MUSEO PEDAGOGICO NACIONAL

PROGRAMAS ESCOLARES

E

INSTRUCCIONES DIDÁCTICAS

DE

FRANCIA E ITALIA

POR

LORENZO LUZURIAGA

INSPECTOR ADSCRITO AL MUSEO

(NO SE VENDE)

MADRID—J. COSANO—1928

PROGRAMAS ESCOLARES E INSTRUCCIONES DIDÁCTICAS DE FRANCIA E ITALIA

MUSEO PEDAGOGICO NACIONAL

PROGRAMAS ESCOLARES
E
INSTRUCCIONES DIDÁCTICAS
DE
FRANCIA E ITALIA

POR

LORENZO LUZURIAGA
INSPECTOR ADSCRITO AL MUSEO

(NO SE VENDE)

MADRID—J. COSANO—1928

INDICE

Págs.

ADVERTENCIA

Terminada la serie de trabajos informativos referentes a la educación nueva, se emprende ahora la publicación de otra serie, con el mismo carácter informador, en la que se dará cuenta de las reformas escolares llevadas a cabo en los principales países de Europa después de la guerra. Estos trabajos se referirán especialmente al aspecto metodológico y didáctico más que a la organización externa de las escuelas, por ser aquéllos los que más interesa conocer a los maestros, a quienes se dirigen especialmente estos folletos.

Se publican en el presente las reformas escolares llevadas a cabo en Francia e Italia últimamente, y a éstos seguirá la exposición de las realizadas en Alemania y Austria, que, como aquéllas, han transformado más o menos la estructura de la enseñanza escolar.

Como antecedentes para la mejor comprensión de estos trabajos, véanse los publicados por el Museo sobre la enseñanza primaria en los diversos países de Europa, donde se expone la organización general de aquélla.

L. L.

PRÓLOGO

En la serie de reformas escolares iniciadas en casi toda Europa después de la guerra, se han llevado a cabo dos casi simultáneamente: la de Francia y la de Italia. Y las dos tienen un alcance muy parecido: la confección de nuevos programas escolares y de instrucciones didácticas para su aplicación. En Francia se han publicado éstos con los decretos de 23 de febrero de 1923; en Italia, con los de 1.° de octubre y 11 de noviembre del mismo año.

Tal coincidencia responde, sin duda, en ambos países a la necesidad de restaurar, desde la escuela, las energías nacionales perdidas o debilitadas en la guerra, y al propósito de formar generaciones jóvenes con un espíritu nuevo y una más intensa vitalidad.

Pero si ambos países coinciden en el propósito y en el momento, la realización de aquél es diferente en cada uno de ellos. Los programas e instrucciones franceses constituyen, más que una reforma radical de los publicados en 1887, una modificación de éstos acomodándolos al espíritu del tiempo. Los principios esenciales quedan en pie; las alteraciones son más bien de pormenor o de ajuste. En cambio, los programas y prescripciones didácticas italianos, representan una transformación más honda de los antiguos, reflejando la que ha sufrido la vida social y política de Italia en los últimos años.

Dentro de estas diferencias—y de otras que se indicarán después—hay otro punto de contacto entre ambas reformas: el margen de libertad que para su aplicación dejan al maestro en el cuadro de las normas generales que establecen. «De esta simplificación—dicen las *Instrucciones* francesas—resultará para el maestro una ma-

yor libertad. No guiamos cada uno de sus pasos.» Y dicen las *Prescripciones* italianas: «Los programas de estudio que aquí se prescriben quieren tener, más que nada, un carácter indicativo.»

En cuanto al aspecto puramente formal, a la estructura de las reformas, vemos que también guardan cierta semejanza las de los dos países. Cada una de ellas consta de un programa general para cada una de las materias, de un horario para su distribución en el tiempo y de unas instrucciones metodológicas para su aplicación en la escuela. A estos elementos, la reforma italiana añade uno de carácter general, sobre la organización de la enseñanza primaria.

Las diferencias más esenciales entre unos y otros documentos se refieren al contenido y al espíritu de la educación que recomiendan, y, sobre todo, en lo que afecta a la educación moral. Así vemos que las instrucciones francesas siguen haciendo de la educación cívica y moral la base de la enseñanza escolar. «La enseñanza moral laica se distingue—dicen—de la enseñanza religiosa, sin contradecirla. El maestro debe insistir en los deberes que acercan a los hombres y no en los dogmas que los separan. Toda discusión teológica o filósofica le está prohibida.»

El programa escolar italiano se basa en la declaración de su artículo 3.º, que dice así: «Como fundamento y coronación de la instrucción elemental en todos sus grados, se coloca la enseñanza de la doctrina cristiana según la forma recibida en la tradición católica». Esta prescripción encuentra algunas aclaraciones en los mismos programas, al disponer que la enseñanza religiosa es dada «por los maestros de las clases que sean reputados idóneos para esta misión y la acepten, o por otras personas cuya idoneidad sea reconocida», y al manifestar que «son exceptuados de la enseñanza religiosa en la escuela los

niños cuyos padres declaren querer darla personalmente».

En cuanto a los demás aspectos de la educación escolar, se observa también algunas diferencias esenciales entre ambos programas. En el francés aparece más acentuada la educación intelectual, mientras que en el italiano resalta especialmente el aspecto artístico o estético de la educación.

Ciertas particularidades de esta educación deben señalarse en unos y otros programas. Así, junto al predominio intelectualista que se observa en los programas franceses y que se revela en su insistencia sobre la adquisición de ideas y conocimientos, se percibe también una preocupación por los nuevos métodos activos de la enseñanza: «A la enseñanza *por el aspecto*—dicen—, forma interesante del método concreto, que no ha dicho su última palabra y que la cinematografía va a renovar, hay que superponer otras formas del mismo método, que no están todavía más que en sus balbuceos, pero que duplicarán la eficacia del arte pedagógico: la enseñanza *por la acción*.»

Esta misma preocupación activista se revela no sólo en el método de la educación intelectual, recomendando la experimentación, manipulación, etc., sino en la acentuación de ciertas materias, como el dibujo, el trabajo manual, el canto y la música y los ejercicios físicos, que han aumentado en extensión e importancia. Especial interés merecen las recomendaciones relativas a la educación física, antes menos atendida en la enseñanza francesa: «Todo niño debe tomar parte en los ejercicios de educación física. Ninguno puede considerarse dispensado de ella, salvo por incapacidad, permanente o temporal, comprobada por un certificado médico. Con frecuencia se dispensa de esos ejercicios a los niños que precisamente tendrían más necesidad de ellos, porque son los menos vigorosos y los más enfermizos.»

En los programas italianos se atiende, como hemos dicho, especialmente al aspecto estético de la educación, recomendando al maestro acudir a las fuentes vivas de la cultura del pueblo: «la tradición popular, tal como vive, educadora perenne, en el pueblo que siente aún el dulce sabor de la palabra de los padres, y la gran literatura del pueblo, que ha dado en todo tiempo obras admirables de poesía, de fe, de ciencia, accesibles a los humildes, precisamente porque son grandes.»

De gran interés nos parecen, en general, las recomendaciones del prólogo de las *Prescripciones* italianas, al acentuar el papel decisivo que desempeña el maestro en la educación de los niños, y al insistir en la conveniencia de que aquél alcance la mayor cultura posible. «No tema más el maestro de niños—dicen—en acercarse a la cultura de los grandes; no tema que su enseñanza pueda ser fastidiosa y llegar a ser, como se dice, «difícil». Nada como el estudio de los libros más arduos y menos mortales da al maestro la consciencia de sus límites cuando se encuentra ante los niños.»

Asimismo ofrece interés el hecho de que en los programas y prescripciones italianos se recojan algunas de las experiencias de las escuelas y métodos nuevos de educación, como los de Montessori, *scuola rinnovata*, etcétera, que al margen de la enseñanza oficial experimentan nuevas formas de enseñanza.

No podemos entrar a examinar, ni es éste el propósito del presente trabajo, cada uno de los puntos que comprenden las reformas escolares realizadas últimamente en Francia. Para terminar, citemos aquí los nombres de sus autores: los Sres. Leon Bérard y Paul Lapie, Ministro y Director de enseñanza primaria en Francia, y los señores Giovanni Gentile y G. Lombardo-Radice, Ministro y Director general de enseñanza primaria en Italia, respectivamente.

FRANCIA

HORARIO Y PROGRAMAS DE ENSEÑANZA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS ELEMENTALES

HORARIOS

El decreto (*Arrêté*) de 23 de febrero de 1923 modifica el de 18 de enero de 1887 (art. 14 y párrafo V del artículo 19) de esta suerte:

«Artículo 14. Todos los años, al empezar el curso, los alumnos son distribuídos, según su grado de instrucción, por el director en los diversos grados, bajo el control del inspector primario.

La posesión de la primera parte del certificado de estudios da derecho al ingreso en el curso superior.

Art. 19, párrafo V. Las 30 horas de clase por semana (no comprendiendo el tiempo que los alumnos pueden dedicar, sea en su domicilio, sea en estudio vigilado, a la preparación de trabajos escritos y lecciones, se repartirán, según los cursos, conforme a las indicaciones del cuadro adjunto:

HORAS POR SEMANA

MATERIAS	Curso preparatorio.	Curso elemental		Curso medio		Curso superior	
		Niños.	Niñas.	Niños.	Niñas.	Niños.	Niñas.
Educación moral y cívica	1 1/4	1 1/4	1 1/4	1 1/4	1 1/4	1 1/2	1 1/2
Lectura corriente y expresiva	10	7	6 1/2	3	3	2 1/2	2 1/2
Escritura	5	2 1/2	2 1/2	1 1/2	1 1/2	3/4	3/4
Lengua francesa	2 1/2	5	5	7 1/2	7	7 1/2	7
Historia y geografía	—	2 1/2	2 1/2	3	3	3	3
Cálculo, aritmética y geometría	2 1/2	3 1/2	3 1/2	4 1/2	4 1/2	5	5
Ciencias físicas y naturales	1 1/4	1 1/2	1 1/2	2 1/2	2	2 1/2	2 1/2
Dibujo	1	1	1	1	1	1	1
Trabajo manual	1 1/2	1	1 1/2	1	2	1 1/2	2
Canto y música	1 1/4	1	1	1	1	1	1
Ejercicios físicos	1 3/4	2	2	2	2	2	2
Recreos	2	1 3/4	1 3/4	1 3/4	1 3/4	1 3/4	1 3/4
TOTALES	30	30	30	30	30	30	30

PROGRAMAS DE ENSEÑANZA

Por otro decreto de la misma fecha (23 febrero 1923) se modifican los programas de enseñanza de las escuelas primarias elementales, fijando los siguientes:

SECCIÓN PREPARATORIA

(Niños de 6 a 7 años).

I.—Moral.

Conversaciones muy sencillas.— Cuentos morales.— Biografías de hombres ilustres,

Formación de buenos hábitos (limpieza, orden, exactitud, urbanidad, etc.).

II.—Lectura.

Primeros ejercicios.

III.—Escritura.

Primeros ejercicios: Letras minúsculas.

