el papel que juegan los poderes eclesiásticos y gobernantes en todo ello. Que observe el cruce de instintos, de pasiones, de ideas, de intereses que es la vida. Que se empape bien de todo eso, de lo concreto, de lo inmediato, de lo actual. Que lo viva.

No hemos de consentir que por interés de clase, hay que decirlo, se desvíe la atención del niño hacia un pasado que no ilustre el presente, ni hacia un futuro, hacia un ideal que no surja de la propia realidad vivida.

Hemos de arremeter contra la obra de mixtificación realizada en la escuela para servir los intereses de la clase dominante.

Se nos impone vitalizar el contenido todo de la enseñanza y eliminar el opio. Hay que ir a la revisión de todas y cada una de las materias de trabajo y volver de arriba abajo todo lo normativo.

Somos nosotros los maestros, compenetrados con los intereses del niño, los que hemos de seleccionar y organizar los estímulos que hayan de poner en vibra-

ción su ser afectivo y social. Que hayan de permitir la libre formación de su personalidad autónoma y demostrar a su hora que el ser hombre no podrá seguir siendo una bella promesa.

Y no basta que nos compenetremos con el niño. Hemos de compenetrarnos con la clase social a que pertenece nuestra población escolar esencialmente proletaria.

Estudio crítico y comparativo de "El Programa de Historia" de Martí Alpera, y de "Como se enseña la Historia". por Teófilo Sanjuán.

En Metodología el estudio de la realidad externa natural debe ser completado por el de las creaciones humanas, constituyendo el grupo de los conocimientos históricos, especializados en las asignaturas de Geografía e Historia profana, cuya finalidad práctica consiste en adquirir el conocimiento de los sucesos en que ha intervenido el hombre y que han dado origen al progreso de la Humanidad y al estado actual de cultura de nuestra Patria.

El Sr. Martí Alpera, en el programa de Nociones de Ciencias Físicas, Químicas y Naturales con aplicaciones a la Fisiología y la Higiene, dice: «Los programas van a salir. Como verá el lector, no son un índice de materias. Un índice de materias no sirve de nada o de casi nada. Son lecciones completas en las que se anuncia el tema, se indica el material, se expone el desarrollo y se dan consejos y direcciones. Casi todos ellos están divididos en tres grados. En algunos hay además un grado preliminar o preparatorio. Las ideas directrices del programa son las expuestas por la generalidad de los pedagogos de nuestros días.»

Con lo manifestado por el autor podemos dar hecha la crítica de todos sus

Se exige, pues, la proletarización del maestro si se quiere satisfacer a la medida las necesidades de la personalidad individual y social del niño que reclama a la vez autonomía y solidaridad.

Ese es el camino para enraizar la escuela en la sociedad y orientarla hacia el objetivo de convivencia humana. Lo demás que suele decirse sobre el particular es literatura.

programas, pues dice que ellos no son un índice de materias y se nos ocurre preguntar: ¿Es que las lecciones 28, 29, 30, etc. del grado superior del programa de Historia, son otra cosa que índices a secas? ¿Que autoridad pedagógica es Martí Alpera para afirmar rotundamente que un índice de materias no sirve para nada? Teófilo Sanjuán en la obra que nos ocupa dice: «El maestro sabrá lo superior para enseñar lo elemental o no lo enseñará. Porque la cuestión del método didáctico, que en lo que tiene de racional no difiere del propio método constructivo de la ciencia, finca ahí: su conocer bien qué es esta cosa que este niño va aprender.» ¡No hubiera perdido nada el Sr. Martí Alpera con asimilarse verdades pedagógicas reproducidas por T. S. en su librito!

Teófilo Sanjuán reproduce párrafos de ciencia pedagógica dándonos unas lecciones generales para enseñar la Historia; lecciones que son reflejo fiel de la escuela activa y en virtud de las cuales el alumno trabaja y no se duerme como ocurre en los cuentos, narraciones e historietas ramplonas del programa de M. A.

El programa de Historia del Sr. M. A. más bien nos parece un capricho pedagó-

gico rebosante de pedantería. No es Directo por curto en cada lección no se contienen íntegramente los conocimientos que los discípulos han de aprender, y no es Ciclico porque en cada grado no comprende los conocimientos relacionados con toda la asignatura.

¿Que habremos conseguido (pedagógicamente hablando) después de contar a los niños el pasaje de Ulises y los cerdos?

¿Y de Alejandro Magno y su caballo?