IV.—Lengua francesa.

1. Recitación. Estudio oral de poesías muy cortas.
2. Ejercicios muy sencillos de vocabulario y pronunciación.
3. Lecturas cortas hechas por el maestro, escuchadas y resumidas por los niños.
4. Iniciación en la ortografía, en relación con la lectura.

V.—Cálculo.

Primeros elementos de la numeración. Contar objetos, escribir los números correspondientes hasta 10 y luego hasta 100.

Cortos ejercicios de cálculo oral o escrito (sin pasar de 100).

Sumar y restar grupos de objetos; sumar y restar los números correspondientes.

Contar, utilizando las cifras 2, 3 y 4. Multiplicar por 2, 3 y 4.

Dividir grupos de objetos en dos, tres y cuatro partes iguales.

VI.—Lecciones de cosas (en clase y en excursión).

Ejercicios y conversaciones familiares cuyo objeto sea hacer que los niños adquieran los primeros conocimientos usuales (la derecha y la izquierda, los días, los meses, las estaciones; el norte, el sur, el este, el oeste; los animales, los vegetales, minerales, el aire, el agua) y, sobre todo, llevarlos a observar, a comparar, a preguntar.

Nociones muy elementales acerca del cuerpo humano.

Higiene (consejos muy sencillos).

VII.—Dibujo.

Dibujo libre al lápiz. Agrupación y disposición de objetos (cubos, palitos, fichas, piedrecitas, granos, etc.), en forma de siluetas, orlas, rosetones, etc.

Copia en negro, mejor aún, en color, de estas combinaciones.

Pequeños dibujos geométricos.

Copia de objetos usuales muy sencillos, de juguetes infantiles.

Croquis de todas clases.

Modelado.

VIII.—Trabajo manual (niños).

Recorte de *confetti,* agrupando los papelillos de modo que representen números o formen motivos decorativos.

Pequeños ejercicios de trenzado, plegado, tejido (juncos, pajas, rafia, papel, etc.).

Picado, recortado y pegado de siluetas de papel.

Confección de objetos y juguetes variados.

Trabajo manual (niñas).

1. Ejercicios tomados del programa de las escuelas de niños.

2. Crochet. Estudios de la malla, cadeneta, punto sencillo, con aguja de gancho de hueso. Confección de objetos muy sencillos: bufanda para muñeca, ligas, etc.

IX.—Canto.

Canto escolar aprendido al oído.

X.—Educación física.

Pequeñas evoluciones. Rondas cantadas, juegos y movimientos de imitación.

Ejercicios educativos, representados.

Sencillos juegos colectivos.

Juegos respiratorios.

CURSO ELEMENTAL

(Niños de 7 a 9 años.)

I.—Moral.

Conversaciones familiares. Relatos, fábulas y cuentos morales.

Lectura explicada.

II.—Lectura.

Lectura corriente con explicación de las palabras más difíciles.

III.—Escritura.

Ejercicios graduados. Letras mayúsculas.

IV.— Lengua francesa.

1. Recitación expresiva de poesías muy sencillas.
2. Ejercicios de vocabulario. Preguntas sobre el sentido, empleo y ortografía de las palabras del texto leído.
3. Ejercicios de elocución. Reproducción oral de frases leídas y después de relatos hechos por el maestro.
4. Nociones comunicadas oralmente acerca del nombre, artículo, adjetivo, pronombre, verbo (tiempos más empleados en la forma activa). Formación del plural y del femenino. Concordancia del adjetivo con el nombre, del verbo con el sujeto. Principales complementos del verbo. La oración simple.
5. Ejercicios orales y escritos sobre la aplicación de las reglas gramaticales. Breves dictados preparados.
6. Composición de frases sencillas.

V.—Historia.

Hechos y fechas principales de la historia de Francia hasta el año 1610.—La Galia. Las invasiones. La Edad Media. Formación de la unidad francesa. Los grandes descubrimientos. El Renacimiento. La Reforma.

VI.—Geografía.

Ejercicios de observación: el horizonte, los accidentes del terreno, los puntos cardinales.

Preparación para el manejo de los mapas: plano de la clase, casa, calle, del término municipal, etc.

Explicación de los términos geográficos más usados.

La tierra: su forma, sus divisiones.

Nociones muy elementales acerca de la geografía de Francia.

VII.—Cálculo, aritmética, geometría.

1. Numeración decimal: El metro, el gramo, el litro y sus múltiplos.

Cálculo oral. Tablas de sumar y multiplicar. Aplicación de las cuatro reglas a números inferiores a 100.

Cálculo escrito. Aplicación de las cuatro reglas a pequeñas cantidades (limitándose para la división a un divisor de dos cifras).

Pequeños problemas orales o escritos concebidos sobre objetos usuales.

Primeros ejercicios del cálculo rápido y de cálculo mental.

2. Geometría. Medida de longitudes. Apreciación de distancias a simple vista y su comprobación por la medida directa.

Dibujar y reconocer las figuras más elementales: triángulo, rectángulo, cuadrado, círculo.

Noción del ángulo.

Idea de la medida de superficies rectangulares mediante la cuadrícula.

Nociones sobre los cuerpos sólidos, utilizando modelos en relieve.

VIII.—Lecciones de cosas (en clase y en excursión).

Observaciones acompañadas de explicaciones sencillas: objetos y fenómenos usuales, animales, vegetales y minerales traídos a clase o recogidos en las excursiones; principales materias elaboradas de uso corriente: alimentos, tejidos, papel, maderas, piedras, metales.

Higiene. Ejercicios prácticos (limpieza del cuerpo, de los vestidos y de la clase).

Primeras lecciones de agricultura y horticultura en el jardín de la escuela.

IX.—Dibujo.

Dibujo directo del natural, con lápiz negro o lápices de color, de objetos muy sencillos.

Dibujo de memoria de objetos tomados anteriormente como modelos.

Dibujo libre inspirado en las lecciones de cosas; ejercicios ilustrados de lenguaje, historia o geografía.

Dibujo libre hecho fuera de las horas de clase.

Modelado.

X.—Trabajo manual (niños).

1. Ejercicios relacionados con la enseñanza de la aritmética, geometría y dibujo.

Representaciones geométricas, sirviéndose de tiras de papel de colores.

Comprobación concreta de las propiedades de las figuras geométricas mediante el estudio comparativo de estas figuras o de sus elementos.

2. Preparación para la vida corriente: coser botones, hacer paquetes, forrar libros y cuadernos, etc.

Confección de objetos diversos.

Trabajo manual (niñas).

1. Ejercicios correspondientes al programa de las escuelas de niños.

2. Elementos de costura usual: bastilla, punto atrás, punto de lado, punto por encima, pespunte; ejercicios sobre cañamazo o tela gruesa. Aplicación a objetos muy sencillos (pañuelo, servilleta, toalla, etc.). Punto de cruz sobre cañamazo. Aplicaciones.

Repaso de ropa: colocación de botones y corchetes.

Punto de media: estudio colectivo de la malla. Aplicaciones sencillas con dos agujas de madera.

Crochet: confección de una bufanda.

XI.—Canto.

Canto escolar aprendido a viva voz.

Formación de la voz y del oído. Estudio de los sonidos, escala, intervalos sencillos, pauta.

Estudio de los valores de las notas: redonda, blanca, negra y silencios correspondientes. Compases de 2, 4 y 3 tiempos.

XII.—Educación física.

Pequeñas evoluciones. Rondas cantadas.

Juegos y movimientos de imitación.

Ejercicios educativos, correctivos y representados.

Pequeños juegos colectivos.

Juegos respiratorios.

CURSO MEDIO

(De 9 a 11 años.)

I.—Moral.

Lecturas y conversaciones acerca de las principales virtudes individuales (templanza, amor al trabajo, sinceridad, modestia, ánimo, tolerancia, bondad, etc.), y sobre los principales deberes de la vida social (la familia, la patria).

II.—Lectura.

Lectura corriente y expresiva, con explicación de las palabras difíciles y del sentido general.

III.—Escritura.

Escritura cursiva ordinaria (gruesa, media, fina).

IV.—Lengua francesa.

1. Recitado expresivo de fábulas, poesías y algunos trozos de prosa.

2. Ejercicios de vocabulario: sinónimos y contrarios; familias de palabras.

3. Ejercicios de elocución. Reproducción de relatos hechos de viva voz; resumen de trozos leídos en clase.

4. Gramática. Diversas especies de palabras. Conjugación de verbos (forma activa, forma pasiva, forma pronominal). Reglas generales del participio pasivo. Preposiciones y adverbios. Conjugaciones e interjecciones. Complementos del nombre. Las preposiciones. La frase. Ejercicios de análisis.

5. Ortografía y puntuación. Ejercicios de dictado preparado y de comprobación.

6. Ejercicios de inversión, de formación de frases y de redacción, éstos muy sencillos.

V.—Historia.

Principales hechos y fechas de la historia de Francia desde 1610 hasta nuestros días.—La Monarquía absoluta. El fin del antiguo régimen. La Revolución. El Consulado y el Imperio. La Restauración. La Monarquía constitucional. La Segunda República. El Segundo Imperio. La Tercera República. La Guerra de 1914-1918.

VI.—Geografía.

Francia y sus Colonias.

VII.— Cálculo, aritmética, geometría.

1. Cálculo y aritmética. Aplicación de las cuatro reglas a números mayores que en el curso elemental.

Números complejos: el tiempo (horas, minutos, se-

gundos); la circunferencia (grados, minutos, segundos). Cálculo de la longitud de la circunferencia.

Sistema de medidas legales a base de diez, ciento, mil.

Múltiplos y submúltiplos.

Cálculo de superficies: rectángulo, cuadrado, triángulo, círculo.

Cálculo de volúmenes: prisma recto de base rectangular, cubo, cilindro.

Números decimales y fracciones decimales. Idea general de las fracciones ordinarias. Práctica de las cuatro operaciones con fracciones ordinarias en ejercicios muy sencillos numéricamente.

Problemas acerca de temas de uso corriente.

Regla de tres simple. Regla de interés simple.

Continuación y ampliación de los ejercicios de cálculo rápido y de cálculo mental.

2. Geometría. Estudio intuitivo y representación, mediante el dibujo, de las figuras de la geometría plana.

Nociones sumarias acerca de la representación de longitudes y sobre planos y mapas a una escala dada.

Nociones prácticas acerca de los sólidos geométricos simples (cubo, prisma, recto). Nociones sumarias sobre su representación geométrica (croquis acotado).

Círculo. Su división en grados.

Cuadrado, exágono regular, triángulo regular, inscritos en el círculo.

VIII.—Lecciones de cosas (en clase y en excursión).

1. Los tres estados de los cuerpos. Nociones acerca del aire, el agua y las combustiones, sobre el hidrógeno, oxígeno (cuerpos simples) y gas carbónico (cuerpo compuesto). Sencillas demostraciones experimentales.

Propiedades prácticas de algunos metales usuales.

2. El hombre.—Descripción sumaria del cuerpo humano e ideas de las principales funciones de la vida.

Los animales.—Idea de la clasificación de éstos en algunos grupos. Idea de la división de los vertebrados en clases, sirviéndose de un ejemplar tomado como tipo en cada caso.

Animales útiles y nocivos de la región.

3. Enseñanza doméstica (para las niñas).—Ejercicios prácticos de cocina y de limpieza.

4. Higiene.—Ejercicios prácticos (limpieza del cuerpo, de los vestidos, de la clase).

5. Agricultura y horticultura.—Nociones, a propósito de las lecciones de cosas y de las excursiones, acerca de los principales cultivos, abonos, labores agrícolas e instrumentos usuales.

IX.—Dibujo.

Dibujo al lápiz y negro y con lápices de colores de objetos usuales sencillos, de modelos tomados a los reinos animal y vegetal.

Dibujos de memoria.

Dibujos explicativos de las lecciones de cosas, de los relatos de historia, etc. Temas ilustrados.

Combinaciones decorativas elementales.

Dibujos libres hechos fuera de la clase (al lápiz, pastel, acuarela, etc.).

Modelado.

Dibujo geométrico.

Croquis acotado.

X.—Trabajo manual (niños).

Ejercicios sobre las figuras geométricas planas; descomposición de estas figuras; relación entre sus elementos.

Representación y ejecución en cartón de sólidos geométricos.

Desarrollos de éstos.

2. Preparación para la vida corriente: limpiar un traje, arreglar un libro, confeccionar un cuaderno, etc.

Trabajos libres en la casa o en la clase: recortado, utilizando la sierra; hacer siluetas de animales y piezas que se puedan unir encolándolas o clavándolas. Pequeños objetos en cartón, madera, cuerda y alambre.

Construcción de aparatos sencillos para las experiencias y ejercicios científicos.

Tecnología: Nociones acerca de las herramientas usuales.

Trabajo manual (niñas).

1. Ejercicios tomados del programa de las escuelas de niños.

2. Alfabeto y cifras hechas a punto de marca sobre cañamazo.

Costura usual: punto por encima, costura sobrecargada, dobladillo a pespunte, piezas de una esquina.

Repaso de ropa: zurcido en tejido de punto.

Punto de media: malla al derecho y al revés. Aplicación a bufanda.

Crochet: continuación de los ejercicios anteriores. Aplicación a refajos.

XI.—Canto.

Canto escolar aprendido al oído.

Continuación de los estudios precedentes con ejercicios que comprendan nuevos valores (corcheas, semicorcheas, negra con pnutillo y silencios correspondientes).

La tonalidad y los modos (mayor, menor).

Ejercicios de lectura. Solfeo y canto a una o varias voces.

XII.—Educación física.

Evoluciones y formaciones sencillas.

Movimientos educativos sencillos con las manos libres.

Movimientos de imitación.

Movimientos disimétricos.

Ejercicios y juegos colectivos.

Ejercicios respiratorios.

Natación.

CURSO SUPERIOR

(Niños de 11 a 13 años.)

I.—Instrucción moral y cívica.

1. La conciencia y el carácter. La educación de sí mismo. Diversos aspectos de la justicia y la solidaridad.

2. Nociones acerca de la organización política, administrativa y judicial de Francia. El ciudadano, sus derechos y deberes.

II.—Lectura.

Lectura expresiva con explicaciones que tiendan, no sólo a que los niños comprendan el sentido, sino también a que sientan las bellezas de lo que se lee.

III.—Escritura.

Cursiva, redonda, bastarda.

IV.—Lengua francesa.

1. Recitación expresiva de los trozos elegidos en prosa y verso, de diálogos, de escenas tomadas de los clásicos.

2. Ejercicios de vocabulario. Familias de palabras y elementos de derivación. Sentido propio y figurado.

3. Ejercicios de elocución. Dar cuenta de lecturas, lecciones, paseos, experiencias, etc.

4. Gramática.—Verbos irregulares. Nociones de sintaxis. Diversas clases de proposiciones. Funciones de las palabras en la proposición y de las proposiciones en la frase. Principales reglas relativas al empleo de los modos y tiempos. Ejercicios de análisis.

5. Dictados de ortografía.

6. Ejercicios y redacción (descripciones, relatos, cartas, etc.).

V.—Historia.

Nociones muy sumarias acerca de la antigüedad (Egipto, los hebreos, Grecia, Roma). Las grandes cuestiones de la historia en Francia en sus relaciones con la Historia general.

VI.—Geografía.

Europa. Los grandes países del mando.

Repaso de la geografía de Francia y sus colonias.

VII.—Cálculo, aritmética, geometría.

1. Cálculo y aritmética.— Operaciones de cálculo acerca de los números enteros, decimales, fraccionarios y complejos.

Cálculo de algunas superficies (paralelogramo, trapecio, polígono, sector de círculo, superficie lateral del cilindro y cono). Cálculo de la superficie de la esfera.

Cálculos de ciertos volúmenes (prisma recto de base poligonal, cono, esfera).

Problemas. Solución razonada de problemas de interés, descuento, repartimientos proporcionales y densidades. Empleo progresivo de letras, representaciones gráficas y soluciones algebraicas de primer grado.

Continuación y aplicación de los ejercicios de cálculo mental y cálculo rápido.

2. Geometría.—Nociones muy sumarias de geometría plana.

Circunferencias: su división en grados.

Operaciones muy sencillas de agrimensura.

Nociones muy elementales relacionadas con los ejercicios de dibujo geométrico.

VIII.—Elementos usuales de Ciencias físicas y naturales.

(Observaciones y experiencias. Clases y excursiones.)

Ciencias físicas.—Experiencias sencillas y nociones sumarias cuyo centro sea el estudio de la balanza, barómetro, termómetro y brújula.

Nociones sumarias sobre los metales y sales corrientes.

Ciencias Naturales.—Ampliación de las nociones acerca del hombre, los animales y los vegetales.

Nociones sumarias sobre el suelo, las rocas, los fósiles y los terrenos; ejemplos sacados de la comarca.

Higiene. — Ejercicios prácticos. Nociones sumarias sobre las causas de las enfermedades (microbios y parásitos) y acerca de la higiene de la respiración, alimentación (peligros del alcoholismo), del vestido y de la casa.

Enseñanza doméstica (niñas).—Ejercicios prácticos de cocina y limpieza. Nociones sumarias acerca de los principios científicos en las prácticas domésticas.

Agricultura y horticultura.—Nociones más metódicas sobre los cultivos (campos, jardines y bosques), acerca de los abonos naturales y artificiales, el suelo y sus mejoras, los animales domésticos.

IX.—Dibujo.

Dibujo ejecutado en clase con arreglo a modelos: *a*) objetos usuales; *b)* animales o vegetales; *c*) modelo vivo vestido.

Combinaciones decorativas. Dibujos y croquis de memoria.

Dibujos libres ejecutados fuera de la clase (lápiz, pastel, acuarela, etc.), especialmente para ilustrar los trabajos de clase.

Modelado.

Dibujo geométrico. Croquis acotado.

X.—Trabajo manual (niños).

Continuación de los ejercicios comprendidos en el programa del curso medio. Confección de pequeños objetos con la ayuda de materiales de uso corriente. Aparatos destinados a la realización de experiencias (construcción de bobinas, instalaciones eléctricas sencillas).

Manejo de las herramientas más usuales, reparaciones diversas, trabajos de conservación.

Tecnología.—Nociones acerca de las primeras materias, herramientas, máquinas. Visita de talleres y fábricas.

Si la escuela posee taller, construcción de objetos utilizables con arreglo a croquis y diseños.

Trabajo manual (niñas).

1. Costura usual: costura sobrecargada, frunces, ribeteado, pliegues. Aplicaciones variadas.

2. Repasado: *a*) repaso sobre tela; *b*) piezas de una sola esquina, a punto, por encima y costura sobrecargada. Aplicaciones: arreglo de trajes.

3. Punto de media. Crochet: confección de objetos sencillos (gorro, boina, etc.).

XI.—Canto.

Repaso de las nociones teóricas adquiridas anteriormente. Nociones elementales sobre el ritmo. Compás compuesto; tresillo.

Ejercicios de solfeo, canto escolar y canto coral a una o varias voces.

XII.—Educación física.

Movimientos educativos combinados.
Movimientos de imitación.
Movimientos disimétricos.
Ejercicios y juegos colectivos.
Ejercicios respiratorios.
Natación.
Educación de los sentidos durante los paseos escolares.
Aplicación de los ejercicios a la vida corriente.

INSTRUCCIONES RELATIVAS AL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS ELEMENTALES

(20 junio 1923.)

Introducción.

Dos decretos de 22 de febrero de 1923 (1) acaban de modificar el horario y los programas de las escuelas primarias elementales. ¿A qué necesidad responde esta reforma? ¿Cuáles son, en conjunto, sus ideas directrices? ¿Cuál es, en detalle, su significación? Importa que estas cuestiones sean tratadas sin demora ante el Cuerpo docente, a fin de que, desde el curso próximo, maestros y maestras puedan aplicar, según su espíritu, el nuevo plan de estudios.

¿A qué necesidad responde la reforma? ¿Se ha demostrado que es defectuoso el plan redactado por los autores de nuestras leyes escolares? En modo alguno. Cada vez que se relee su exposición en las instrucciones de 1887 se experimenta admiración ante aquél. Y no sin temor nos hemos decidido a aplicar a este monumento los retoques que el tiempo hacía necesarios. Asimismo nos hemos guardado de destruir sus grandes líneas, y, por importantes que puedan parecer ciertos arreglos nuevos, éstos no cambian su estilo. Al reformar la institución, pensamos quedar fieles a los principios de los fundadores.

Pero la experiencia ha demostrado que para obtener

---

(1) Los reproducidos anteriormente.

una mejor aplicación de estos principios era necesario precisar el empleo del tiempo, simplificar y graduar los programas, vivificar los métodos, coordinar las disciplinas: precisar, simplificar, graduar, vivificar y coordinar, tal ha sido nuestro propósito.

El decreto de 18 de enero de 1887 regulaba perfectamente la organización del trabajo en las escuelas primarias. Distribuir cada sesión en varios ejercicios, colocar en la mañana (o al principio de la clase) los ejercicios que exigen mayor esfuerzo de atención, unir estrechamente la enseñanza oral y el trabajo escrito, todas estas prescripciones siguen siendo excelentes, y cualesquiera que hayan sido desde hace treinta y seis años los progresos de la psicología, de la higiene mental y de la pedagogía, no encontramos en aquéllas nada que corregir. Pero la distribución de las horas de clase entre las diferentes materias de enseñanza estaba hecha con menos seguridad. Esta distribución no permite ver claramente cuánto tiempo debe consagrarse a cada parte del programa en cada uno de los cursos de la escuela. Y si se quisiera sumar el total de horas asignadas a cada disciplina, se percibiría que esta cifra sobrepasa en algunas unidades las horas de clase reglamentarias. A favor de esta imprecisión se han producido abusos; en ciertas poblaciones, en ciertos departamentos se han sacrificado enseñanzas esenciales —aun la de la lengua francesa—a otras que, por interesantes que sean, no tienen igual importancia. Era necesario reaccionar. Tal ha sido el objeto principal del primer decreto de 23 de febrero.