No se vé en todo ello ni método, ni procedimiento, ni arte.

En su programa de Historia dice M. A. que ha preparado lecciones de Historia para los niños más pequeños por no estar conforme con la opinión de que la enseñanza histórica es superior a la mente del niño de ocho o diez años. Y añade: Pero nuestra historia infantil es una historia especial. Un historiador sabio y severo rechazaría nuestra historia infantil. Con estas manifestaciones hechas por el propio señor M. A. tenemos la crítica de lo que él ha llamado Programa de Historia.

La obra de Teófilo Sanjuán es otra cosa mucho más seria que el programa de M. A.

«Como se enseña la Historia».

T. S. empieza por manifestar que la vida pasada tiene sus resonancias y que en la actualidad las oímos y escuchamos. La historia, pues, se nos presenta desde el primer momento de la vida y hay que dejar sentado que la enseñanza de la Historia exige madurez intelectual y conocimientos previos, sin los cuales deja de ser verdadera enseñanza. El autor entiende que debe darse cabida, a la enseñanza de la historia, en la Escuela de párvulos, pero con una discreción suma. Hay que hablar y preguntar mucho y adelantar poco. Entiende que la Historia dá a la inteligencia su contenido peculiar, debiendo servir preponderantemente a la formación de sentimientos y maneras. Hace constar que en la narración histórica no debe buscarse

se finalidad moral alguna: moraleja, como si dijéramos, que sirva de disciplina de las costumbres. Precisamente los hechos históricos se realizan casi siempre en contradicción con los principios de la moral. La enseñanza de la Historia en la escuela debe satisfacer la triple finalidad de suscitar el juego de las emociones; enriquecer los sentimientos de humanidad y de civilidad en el niño, y estructurar en su conciencia los conceptos de evolución y progreso.

En cuanto a la orientación general relativa al método didáctico, no nos dice este señor si en la enseñanza de esta asignatura debemos empezar la misma por la Historia nacional o por la universal, pues algunos autores desfieren con razonamientos muy discretos que en tal materia debe empezarse por la Historia universal, con la cual viene a complicarse aún más el difícil problema metodológico de la enseñanza de esta asignatura.

Por lo que se refiere al plan de enseñanza, está orientado este trabajo en el sentido de que ya no se da gran importancia al estudio de batallas, genealogías, fechas, etc.: la utilidad de los estudios históricos no está en semejantes detalles, sino en el conocimiento de la civilización del país en las distintas épocas históricas. Que un niño sepa o no sepa todos los nombres de los reyes visigodos o el número de árabes que murieron en la batalla de las Navas, importa poco; pero si importa que se dé cuenta de los orígenes de nuestro idioma, de nuestro Derecho, de nuestras ciencias, artes, instituciones y costumbres.

T. S. en su obra cita cuestiones y procedimientos ya publicados y dados a conocer por otros autores, entre ellos están: Lavisse, (conocimiento del educando). Münsterberg, (criterio moral deducible de los hechos históricos). J. Ortega y Gasset, (el tema de nuestro tiempo). Altamira, (la enseñanza de la Historia). N. Salmerón, etc.

«Como se enseña la Historia» está es-

crita en lenguaje claro, términos científicos y galanura de frases, pero nos dice muy poco y moderno que no se haya dando a conocer por otro señor y con gran anticipación a la publicación de la obra de D. Teófilo Sanjuán objeto de esta humilde crítica.

Finalmente, todo ello demuestra que la Historia es una asignatura de prueba para un buen Maestro; que se ha cultivado poco la enseñanza, y que hay verdadera necesidad de realizar ensayos y experiencias, con tanto plan y procedimientos distintos, para que sepamos lo que debe ser realmente en práctica la enseñanza de la Historia.

SÁMARA VICENTE G.

El problema de la coeducació

Quan temps enrera es plantejava aquest problema, hom ho mirava sota un punt de vista filosòfic i es limitava a discussions semblants a les que s'haurien emprat entorn de la bondat o de la bellesa.

I és que la dona vivia d'una faisó tan diferent de la de l'home que no era estrany que fins la seva instrucció—d'educaçió qui parla?—se li donés per separat. Tota la seva manifestació vital estava cercada pel marc de la llar i allí en aquell món tan petit s'havia de reduir la seva activitat.

L'home—segons creien—més ben dotat que ella es bastava pel treball i no la necessitava més que per a satisfer el seu amor o desitjos, o bé pel desenvolupament de la família.

En aquest pla de tan poca convivència es feia un xic explicable llur institució per separat.