Pero la precisión del nuevo horario no debe dar ilusiones. Este horario no puede tener un carácter absolutamente imperativo. Es manifiesto que el maestro de una escuela de clase única no podrá adaptarse a él para todas sus enseñanzas y para todas sus decisiones. Lo mismo que en el pasado, deberá redactar, con la aprobación de su

inspector, un empleo del tiempo que se adapte a la situación particular de su clase. Aun en las escuelas de varias clases, las circunstancias podrán obligar a los maestros a modificar la distribución oficial. Lo esencial es que se esfuercen en aplicar el nuevo horario lo más estrictamente posible, porque éste concede a cada parte del programa, en cada curso, el justo lugar que le conviene en razón del papel que debe desempeñar en el plan general de educación popular.

Los autores del plan de 1887 han querido hacer algo sencillo. Si se relee sus programas (precaución que no toman siempre los que hacen profesión de denunciar su pesantez), se ve en seguida lo injustificado del reproche: la substancia de siete años de escolaridad está contenida en algunas páginas. Hay que declarar que desde 1887 se han introducido adiciones en ciertos capítulos, y estas excrecencias no dejan de perturbar la sobria armonía del plan primitivo. Pero éste era de una real simplicidad. Hay que declarar, además, que, en la práctica, no se ha sabido conservarle siempre este carácter: las instrucciones redactadas por los maestros de cada departamento, los libros escritos para los maestros o para los alumnos no han tardado en sustituir las pocas páginas del programa oficial con voluminosas interpretaciones. Y, sin duda, era necesario desarrollar las indicaciones sumarias del programa general para guiar a maestros y alumnos en su tarea cuotidiana. Pero los intérpretes de los programas de 1887 han abusado de estos desarrollos. Así, en la memoria de nuestros niños se acumula muy a menudo una multitud de detalles en medio de los cuales se pierde su espíritu, tanto, que no queda nada en ellos, ni aun lo esencial. Las respuestas extravagantes que los periódicos atribuyen de vez en cuando a nuestros alumnos no demuestran que éstos no hayan aprendido nada, sino, por el contrario, que su memoria está recargada de recuerdos

mutilados y confusos, que se asocian a gusto del azar. Valdría más aprender menos, pero retener bien; valdría más tener menos recuerdos, pero completos y ordenados.

Para obtener este resultado hemos pensado que hay que proceder de un modo más sencillo aún que nuestros antecesores. Los nuevos programas son dos veces más cortos que los antiguos. Las excrecencias que con el tiempo habían desfigurado el plan de 1887 han sido extirpadas. Y se han podado todos los artículos que parecían demasiado ambiciosos para la escuela primaria (1).

De esta simplificación resultará para el maestro *una mayor libertad.* No guiamos cada uno de sus pasos. Le concedemos confianza. Según el nivel de su clase, podrá abordar o descartar tal o cual pormenor. Podrá, por otra parte—y aun deberá hacerlo—, variar su enseñanza, según las necesidades de sus alumnos, adaptarla a las condiciones de la vida local. De análoga libertad gozarán todos aquellos que tengan que guiar a nuestros maestros: autores de manuales escolares, inspectores de todo grado. Pero se pondrían en contradicción flagrante con el espíritu de los nuevos programas si recargaran sus instrucciones y sus libros con detalles demasiado numerosos; al redactar programas cortos hemos querido afirmar que la enseñanza primaria debe tener por cualidad principal la sobriedad. Recogemos, insistiendo en ello con energía, las palabras de Gréard que citaban ya las instrucciones de 1887: «El objeto de la enseñanza primaria no es abarcar, en las diversas materias a que afecte, todo lo que es posible saber, sino aprender bien en cada una de ellas lo que no es permitido ignorar.»

---

(1) Nos hemos inspirado a este respecto en los programas de las clases elementales y primarias de los Liceos y Colegios secundarios, que, redactados después de 1887, han aprovechado la experiencia hecha por la escuela primaria ordinaria.

Para enseñar bien a los niños «lo que no es permitido ignorar», hay que saber escoger y dosificar, según su edad, los conocimientos que tendrán que asimilar. La enseñanza debe ser graduada. Es perder el tiempo y disipar la energía de los maestros y de los alumnos ofrecer a éstos un alimento por el cual no tienen gusto y que su espíritu no podría digerir. Vale más dejar al niño en la ignorancia que imponerle una enseñanza prematura.

Tal era, sin duda, el pensamiento de los autores del plan de 1887, y por este motivo han redactado programas diferentes para los niños de 6 a 7 años (sección infantil), para los de 7 a 9 años (curso elemental), para los de 9 a 11 años (curso medio), y para los de 11 a 13 años (curso superior) (1).

Pero, de una parte, han experimentado aquéllos una confianza excesiva en el método llamado «concéntrico», que hace reaparecer, en los diversos cursos o en las divisiones sucesivas de un mismo curso, los mismos artículos del programa, exigiendo simplemente que sean tratados con una amplitud creciente, y, de otra parte, han sido traicionados, en este punto también, por sus intérpretes. En muchos departamentos, poco tiempo después de 1887, se han visto surgir programas locales que colocaban en el curso elemental nociones que el programa oficial reservaba al curso superior. Los autores de manuales escolares han caído—no sin complacencia—en el mismo defecto, tanto, que es raro encontrar hoy en una clase un libro que responda al espíritu y a la letra del programa oficial; los manuales escritos para las «secciones infantiles»—de donde, por otra parte, deberían ser desterrados, porque

(1) Es evidente que estos límites de edad no son rígidos. En el porvenir, como en el pasado, un niño bien dotado podrá entrar en el curso medio antes de los 9 años, y en el superior antes de los 11. Este es el sentido del primer párrafo del artículo 14 del decreto de 18 de enero de 1887.

el niño en esta sección no tiene necesidad de otro libro que del silabario—son del nivel del curso elemental; los que sus autores destinan a los cursos elementales serán suficientes para los alumnos del curso medio, y si éstos poseyeran los conocimientos enumerados en los libros hechos para el curso medio, se podría felicitar por su saber a los alumnos de los cursos superiores. Bajo pretexto de que los niños no asisten apenas a la escuela después del curso medio, se ha tomado la costumbre, para obligarles a absorber las materias del curso superior, de fundir estos dos últimos cursos. Así, la escala construída por los autores del plan de 1887 se ha acortado. No es en siete años, sino en cinco, como se han repartido los artículos del programa.

Los graves inconvenientes de esta precipitación nos han llevado a pensar que era necesario volver a la concepción de 1887, y aun que era necesario acentuar sus disposiciones, puesto que esa concepción no ha sido bien comprendida. El curso superior debe cesar de ser un mito; hay que volver a poner en vigor el artículo noveno del decreto de 18 enero 1887, según el cual, la constitución de los tres cursos (elemental, medio y superior) es obligatoria en todas las escuelas. Así, también el decreto de 24 febrero 1923, que excinde el certificado de estudios en dos partes, una de las cuales corresponde al curso medio y la otra al curso superior, tendrá por efecto, al menos así lo deseamos, resucitar este último curso, sin el cual la enseñanza primaria elemental queda, por decirlo así, decapitada.

Pero la resurrección del curso superior tendrá, sobre todo, por resultado señalar mejor las etapas que debe franquear el alumno, graduar mejor, a medida que crece, las dificultades de su trabajo, la cantidad y calidad de su saber. Examinando, sobre todo, el programa de cada disciplina, veremos en qué consiste esta progresión. No in-

dicaremos, por el momento, más que los rasgos esenciales.

En el curso preparatorio toma posesión del instrumento, sin el cual no podría adquirir otro conocimiento escolar: aprende a leer. Los otros ejercicios a que se le somete no tienen otro fin que mantener los buenos hábitos físicos, intelectuales y morales que ha adquirido en la escuela de párvulos (*maternelle*). Pero la enseñanza esencial a esta edad es la lectura: el curso preparatorio es, ante todo, un curso de lectura.

Al niño que sabe leer, el curso elemental debe proporcionarle, en todas las disciplinas, los «elementos», los hechos y las nociones simples, sin las cuales no comprende nada de nada. En este curso es en el que se aprende lo que es una palabra y lo que es un número, lo que es un golfo y lo que es un sonido. No se trata, bien entendido, de enseñar a los niños la definición abstracta de todos estos términos; por el contrario, apelando a sus sentidos es como se le conduce a darse cuenta de estas realidades. Pero este método concreto se aplica aquí a elementos simples.

En el curso medio, sin abandonar el método concreto, se comienza a agrupar esos elementos simples. Esta coordenación se hace, no exclusivamente, sino principalmente en torno a dos ideas: la idea de Francia (lengua francesa, historia y geografía de Francia, es lo esencial del programa literario) y la idea del trabajo (el programa científico tiene por objeto proporcionar al niño las nociones indispensables en la mayoría de las profesiones).

En el curso superior aparece, bajo una forma modesta, el mínimum de abstracción que contiene la enseñanza primaria elemental. En este grado solamente reciben un comienzo de sistematización lógica las nociones morales y las nociones científicas que el niño ha adquirido hasta entonces por un método intuitivo o experimental. Al mis-

mo tiempo se amplía su horizonte: se hace entrever en los más lejanos países y en el pasado más lejano civilizaciones diferentes de la nuestra. En fin: sin pretender hacer su aprendizaje ni aun su preaprendizaje, se le prepara con más precisión a su papel de trabajador y de ciudadano.

Así se diferencian en el nuevo plan de estudios los cursos de la escuela primaria. Cada uno tiene su fisonomía y su significación. Al pasar del uno al otro, el alumno progresa. Hasta querríamos que en las escuelas donde cada curso comprende dos clases, el alumno hiciera un progreso al pasar de la 1.ª a la 2.ª división, y deseamos que no se tome demasiado a la letra el segundo párrafo del artículo del decreto de 12 de enero de 1887, según el cual, en caso parecido, estas dos clases siguen el mismo programa. No es que desconozcamos las ventajas del método «concéntrico». Con alumnos de 6 a 13 años sería peligroso renunciar a toda revisión, a toda repetición. Hay lecciones sobre las cuales hay que volver, en los diversos cursos, para completar, a medida que el niño es más capaz de comprender y de reflexionar, las nociones precedentemente enseñadas. Pero si se quiere que el alumno trabaje con alegría y con provecho, hay que evitarle la monotonía de las repeticiones, el disgusto de lo ya visto; no hay que creer que la memoria retiene a gusto lo que se le repite «hasta la saciedad»; por el contrario, el niño tiene la ilusión de saber lo que en los repasos reconoce al pasar, y no hace ningún esfuerzo por conservarlo. Si os movierais siempre en el mismo círculo, o aun en círculos concéntricos, ¿tendríais gusto en andar? Dad, pues, a vuestro alumno la impresión de que avanza, de que progresa, de que descubre nuevos países. Al método concéntrico preferid el método progresivo. Este exige, como aquél, que los conocimientos sean sólidamente adquiridos: ir delante no es necesariamente ir a la aventura. En cada curso se estará seguro de que los niños poseen bien

las nociones inscritas en el programa; en cada curso se realizarán periódicamente repasos. No se harán nuevas conquistas más que si se está seguro de conservar bien el terreno ya conquistado. Y en el último curso, se podrá con preguntas fortuitas asegurarse de que no se ha olvidado el programa de los cursos precedentes; se podrá refrescar su recuerdo. Pero no por ello dejará el niño de tener la impresión, al pasar de un curso a otro, de que penetra en un mundo nuevo; y como la graduación de los programas dará a cada edad lo que le conviene, aquél retendrá fácilmente lo que haya aprendido con placer en tiempo oportuno.

El método a seguir en la enseñanza primaria ha sido definido por las instrucciones de 1887, en términos que no han perdido nada de su valor.

«Este método, dicen esas instrucciones, no puede consistir ni en una serie de procedimientos mecánicos ni el solo aprendizaje de estos primeros instrumentos de comunicación: lectura, escritura, cálculo, ni en una fría sucesión de lecciones, exponiendo a los alumnos los diferentes capítulos de un curso.

»El único método que conviene a la enseñanza primaria es el que hace intervenir, en su lugar, al maestro y a los alumnos; que mantiene, por decirlo así, entre ellos y él un continuo cambio de ideas bajo formas variadas, dúctiles e ingeniosamente graduadas. El maestro parte siempre de lo que los niños saben, y procediendo de lo conocido a lo desconocido, de lo fácil a lo difícil, los conduce, por el encadenamiento de las preguntas orales o de los deberes escritos, a descubrir las consecuencias de un principio, las aplicaciones de una regla o, inversamente, los principios y *las reglas* que han aplicado ya inconscientemente.

»En toda enseñanza, el maestro se sirve, para comen-

zar, de objetos sensibles, hace ver y tocar las cosas, pone a los niños en presencia de realidades concretas; después, poco a poco, los ejercita en obtener de ellos la idea abstracta, en comparar, en generalizar, en razonar sin el auxilio de ejemplos materiales.

»Por una apelación incesante a la atención, al juicio, a la espontaneidad intelectual del alumno es como la enseñanza primaria puede sostenerse. Es esencialmente intuitiva y práctica: *intuitiva*, es decir, que cuenta, ante todo, con el buen sentido natural, con la fuerza de la evidencia, con esta potencia innata que tiene el espíritu humano de aprehender a la primera mirada y sin demostración, si no todas las verdades, sí las más sencillas y las más fundamentales; *práctica*, es decir, que no pierde nunca de vista que los alumnos de la escuela primaria no tienen tiempo que perder en discusiones ociosas, en teorías sabias, en curiosidades escolásticas, y que no son demasiados cinco a seis años de permanencia en la escuela para proveerlos del pequeño tesoro de ideas de que tienen estrictamente necesidad y, sobre todo, para ponerles en situación de conservarlo y de aumentarlo en lo sucesivo.

»Con esta doble condición es como la enseñanza primaria puede comprender la educación y la cultura del espíritu; por decirlo así, es solo la naturaleza la que *guía;* aquélla desarrolla paralelamente las diversas facultades de la inteligencia con el único medio de que dispone, es decir, ejercitándolas de una manera sencilla, espontánea, casi instintiva; forma el juicio conduciendo al niño a juzgar; el espíritu de observación, haciendo observar mucho; el razonamiento, ayudando al niño a razonar por sí mismo y sin reglas de lógica.»

Método *intuitivo* e *inductivo*, partiendo de los hechos sensibles para ir a las ideas; método *activo*, apelando constantemente al esfuerzo del alumno y asociándole al maestro en la busca de la verdad. Método inspirado en la

gran tradición de los pensadores franceses que se han ocupado de la educación, desde Montaigne a Rousseau. Ha llegado a ser este método tan clásico para nosotros, ha entrado de tal modo en nuestras costumbres, que no percibimos siempre su valor, lo mismo que no aprecian siempre el valor de la salud los que tienen el hábito de hacer funcionar sus órganos sin dolor. Nos es tan natural, que lo aplicamos a veces sin saberlo: tanto, que no le reconocemos más que cuando autores extranjeros—o aun autores franceses—vienen a exponernos sus principios como si se tratase de sensacionales novedades.

La tarea que se impone a nosotros no es buscar un nuevo método. Nuestro esfuerzo debe consistir en evitar que con el uso nuestro método se altere; quien dice uso dice desgaste. Hay quien cree muy sinceramente seguir siempre un método concreto, y poco a poco se deja ir a procedimientos y a palabras cada vez más abstractas; hay quien cree apelar a la reflexión de sus alumnos, y poco a poco llega a imponer autoritariamente sus opiniones. El gran enemigo del educador es el hábito. Este tiende a transformar en rutinas mecánicas las mismas prácticas que estaban destinadas a luchar contra la rutina y el mecanismo. Así, para obtener el resultado a que aspiran los autores del plan de 1887, nos vemos obligados, en este como en otros puntos, a andar un poco más allá que ellos. Por este motivo hemos eliminado del Programa ciertas *teorías* abstractas que habían dejado en él (teorías aritméticas, por ejemplo, o teorías musicales). Por este motivo preferimos a la observación, que deja aun al alumno pasivo la experimentación, que le asigna un papel activo, en la medida que puede ser practicada en la escuela primaria. En ciertas escuelas, los mismos niños del curso preparatorio pesan líquidos y se dan cuenta de las diferencias de las densidades. Y hay que ver con qué alegría registran los resultados. Deseamos que tales prácticas se

generalicen, que en todas partes los alumnos colaboren a la preparación de las lecciones, a la recolección de los materiales y de los documentos (trátese de tarjetas postales ilustradas, de plantas o de insectos); que fabriquen con sus manos objetos de demostración; que trabajen efectivamente mientras el maestro habla; que se ingenie éste en hacer la clase más animada y más viva. A la enseñanza *por el aspecto,* forma interesante del método concreto, que no ha dicho su última palabra y que la cinematografía va a renovar, hay que superponer otra forma del mismo método, que no está todavía más que en sus balbuceos, pero que duplicará la eficacia del arte pedagógico: la enseñanza *por la acción.*

Según el plan de estudios de 1887, la enseñanza primaria aspira a un doble fin. Debe dar a sus alumnos: «Primero, una suma de conocimientos apropiados a sus futuras necesidades; después y sobre todo, una inteligencia abierta y despierta, ideas claras, juicio, reflexión, orden y justeza en el pensamiento y en el lenguaje.» La escuela primaria, dice aún el mismo documento, «no da más que un número limitado de conocimientos. Pero estos conocimientos se seleccionan de tal suerte, que no solamente aseguran al niño todo el saber práctico de que tendrá necesidad en la vida, sino también que actúan sobre sus facultades, forman su espíritu, lo cultivan, lo extienden y constituyen verdaderamente una educación.»

La enseñanza primaria tiene, pues, la ambición de ser a la vez utilitaria y educativa, de preparar al niño para la vida y de cultivar su espíritu. ¿Cuántos críticos no han percibido más que uno de estos fines? ¿Cuántos le han reprochado estar exclusivamente preocupada de la suerte que espera, desde la salida de la escuela, a la mayoría de sus alumnos? A decir verdad, el reproche inverso, que no ha dejado de hacerse, estaría quizá más

justificado; quizá se encontrarían aún en nuestras clases demasiados ejercicios formales, que no tienen otro fin que someter el espíritu o los dedos a una gimnasia cuyos beneficios no se harán sentir más que a largo plazo, y que podrían ser ventajosamente sustituídos por otros de una utilidad inmediata.

No tenemos la intención de abandonar ninguno de los dos fines que han sido asignados a la enseñanza primaria. No olvidamos que la mayor parte de nuestros alumnos, cuando hayan salido de la escuela, deberán ganar su vida por el trabajo, y queremos proveerles de los conocimientos prácticos que desde mañana les servirán en su oficio. Pero no olvidamos tampoco que debemos formar en ellos el hombre y el ciudadano que serán mañana. El cuidado de las realidades urgentes no nos hará descuidar el culto del ideal.

Aun más, nos parece que estos dos fines de la enseñanza primaria deben ser considerados como los dos aspectos de un fin único. El trabajador, el ciudadano, el hombre no son tres seres diferentes, sino tres aspectos de un mismo ser. No hay verdadera educación, pensamos, si no nos esforzamos a la vez en cultivar el ser humano y prepararle para la vida. Una educación puramente utilitaria, que excluyera de su programa todo lo que constituye la dignidad de la conciencia y del pensamiento, sería, no un aprendizaje, sino un adiestramiento, al cual no querrá condenar ningún padre a su hijo. Una educación puramente formal, que desterrara de su horizonte el medio mismo en que vivirá el niño, produciría infelices desequibrados, verdaderos dementes (si es cierto que la locura puede producirse por un defecto de adaptación). Tratemos, pues, de dar a los niños del pueblo una educación que, si se puede decir, sea a la vez utilitaria y desinteresada, realista e idealista, y que tenga por igual en cuenta sus necesidades más efectivas y sus más nobles

aspiraciones. En el océano inmenso de las nociones que pueden ofrecerse a los niños, escojamos aquellas que son susceptibles de formar su juicio, sirviendo a su vida práctica, y recíprocamente. No seleccionemos sino aquellas que presentan este doble carácter: ser lo bastante numerosas para constituir un programa escolar. Renunciemos a los ejercicios llamados educativos, cuya utilidad no se conoce: como esos movimientos vanos que se imponían antes a los prisioneros de ciertos países, condenados a dar vueltas a manivelas que no mandaban a ninguna rueda ni engranaje, aquellos ejercicios constituyen para los niños el peor de los suplicios. Renunciemos, por otra parte, a las lecciones que no contengan más que un plato indigesto de nociones, útiles sin duda, pero sin valor educativo; nociones que puedan ser almacenadas en la memoria, pero que no susciten en el espíritu ninguna reflexión. Al proceder así, satisfaremos a las dos categorías de alumnos que se encuentran en nuestras clases: a los que deben abandonar sus estudios a la salida de la escuela y a los que podrán continuarlos, sea en la escuela primaria superior o profesional, sea en un instituto de segunda enseñanza. Si se ha creído necesario separar estas dos categorías de alumnos y reservar a la segunda clases especiales dotadas de programas particulares, es que se juzgaba demasiado exclusivamente utilitaria la enseñanza dada en la escuela primaria propiamente dicha. Nosotros tenemos la intención de suprimir esta dualidad y de asignar a las clases elementales y primarias de los liceos y colegios secundarios los mismos programas que en las escuelas ordinarias. Es que consideramos indisolublemente unidas, en el nuevo plan de estudios, los dos fines de la educación popular. En toda disciplina, el maestro debe atenerse a las nociones y a los procedimientos que, provocando la reflexión, sirven para la práctica, o que, sirviendo para la práctica, provocan la reflexión.

Por cada uno de sus actos, por cada una de sus palabras, debe aspirar aquél, a la vez, al fin utilitario y al fin desinteresado de la educación.