Però la dona no es conformà, vulgué alliberar-se i cercar un horitzó més ample i poc a poc, sense estridències, anà lluitant per adquirir més drets i més deures. Favorescuda per la conmoció social que

ens ha dut l'última guerra i per la necessitat, ha vençut la barrera que la mantenía allunyada del afers del seu company. I en l'actualitat junts estudién, junts treballen a l'oficina, al taller, a la fàbrica, ambdós tenen els mateixos drets de ciutadania...

Per què l'escola encara no camina al ritme social? Per què continua la ridicula tasca d'educar per separats als sexes? Aquí ebocaríem tota sèrie d'arguments contraris a la coeducació si ens deixéssim portar per certs prejudicis doctrinals i oblidéssem que la missió de l'escola és preparar al nen per la vida i que si aquesta no manté als sexes distanciats, nosaltres no podem de cap de les maneres deixar de coeducar-los perquè després, sense preparació, la vida no fluïria fecunda i bella com diu la senyoreta Huguenin en son llibre «La coeducació des sexes».

Creiem, per tant, que davant d'aquesta realitat i de l'èxit assolit en les escoles que ho han assajat no té cap importància tot ço que es bé dient en contra de la coeducació. A més gairebé totes les manifestacions dels anticoeducadors revelen un desconeixement absolut de la vida íntima del nen i de la tasca del mestre. Ells asseguren que amb aquest règim els nens es femenitzen i les nenes es masculinitzen. Es que oblien l'obra del mestre? Es que no saben que quan l'educador veu que un nen té tendència a jugar a cuines, nines, etc. l'ha de desviar amb molta tàctica i ha de procurar interessar-lo per jocs més adients als del seu sexe?

Diu amb molt d'acerth Dorothy Horme en «Advance in coeducació» que «una escola coeducativa és la representació de la societat i en ella una noia pot comprendre la seva responsabilitat com a membre d'una nació. Si el seu destí és ésser esposa i mare empêdrà la seva tasca amb més amples simpaties i una real comprensió de la manera d'educar junts nens i nenes. La nena que ha après a entrar en els interessos del nen en l'escola on s'ha educat, serà capaç d'apreciar molt bé els del

seu marit i els dels seus fills». Haurà après el valor de la cooperació i això aminorarà —i qui sap si acabarà—la lluita dels sexes. El moviment feminista en sortirà depurat i deixarà els seus antagonismes, emprant una tàctica de cooperació. La dona que en la societat actual es veu envoltada per una atmòsfera d'incomprendió, que l'obliga quasi sempre a manifestar-se d'una faísca ben diferent a la que sent i voldria, exposar amb tota claretat els seus sentiments i idees perquè el company que ha conviscut amb ella una mateixa vida i ha fet causa comú en els seus interessos la sabrà entendre perfectament.

I ens manca ara relacionar la coeducaçió amb el problema sexual, que tot i reconeixent la seva importància, la majoria dels mestres, s'obstinen en deixar-lo apart com si en abandonar-lo el resolguessin.

Entre les moltes coses que ens ha permés conèixer Freud amb el seu psico-anàlisis hi ha l'interès sexual amb els seus matisos i graus nombrosos que va des de el senzill impuls biològic a les seves més altes ramificacions que són les sublimacions d'aquest impuls envers la companyonia i l'amor a tot el que sigui bell.

D'aquí la gran necessitat que té el mestre d'indagar aquest impuls i amb coeducaçió és això molt més factible que en les escoles unisexuals on tan crescut és el percentatge d'hàbits sexuals perniciosos i tan propensa la inversió.

Cal, doncs, no creuar-nos de braços davant d'aquest problema importantíssim i de solució urgent. La implantació no ofereix cap dificultat en les escoles rurals i urbanes. Ben altrettant. En els pobles on no hi ha més que dues escoles unitàries fins i tot facilitaria l'ensenyament que podria fer-se d'una manera graduada. En unir-se els nens i nenes s'acabaria, com hem exposat abans la lluita de sexes, una de les pitjors plagues que ataquejen nostra societat.

M. D. PIERA i LLOBERA.

Filologia catalana

En aquesta secció de llenguística, de bandejament de la nostra parla, seguirem dos camins: L'un, de neteja de totes aquelles paraules d'ús corrent que, d'una manera inconscient, figuren en el llenguatge col·loquial i parlat. L'altre, donarem regles gramaticals per tal de poder assolir una bona ortografia i, fins i tot, una bona forma literària.