INSTRUCCIÓN MORAL Y CÍVICA

Las instrucciones de 1887 contienen sobre el objeto y el método de la enseñanza moral en la escuela primaria páginas que han llegado a ser clásicas. Lejos de quererlas borrar, las ofrecemos de nuevo a la meditación de los maestros:

I.—Objeto de la enseñanza moral.

«*Fin y caracteres esenciales de esta enseñanza.*—La enseñanza moral está destinada a completar, a unir, a elevar, a ennoblecer todas las enseñanzas de la escuela. Mientras que los demás estudios desarrollan cada uno un orden especial de aptitudes y de conocimientos útiles, éste tiende a desarrollar en el hombre el hombre mismo, es decir, un corazón, una inteligencia, una conciencia.

»Por esto mismo, la enseñanza moral se mueve en otra atmósfera que el resto de la enseñanza. La fuerza de la educación moral depende mucho menos de la precisión y de la relación lógica de las verdades enseñadas que de la intensidad del sentimiento, de la vivacidad de las impresiones y del calor comunicativo de la convicción. Esta educación no tiene por fin hacer saber, sino hacer querer; conmueve más que demuestra; debiendo actuar sobre el ser sensible, procede más del corazón que del razonamiento; no trata de analizar todas las razones del acto moral, aspira, sobre todo, a producirlo, a repetirlo, a hacer de él un hábito que gobierne la vida. En la escuela primaria, sobre todo, esto no constituye una ciencia, sino un arte, el arte de inclinar la voluntad libre hacia el bien.

»*Papel del maestro en esta enseñanza.*—El maestro está encargado de esta parte de la educación, al mismo tiempo que de las otras, como representante de la sociedad; la sociedad laica y democrática tiene, en efecto, el interés más directo en que todos sus miembros estén iniciados pronto y por lecciones imborrables en el sentimiento de su dignidad y en un sentimiento no menos profundo de su deber y de su responsabilidad personal.

»Para alcanzar este fin, el maestro no tiene que enseñar en toda su extensión una moral teórica seguida de una moral práctica, como si se dirigiera a niños desprovistos de toda noción previa del bien y del mal: la inmensa mayoría llega a él, por el contrario, habiendo ya recibido o recibiendo una enseñanza religiosa que les familiariza con la idea de un Dios autor del universo y padre de los hombres, con las tradiciones, las creencias, las prácticas de un culto cristiano o israelita; por medio de este culto y bajo las formas que le son particulares, han recibido ya las nociones fundamentales de la moral eterna y universal; pero estas nociones se hallan todavía en ellos en el estado de germen naciente y frágil; no han penetrado profundamente en ellos mismos; son fugitivas y confusas, más bien entrevistas que poseídas; confiadas a la memoria más que a la conciencia, apenas ejercitada todavía. Esperan ser maduradas y desarrolladas por una cultura conveniente. Esta cultura es la que el maestro va a darlas.

»Su misión está, pues, bien delimitada; consiste en fortificar, en arraigar en el alma de sus alumnos, para toda su vida, haciéndoles pasar a la práctica cotidiana, estas nociones esenciales de moralidad humana, comunes a todas las doctrinas y necesarias a todos los hombres civilizados. Puede cumplir esta misión sin tener que hacer personalmente adhesión ni oposición a ninguna de las diversas creencias confesionales, a las cuales se asocian

sus alumnos e introducen los principios generales de la moral.

»El maestro toma a los niños tal como le llegan, con sus ideas y su lenguaje, con las creencias que reciben de sus familias, y no tiene otro cuidado que enseñarles a obtener de ellas lo que contienen de más valor desde el punto de vista social; es decir, los preceptos de una elevada moralidad.

»*Objeto propio y límites de esta enseñanza.*—La enseñanza moral laica se distingue de la enseñanza religiosa sin contradecirla. El maestro no sustituye ni al sacerdote ni al padre de familia; une sus esfuerzos a los suyos para hacer de cada niño un hombre honrado. Debe insistir en los deberes que acercan a los hombres y no en los dogmas que los dividen. Toda discusión teológica o filosófica le está manifiestamente prohibida por el carácter mismo de sus funciones, por la edad de sus alumnos, por la confianza de las familias y del Estado: concentra todos sus esfuerzos en un problema de otra naturaleza, pero no menos difícil, por lo mismo que es exclusivamente práctico: lograr que todos estos niños hagan el aprendizaje efectivo de la vida moral.

»Más tarde, convertidos en ciudadanos, se separarán quizá por opiniones dogmáticas, pero al menos estarán de acuerdo en la práctica para colocar el fin de la vida tan alto como sea posible, para tener el mismo horror por todo lo que es bajo y vil, la misma admiración por lo que es noble y generoso, la misma delicadeza en la apreciación del deber; para aspirar al perfeccionamiento moral, cualesquiera que sean los esfuerzos que ello cueste; para sentirse unidos en este culto general del bien, de lo bello y de lo verdadero, que es también una forma, y no la menos pura, del sentimiento religioso.

II.—Método.

»Que por su carácter, por su conducta, su lenguaje, sea el maestro mismo el más persuasivo de los ejemplos. En este orden de enseñanza, lo que no viene del corazón no irá al corazón. Un maestro que recite preceptos, que hable del deber sin convicción, sin calor, hace más que perder el tiempo: comete una falta; un curso de moral regular, pero frío, trivial y seco, no enseña la moral, porque no la hace amar. El más sencillo relato donde el niño pueda sorprender un acento de gravedad, una sola palabra sincera, vale más que una larga serie de lecciones mecánicas.

»Por otra parte—y apenas hay que formular esta prescripción—, el maestro deberá evitar como una mala acción todo lo que en su lenguaje o en su actitud puede herir las creencias religiosas de los niños confiados a sus cuidados, todo lo que pueda llevar la perturbación a su espíritu, todo lo que pueda traicionar por su parte hacia una opinión cualquiera una falta de respeto o de reserva.

»La única obligación que debe cumplir—y es compatible con el respeto a todas las creencias—es vigilar de una manera práctica y paternal el desarrollo moral de sus alumnos con la misma solicitud que pone en seguir sus progresos escolares: no debe creer haber cumplido su misión respecto a ninguno de ellos si no hace por la educación del carácter tanto como por la de la inteligencia. A este precio solamente habrá merecido el título de *educador*, y la instrucción primaria, el nombre de *educación liberal*.»

Si después de haber releído este admirable trozo sintiéramos la tentación de formular una crítica, sería ésta: el autor no ha ido hasta el fin de su pensamiento; para él, la educación del carácter debe prevalecer sobre la de

la inteligencia, y la educación moral debe desempeñar en la enseñanza primaria un papel preponderante. Tal es también nuestra opinión.

Este primado de la moral ha querido subrayarlo el nuevo plan de estudios, suprimiendo la distinción, bastante artificial, que establecía el antiguo entre la educación física (en la que se hacía entrar, por grado o por fuerza, los trabajos manuales), la educación intelectual y la educación moral. En la escuela primaria, ésta supera a aquéllas. La instrucción no tendría valor si no sirviera para formar juicio, y la cultura del juicio, como pensaba Descartes, es el mejor medio de cultivar la voluntad. En cuanto a la educación física, cuida del alma tanto como del cuerpo: la higiene es una virtud, y son cualidades de la voluntad, la decisión, la energía, la persistencia, las que da una gimnasia bien comprendida; sin negar el papel propio del espíritu y del cuerpo, sin querer subordinarlo todo, en la educación intelectual y en la educación física, a la cultura moral, insistamos sobre los lazos que unen aquéllas a éste, y sobre el lugar eminente que debe ocupar en las preocupaciones del maestro la formación de las conciencias y de los caracteres.

La vida escolar le ofrece en todo momento ocasión de hacer practicar al niño las reglas de la moral.

Mientras el alumno es muy pequeño, en el curso preparatorio por ejemplo, es menos sobre la voluntad que sobre los hábitos como puede ejercer su influencia. Como en la escuela maternal, de la cual conserva sus métodos, el maestro (o la maestra), a propósito de los diversos ejercicios de la clase, del recreo y, si hay lugar, de la cantina escolar, da a los niños buenos hábitos de limpieza, de orden, de exactitud, de cortesía; provoca el despertar de los buenos sentimientos, corrige sin brutalidad—porque son frágiles—los brotes que tiendan a tomar una mala dirección.

En el curso elemental, esta práctica del bien se hace más consciente. Como lo recomiendan los programas de 1887, se debe tender a poner la moral en acción en la clase misma. El régimen de disciplina, fundado en la justicia, ofrece en todo momento ocasión para ello, pues los niños deben ser llamados a sentir y a apreciar la equidad de los actos realizados por el maestro en el gobierno de la clase. Es quizá más fácil ejercitar su sentido moral a propósito de los actos de su maestro que a propósito de los actos de sus camaradas; el fariseísmo es un sentimiento que no conviene despertar, y la máxima «no juzgarás» no tiene menos valor para el mundo de los niños que para el mundo de los adultos. Habrá que esforzarse en provocar en ellos la admiración más a menudo que el desprecio; formar su juicio moral a propósito de las buenas acciones más que al de las malas; invitarles a estimar el esfuerzo paciente y laborioso, la tenacidad en la lucha contra la desgracia, la franqueza, la rectitud, la bondad, más que complacerse en el espectáculo de los vicios y de las pasiones, aunque este espectáculo tenga que terminar con el castigo del malo. El mal es más contagioso que el bien; prohibir un acto malo es atraer sobre él la atención, es, por tanto, impulsar a realizarlo. Sepamos dar a los niños buenos hábitos: es el mejor medio de hacerles perder los malos.

Cuando el niño pasa al curso medio, su voluntad comienza a formarse; no se trata ya solamente de dirigir sus hábitos; hay que enseñarle a usar de su libertad. No solamente se continuará practicando una disciplina liberal, es decir, una disciplina que no deje ninguno de sus decretos sin justificación ante el espíritu de los niños, sino, por lo menos en ciertos momentos y en ciertos dominios de la actividad escolar, se autorizará el *selfgovernment*. A reserva de la aprobación del maestro, los alumnos serán llamados a regular ellos mismos, por un acuerdo con-

certado, ciertos detalles de su vida común; elegirán entre ellos a los que se encarguen de cumplir las funciones menudas: los «agentes sanitarios» que deben velar por la aireación y la limpieza de los locales; los dignatarios de las «cooperativas», de las mutualidades escolares, de las sociedades de gimnasia o de tiro, de las sociedades de amigos del árbol o de los amigos de los pájaros, de las «ligas de bondad», de todas las asociaciones que se constituyen en las escuelas con autorización del maestro. Sin que la autoridad de éste pierda ninguno de sus derechos, se multiplicarán las circunstancias en que el niño tenga ocasión de tomar una decisión, sea por sí mismo, sea de acuerdo con sus camaradas; la educación de la voluntad individual y de la voluntad colectiva no podía comenzar antes, pero no es ya demasiado pronto para emprenderla. Será continuada del mismo modo durante los dos años del *curso superior*.

No contenta con favorecer las prácticas morales, la escuela primaria aspira a concentrar la atención de los alumnos, casi todos los días durante breves instantes, sobre las ideas y los sentimientos que deben dirigir su conducta. ¿En qué consiste esta enseñanza de la moral?

En el curso preparatorio, apenas si se puede hablar de una enseñanza. La lección, si se puede emplear esta palabra, no debe llevar consigo ni libros, ni cuadernos, ni exposiciones didácticas, ni resúmenes. El maestro se limita a despertar la conciencia del niño con relatos susceptibles de plantear pequeños problemas morales. Estos relatos pueden ser tomados de las fábulas y las leyendas, con tal que no presenten a los espíritus infantiles un mundo demasiado artificial. Pueden tomarse también de la historia. Se observará que en los nuevos programas la historia no figura en el curso preparatorio. No es un olvido. El Consejo superior ha estimado que los alumnos

de este curso son demasiado pequeños para situar con precisión los sucesos en el tiempo. Pero ha pensado que la imagen de los héroes de todos los países y de todos los tiempos podría presentarse a estos niños durante las conversaciones de moral. Solamente se tomará la precaución de escoger héroes cuya virtud sencilla pueda ser descrita sin alteración ante estos espíritus cándidos.

El programa del curso elemental no es más didáctico que el del curso preparatorio. A los relatos que le hacía el maestro, el niño une ahora, puesto que sabe leer, los que encuentra en su libro. Pero el cuarto de hora diario consagrado a la moral (1) sigue siendo una conversación más que una lección, una «elevación» del alma hacia el ideal, una exhortación a obrar bien, más que una disertación sobre el bien. Como en el curso preparatorio, no querríamos aquí libros ni cuadernos, exposiciones ni resúmenes. A lo más, se anotaría una máxima al fin de la conversación, para fijar el recuerdo de una emoción sentida, de una resolución tomada en común. Pero hay que escoger sólo máximas lapidarias, atractivas para la imaginación y que se imponen a la memoria, y no esas frases triviales y diluídas que se encuentran tan a menudo bajo el nombre de «máximas» en los manuales para uso de nuestros escolares.

En el curso medio, la enseñanza moral toma un carácter, si no más abstracto, al menos más intelectual. No se trata de llevar a los niños a reflexionar metódicamente «sobre las principales virtudes individuales y sobre los principales deberes de la vida social». No se dejará de observar que este programa es muy leve. El de 1887 era mucho más largo, no solamente enumeraba una decena de capítulos (I. El niño en familia. Deberes hacia los pa-

(1) Si se prefiere, se podrá dar esta enseñanza en cuatro sesiones de veinte minutos.

dres y los abuelos. Deberes de los hermanos y de las hermanas. Deberes hacia los servidores. El niño en la escuela. La Patria. II. Deberes hacia sí mismo. El cuerpo. Los bienes exteriores. El alma. Deberes hacia los demás hombres. Deberes hacia Dios), sino que distinguía en cada uno de estos artículos varios capítulos. Hemos indicado ya en nuestra introducción por qué motivos de orden general hemos abreviado los antiguos programas. Pero podrá preguntarse si en esta materia la abreviación no es una alteración. Podrá preguntarse, por ejemplo, si, al dejar de mencionar expresamente los deberes hacia Dios, los autores del nuevo programa no han abandonado la actitud tomada sobre la cuestión por los fundadores de la escuela laica.

¿Cuál era esta actitud?

Consistía en recomendar al maestro evitara en esta materia toda discusión metafísica. «La inmensa mayoría de los niños llegan a él habiendo recibido ya o recibiendo una enseñanza religiosa que los familiariza con la idea de Dios, autor del universo y padre de los hombres.» El maestro no tiene, pues, más que probar delante de estos niños la existencia de Dios, y no tiene que probarla más ante los hijos de los incrédulos. Por otra parte, «no está encargado de dar un curso *ex profeso* sobre la naturaleza y los atributos de Dios». Sobre estos problemas, el Estado no tiene derecho a imponer una solución. ¿A qué se reduce, pues, la enseñanza que debe dar el maestro público? A dos puntos: «Primero les enseña a no pronunciar ligeramente el nombre de Dios; asocia íntimamente en su espíritu a la idea de la causa primera un sentimiento de respeto y de veneración, y habitúa a cada uno de ellos a rodear del mismo respeto esta noción de Dios, aun cuando se presente a él bajo formas diferentes de la de su propia religión.

«En seguida, y sin ocuparse de las prescripciones es-

peciales de las diversas comuniones, el maestro se esfuerza en hacer comprender y sentir al niño que el primer homenaje que debe a la divinidad es la obediencia a las leyes de Dios, tal como se las revela su conciencia y su razón.»

Estos consejos no han perdido nada de su discreción. Siguiéndolos, nuestros maestros y maestras tendrán cuidado de evitar todo lo que pudiera aparecer como una violación de la neutralidad, y no olvidarán que en estas materias la conciencia pública se ha hecho, desde hace 40 años, cada vez más escrupulosa.

Como el programa del curso medio, el del curso superior es en moral muy breve. Sin embargo, es más completo que el antiguo. Este no insistía apenas más que sobre la moral social. Siendo el curso superior aquel en que por la primera vez se bosqueja una teoría de los deberes, hemos pensado que la reflexión del niño debía ser dirigida a los principios de los deberes sociales. Sin duda, esta teoría de los deberes, esta reflexión sobre los principios, es todavía muy modesta. Estaría fuera de propósito invitar a niños de 12 años a escoger entre Epicuro y Zenón, entre Bentham y Kant. Pero se esforzará en coordinar las nociones morales, en mostrar que las unas se relacionan con las otras, y que, partiendo de ciertas ideas centrales, se puede percibir en su plan, más o menos explicadas, según su importancia relativa, los diversos fines de la actividad humana; se puede comenzar a establecer en la conciencia de los niños una tabla racional de los valores. Poco a poco, sea analizando la conciencia, sea profundizando las nociones de justicia y de solidaridad, se llegará a mostrar que la obligación moral se impone al hombre como una ley de su naturaleza individual y social; se hará reposar la moral enseñada en la escuela pri-

maria sobre los principios más sólidos de nuestra constitución mental (1).

A la enseñanza de la moral, se une, en el curso superior, la de la *instrucción moral y cívica*. Mientras el antiguo plan de estudios preveía desde el curso elemental una iniciación en esta enseñanza, nosotros retrasamos en cuatro años su introducción en los programas. Si es verdad que ninguna enseñanza debe darse antes de ser deseada, la instrucción cívica debería quedar reservada para el momento en que los jóvenes, aproximándose a la mayoría de edad, van a tener que actuar como ciudadanos.

Si la educación de los adolescentes estuviera organizada, en los cursos postescolares, hechos obligatorios, es donde debería ser enseñada la instrucción cívica. Por lo menos, no la impongamos a niños de 7 a 10 años. Limitémonos, si la ocasión se presenta para ello, a explicarles de una manera tan concreta como sea posible los términos tomados del lenguaje administrativo o político (ciudadano, soldado, municipio, cantón, provincia, alcaldía, gobierno civil, diputado, senador, ministro, república, etcétera). En cambio, en el curso superior, durante las últimas clases que el niño seguirá antes de llegar a ser elector, se le deben dar noticias precisas sobre el mecanismo y el funcionamiento de nuestras instituciones.

Sin embargo, se tratará menos de describir los detalles del mecanismo que de mostrar sus principios. Por este motivo, la instrucción cívica, en vez de permanecer unida a la historia (de la cual estaba, en realidad, separada), ha sido unida por el nuevo plan a la enseñanza moral. Derechos y deberes de los ciudadanos, obligación

---

(1) La enseñanza moral y cívica se dará en el curso superior, en tres lecciones semanales de media hora.

escolar, obligación militar, obligación fiscal, sufragio universal, relaciones recíprocas de los Poderes públicos, organización de la justicia, de la asistencia social, todas estas cuestiones suscitan problemas morales. Sobre ideas morales, sobre las ideas de justicia y de solidaridad descansan las instituciones democráticas. Enseñar al niño lo que debe saber para desempeñar su papel de ciudadano es completar su educación moral.

LECTURA

En la escuela primaria, la enseñanza de la lectura sirve para dos fines. Pone en manos del niño uno de los dos instrumentos—el otro es la escritura—indispensables en toda educación escolar. Le da el medio de iniciarse en el conocimiento de la lengua y de la literatura francesas.

Al principio se aspira al primero de estos dos fines. El niño no puede aprender nada si no sabe leer; no aprende nada a gusto si no sabe leer fácilmente. Hay que darle lo más pronto posible el hábito de leer sin esfuerzo, y no se le puede dar este hábito sin multiplicar los ejercicios.

Por esto exigimos que, en el curso preparatorio, el niño consagre a la lectura la tercera parte de su tiempo, diez horas por semana, dos horas por día, o sea cuatro sesiones de media hora: dos por la mañana y dos por la tarde.

No preconizamos ningún método: el mejor será aquel que dé los resultados más rápidos y más sólidos. Entre el método de deletreo y el método silábico o el método global, no hacemos ninguna selección; se realizan experiencias que serán las decisivas. Sin embargo, los procedimientos que nos parecen deber predominar son los que dirigen al niño a interesarse por esta tarea ingrata, que

consiste en asociar sonidos y formas sin relación aparente. Por tanto, los que apelan a su necesidad de movimiento tienen las mayores posibilidades de ser más fecundos. Y tal es, probablemente, la razón del éxito del método fonomímico, a pesar de su carácter extraño. Lo esencial es que el niño tome placer por este aprendizaje difícil. Si lo toma, consagrándole el tiempo fijado por el nuevo programa, al cabo de tres meses sabrá leer, y al cabo del año sabrá leer corrientemente.

En el curso elemental, la tarea principal es aún preparar al niño para leer sin esfuerzo. Así, el número de los ejercicios de lectura es considerable. Ocupan siete horas en el empleo del tiempo de los niños, y si no ocupan más que seis y media en el de las niñas, es porque ha sido necesario reservar para los trabajos manuales de las niñas, es decir, para la costura, media hora más que para los de los niños. Además, el Consejo superior ha oído a testimonios autorizados declarar que las niñas llegan a leer con facilidad más pronto que los niños, y que, por consiguiente, la reducción operada en su horario de lectura no presentará para ellas inconvenientes demasiado graves.

Durante este período, el carácter esencial de la lectura es ser «corriente», y se guardará de detener demasiado a menudo su curso con preguntas o explicaciones. El niño está todavía demasiado preocupado con las dificultades que provienen de la complicación de las combinaciones de letras para encontrar placer en dilucidar el sentido de las palabras. Las preguntas que interrumpan su esfuerzo de desciframiento no son de naturaleza para darle el gusto de la lectura. Y es este gusto el que, ante todo, hay que inculcarle. Sólo los términos más difíciles serán explicados. Y hay que desear que éstos sean raros.