Destriades així aquestes dues finalitats, esmentarem avui les paraules *buenes*, *antes*, *hasta*, *sigut*, *además* i *demés*.

* *

Es un costum fonètic, molt arrelat, el dir, quan entrem en una casa per salutació: *buenes tardes*, *buenas...*!

Si ens fixem bé en aquestes paraules, veurem que no són castellanes, perquè si ho fossin, acabarien en *a* i derfem:

buenas tardes, *buenas...*

Però és que tampoc no són catalanes les formes *buenes*, car els veritables mots són: *bones tardes*, *bones*, etc.

* *

Els mots *antes*, *hasta*, *sigut*, s'han de dir: *abans*, *fins*, *estat*.

Tením per exemple aquestes frases: Adéu, Ramon, *hasta demà*.

Ho fan molt malament, *hasta* es diu que hi haurà crisi.

Cal dir: Adéu, Ramon, *fins demà*:

Ho fan molt malament, *fins* es diu que hi haurà crisi.

* *

Antes, *la gent*, *anava* sovint a missa.

Josep ha arribat *antes* de l'hora anunciada.

Cal dir: *Abans*, *la gent*, *anava* sovint a missa.

Josep ha arribat *abans* de l'hora anunciada.

El participi passiu del verb *ésser* no és *sigut*, sinó *estat*.

Així en les frases: *Maria* ha *sigut* la millor deixebla.

L'espectacle ha *sigut* emocionant

Cal dir: *Maria* ha *estat* la millor deixebla.

L'espectacle ha *estat* emocionant.

Sempre, doncs, que vinguin a la ploma les paraules, antes, hasta, sigut, cal substituir-les per: *Abans*, fins i estat.

★ *

Quant a les paraules estranyes al català *ademés* i *demés* cal tenir cura a bandejar-les i posar al seu lloc altres mots encara que no tinguin semblança amb aquests:

Exemples: Records per a tu i *demés* família.

Part dels treballadors han anat a la fàbrica i els *demés*, han fet festa.

Això ho farem avui, i el *demés* demà.

Fes bondat i *ademés* recorda't de nosaltres.

Volen fer justícia i cultura, i *ademés* faran obres públiques.

En tots els exemples precedents els *demés* i *ademés* són erronis i cal substituir-los per altres mots que vénen a donar bellesa i claretat a la frase, Així direm: Records per a tu i *família tota*.

Part dels treballadors han anat a la fàbrica; els *restants* han fet festa.

Això ho farem avui i el *que queda* demà.

Fes bondat i a més recorda't de nosaltres.

Volen fer justícia i cultura; *ultra això*, faran obres públiques.

Gramàtica:

No creiem sigui necessari, per alguns lectors, esmentar els signes gràfics del nostre alfabet, però com sabem què han donat lloc a algunes confusions tal volta serà útil reproduir-los.

Són: a e i o u	Pronunciat	Pronunciat	
b	be alta	p	pe
c	ce	q	eu
d	de	r	erra
f	efa	s	essa
g	ge	t	te
h	hac	v	ve baixa
j	jota	x	xeix o ics
l	ela	z	zeta
m	ema		
n	ena		

Hi ha, a més, les següents lletres derivades i dígrafs.

ç ce trencada (no cedilla com fa algú); *llanca*. La *l* palatal es representa per *ll*; *palla*.

la *n* palatal es representa per *ny*; *Catalunya*.

la *l* doble és escrita amb el punt volat al mig *l'l*; *Collegi*.

La *rr* i *ss* només són que un so simple; *pissarra*.

Els signes w, ch, k, y; apareixen en noms estrangers i alguns de propis com Wagner, chor (coro), Ayguader, Nova-York.

La *ñ* del castellà, en català no existeix.

★ *

Coneguts així tots els sons, si volem separar les paraules en síl·labes, tindrem en compte que una paraula qualquera, té tantes síl·labes generalment com vocals tingui.

Exemples: Història, quatre vocals quatre, síl·labes:

His-tò-ri-a, Arbreda, tres vocals, tres síl·labes: Ar-bre-da.

El català, igualment que el castellà, té dues classes de vocals: febles i fortes. Són febles la *i* i la *u*; fortes la *a*, *e*, *o*.

Si es troben en una paraula dues vocals una forta i una feble pronunciades en un sol cop de veu, si la feble precedeix a la forta, formaran síl·laba per separat.

Exemple: cu-a, plo-vi-a, es-glé-si-a.

Si la feble va al darrera, formaran una sola síl·laba.

Ex.: re-bai-xar, boi-ra, es-pe-ra-veu.

Si es troben tres les vocals i la feble és al mig, la *i* i la *u* passen a ésser consonants.

Ex.: re-tre-ia, de-ia, re-co-u-en.

Les vocals febles en principi de paraula; es consideren com a consonants:

Exemples: iar-da, hia-loi-de.

Els dígrafs *qu* i *gu* seguits de vocals, es consideren com una sola síl·laba.

Ex.: quo-cient, quá-ire; ai-gua, re-gue-ra,

Quan es troben a final de ratlla la *rr*, *ss* i *ix* hem de partir el mot, es deixa una lletra de dits dígrafs a l'acabament de línia i l'altra en principi: Cór-rer, Sa-ra-gos-sa, etc.

Quant a les formes apostrofades que sovint es veuen escrites a l'extrem dreta de les ratlles, com per exemple la *d'*, la *l'* la *t'* etc. no s'hi deuen deixar i cal posar-les en principi de la ratlla que segueix.

LAUREÁ VILALTA.

Notícies del Magisteri

Durant els dies 6 i 7 del corrent mes s'han reunit en el Ministeri d'Instrucció els directors de les Normals de tota Espanya i hom creu en una pròxima ordre convocant al mateix lloc als Inspectors caps de les diverses províncies. Dites reunions, segons manifestacions del senyor Ministre, van encaminades per tal de cercar fórmules per a orientar conjuntament l'ensenyança de les Normals, Instituts i Universitats.



El dissabte passat es feren públiques les qualificacions dels batxillers i mestres que prengueren part a l'examen oposició per a ingressar a l'Escola Normal. Resultaren aprovats els següents senyors:

Emília Francès Piquer, Carme Pijoan Prat, Miguel Puertas Fernández, Pilar Borrell Fuertes, Encarnació Pomar Pomar, Josep Cervera Pinyol, Nativitat Gravalós Bertran, Ramon Solé Codina, Brígida Armengol Armengol, Josep Esteve Sellart, Antoni Gutiérrez López, Maria Montserrat Nolla, Maria Bonastre i Dolors Coll Sant.



Per decret de 27 de gener és suprimeix l'escola superior del Magisteri i es reglamenta el funcionament d'una secció de Pedagogia en la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de Madrid.

Era esperada amb ànsia la creació d'aquesta Facultat, però hom creia en el funcionament de Secció anàloga al primer centre docent de Catalunya. Les coses no han estat així, i ho lamentem profundament.



S'ha concedit l'excedència a Na Mercé Capdevila Garrindo, Inspectora de 1.^a Ensenyança de Lleida



Es nomenada Directora de l'Escola Normal de Lleida la competent pedagoga, nostra amiga, Josepa Ulrich Pi.



S'anuncien com a imminent reformes en l'Estatut del Magisteri en la part referent en la provisió d'escoles. Tanmateix quedarà suprimit el primer torn per trasllat de concurs. També es busca una fórmula que compaginava els drets adquirits amb el propòsit de proveir les places de nova creació; la meitat pel quint torn, i l'altra, per concurs de trasllat.

Confiem veure prompte la solució a l'assumpte que avui preocupa tant al Magisteri.



El concurs de trasllat anunciat a l'octubre està acabat, i sens dubte es farà públic en la present setmana.



Alcaldades.—Sabem que hi ha una sèrie d'Alcaldades de les quals ens anirem ocupant successivament, perquè esperem que la República no posarà pas les escoles als peus dels «monterillos».

Publicarem també una relació dels pobles on els elements clericals tenen edifici d'escola immillorable i en canvi les escoles nacionals resten en locals deficientes. Per això demanem a tots els companys ens enviïn una relació detallada de la situació d'aquests afers en els pobles.



«Batec».—S'escaigué celebrar, a Puigvert de Lleida, la reunió de gener. Al caliu de la llar dels companys Redondo i Garcia es firmaren noves ajudes i col·laboracions.

Individualitats inèdites curulles d'inquietuds conjurades al lloc de la festa i del treball conscient. Quina bella esperança aquesta estol de voluntats, per a redimir l'escola!

Serenament, «Batec», fa via triomfal ara per les comarques lleidatanes, i seguint la lògica expansió per Catalunya assolirà la representació autèntica de la família universal del Magisteri.

La pròxima reunió serà a Albesa i promet la brillantor festiva d'un aplec de pedagocs de totes les comarques.