Gracias al entrenamiento intensivo a que habrán estado sometidos durante tres años nuestros alumnos, po-

seerán, desde el comienzo del curso medio, el mecanismo de la lectura. Desde entonces se puede reducir el lugar de esta enseñanza en el empleo del tiempo: nosotros no la dejamos más que tres horas por semana. Es más aún que media hora por día de clase. Y si se reflexiona que el niño deberá leer, además de las lecciones de lectura, en la mayoría de las que se dedican a las demás disciplinas, no se juzgará excesiva esta reducción. Durante esas tres horas se continuará practicando la lectura corriente, pero se multiplicarán las preguntas y explicaciones relativas al sentido de las palabras, de las frases y de los trozos. No teniendo el niño que vencer los obstáculos debidos a las irregularidades de la ortografía, se puede y se debe llamar su atención sobre las relaciones de la idea y de la expresión. De estas relaciones es ahora de donde proceden las dificultades que le detienen; sería peligroso esperar más tiempo para resolver con él los meuudos problemas de exégesis que se siente llevado a plantearse. Lejos de perturbar el placer que toma por la lectura, las cuestiones relativas al sentido de los detalles y al conjunto, son a propósito para aumentarlo. Por tanto, se puede exigir de él que pruebe, por su manera de leer, que comprende lo que lee. La lectura se hace «expresiva». Esta palabra no aparecía en el antiguo plan de estudios más que en el curso superior; pero al aumentar el lugar de la lectura en el curso preparatorio y en el curso elemental, esperamos en este respecto ganar dos años. Desde el comienzo del curso medio, a los 9 años, es cuando el alumno debe leer con expresión.

Desde este momento, la lección de lectura es una lección de lengua francesa. En el curso superior se convertirá en una modesta lección de literatura. Las explicaciones dadas al niño no se referirán ya solamente al sentido, deberán «tender a hacer sentir la belleza de los trozos». Muy simplemente, el maestro despertará el senti-

do literario, hará percibir las diferencias que existen entre las expresiones escogidas por grandes escritores y las que vendrían al espíritu de autores sin estilo. Muy sencillamente, suscitará la emoción estética, sin teorías abstractas, sin expresiones sacadas de la vieja jerga de la retórica, por una simple apelación al gusto virtual de niños, cuyas impresiones son ingenuas y cuyo juicio no ha sido deformado. No se puede tratar de instituir en la escuela primaria un ejercicio que, bajo el nombre de «lectura explicada», corra el riesgo de revestir un carácter artificial y mecánico. No se trata, a propósito de cada trozo, de hacer una lección de historia literaria sobre la obra y sobre el autor. No se trata tampoco, bajo el pretexto de buscar el plan, de hacer sufrir al texto una disección penosa. Aun menos se trata de ofrecer en cada palabra una explicación completa: literal, gramatical, histórica y literaria. El maestro comenzará por leer él mismo, en alta voz, indicando, por las variaciones de la entonación, los matices del pensamiento y del sentimiento, el trozo que quiere hacer explicar. Hará encontrar rápidamente las intenciones principales. Por preguntas alertas y explicaciones sobrias hará comprender el sentido de los detalles y sentir la belleza de las expresiones. Entonces solamente, hará leer el texto en alta voz por los alumnos. a fin de estar seguro de que comprenden su significación y aprecian su valor. Es claro que este valor debe ser incuestionable; si no se exige un silabario que esté redactado por un gran escritor, se tiene el derecho de exigir que las antologías puestas en manos de niños de 12 años—y aun de 10—no contengan más que trozos escritos por grandes prosistas y grandes poetas.

ESCRITURA

No es en el capítulo sobre la escritura donde se encontrarán, entre el antiguo plan de estudios y el nuevo, las mayores diferencias. Hay, sin embargo, algunas que requieren explicación.

En primer lugar, se han previsto dos lecciones de escritura por día en el *curso preparatorio*. Como la lectura, la escritura es un instrumento escolar del cual no puede prescindir el niño. Este no puede realizar ningún progreso en tanto que no maneje bien ese instrumento. Hasta que no posea perfectamente el mecanismo, hay que multiplicar, pues, los ejercicios de escritura. Además, se podrán combinar las lecciones de lectura y las de escritura: las dos enseñanzas son solidarias; hay, con frecuencia, interés en darlas simultáneamente.

A fin de graduar los ejercicios, habrá que contentarse, en el curso preparatorio, con hacer conocer a los niños las letras minúsculas. Es inútil recargar su memoria con diversos juegos de letras diferentes, tanto más cuanto que la necesidad de hacer conocer a la vez las letras manuscritas y las letras impresas complica ya la enseñanza. Que nuestro alumno sepa escribir sin vacilación, de una manera imperturbable, las palabras simples que haya aprendido a leer sin vacilación, de una manera imperturbable; que esta doble adquisición sea tan sólida como definitiva. No pediremos más a un niño de 7 años.

A partir de los 7 años, nuestro alumno no tendrá más que una sesión diaria de escritura. El antiguo plan de estudios preveía una hora. Aunque no estemos dispuestos a despreciar, a los ojos de los maestros y de los alumnos, la importancia de esta enseñanza, estimamos que basta media hora. Pero bien entendido que el niño tendrá ocasión, fuera de esta media hora, de escribir (hará pequeños dictados, cortos ejercicios de lenguaje), y

que en ninguno de estos trabajos se le tolerará que descuide su escritura.

El programa de la lección diaria será más extenso en el curso elemental que en el preparatorio: el niño abordará el estudio de las mayúsculas; se ejercitará en dos tipos de escritura («grande» y «mediano»). Se ha preguntado si el niño de 7 años no tiene demasiado pequeña la mano para escribir «tipos grandes», y una primera redacción del nuevo programa, reduciendo el de 1887, que prescribía en el curso elemental la escritura «grande, mediana y fina», no había conservado más que los dos últimos tipos. Pero, de hecho, nuestros niños comienzan siempre por trazar en sus pizarras caracteres de grandes dimensiones; los más pequeños escriben, pues, en tipo «grande». Y debemos felicitarnos de ello, porque, cuando se ponen a escribir en «fino», se exponen a caer en un exceso que les produce una miopía prematura. Por razones de higiene, hemos retrasado la escritura «en fino», y conservado para el curso elemental la escritura «en grande».

En el curso medio, se practican los tres tipos de escritura, y se consagran tres sesiones de media hora a esta enseñanza.

En el curso superior, una sesión semanal de tres cuartos de horas ha parecido suficiente, bien que a la cursiva se añaden aquí la redonda y la bastarda. Estas dos escrituras, que siguen siendo necesarias en bastantes profesiones, no exigen ni un aprendizaje demasiado largo ni un esfuerzo desproporcionado con su utilidad.

El nuevo plan de estudios no manifiesta preferencia por ningún método de escritura. La escritura vertical y la inclinada siguen siendo igualmente autorizadas (1). Lo

(1) Ver el Aviso inserto en el número del 18 de noviembre de 1893 del *Bulletin Administratif* del Ministère de l'Instruction publique.

esencial es que el método adoptado permita al niño colocarse para escribir en las mejores condiciones higiénicas. Que se mantenga bien derecho ante su cuaderno; el torso vertical; los dos antebrazos, igualmente apoyados en la mesa; los ojos, a unos 30 centímetros del papel. Demasiado a menudo no se cumplen estas condiciones; demasiado a menudo, nuestros alumnos se encorvan y se tuercen ante su página de escritura, con grave daño de su columna vertebral, de sus pulmones y de sus ojos.

Pero, demasiado a menudo, el mal procede, sea de la defectuosa construcción de las mesas, sea de la mala disposición del cuaderno, sea de una especie de pereza física que hace doblar el cuerpo. Al menos, hay que evitar que a estas causas, contra las cuales no se reaccionará demasiado enérgicamente nunca, no venga a añadirse el empleo de un mal método.

LENGUA FRANCESA

Nadie ignora las dificultades que encuentra el maestro en la enseñanza de la lengua francesa. Cuando se le confían los niños, su vocabulario es pobre, y pertenece más a menudo al argot del barrio, al dialecto de la aldea o de la provincia que a la lengua de Racine o de Voltaire. El maestro debe proponerse por fin llevar estos niños a expresar sus pensamientos y sus sentimientos, de viva voz o por escrito, en un lenguaje correcto. Enriquecer su vocabulario, habituar a los alumnos a escoger exactamente y a pronunciar distintamente la palabra propia, después conducirles poco a poco a agrupar lógicamente sus pensamientos y sus expresiones: he aquí un programa que, a pesar de su modestia, no es de realización fácil. Nuestros maestros afrontarán para cumplirlo todos los obstáculos, porque saben bien que dar la enseñanza del francés no es sólo trabajar por el mantenimiento y la ex-

pansión de una lengua bella y de una bella literatura: es fortificar la unidad nacional.

Los medios puestos a disposición del maestro para enseñar el francés son numerosos. Sin embargo, no han revelado todavía toda su eficacia, y no hay dominio donde se deba esforzarse más en encontrar métodos más fecundos. Con esta intención hemos reformado la enseñanñanza de la lectura y apresurado el momento en que nuestro alumno se hallará en plena posesión de este instrumento necesario. Libre antes de las dificultades materiales de la lectura, el niño podrá leer más y consagrar más tiempo al estudio del lenguaje. Pero este mismo estudio deberá ser hecho por procedimientos más activos.

1.º—*Ejercicios de recitación.*

Se concederá mayor importancia, a partir del *curso preparatorio,* a los ejercicios de recitación. Cuando se visita una escuela, la mirada se siente atraída, junto al sillón del maestro, por el cuadro, reglamentariamente colocado, con los trozos de recitación aprendidos durante el año escolar. Pero es raro que el cuadro esté lleno. El ejercicio de recitación es, sin embargo, uno de los medios mejores de enseñar a los niños el uso correcto y los giros de nuestro lenguaje. Hay, además, la ventaja de que les resulten agradables, si los trozos están, por su naturaleza y medida, adaptados a sus años. En el curso preparatorio se les hará aprender, de oído, poesías cortas; pero se les exigirá una pronunciación distinta y una dicción correcta.

A partir del *curso elemental,* aprenderán por sí mismos, en sus libros de lectura, poesías un poco menos breves.

En el *curso medio*, teniendo la memoria menos necesidad de ayudarse con el ritmo, el programa, sin aban-

donar la poesía, provee trozos en prosa. En todos los cursos está recomendado elegir, para confiarlos a la memoria de los niños, sólo trozos de indiscutible valor. Sin embargo, sería difícil tomar de los clásicos todos los textos destinados a niños de nueve años. La Fontaine mismo no tiene siempre, por su espíritu, la atracción ni el alcance que nosotros le atribuímos.

Pero en el *curso superior*, lo mismo que en la enseñanza de la lectura debe hacerse sentir a los alumnos las bellezas de la expresión; lo mismo los ejercicios de recitación deben tomar un carácter literario, y a los clásicos es a los que debe acudir el nuevo programa prescrito. En una palabra, de un extremo al otro de los estudios primarios, debe hacerse honor a los ejercicios de recitación: aprender un mayor número de trozos y de trozos del mayor valor literario, tal debe ser, a este respecto, la consigna.

2.° *Ejercicios de vocabulario.*

El Consejo superior se ha propuesto graduar con esmero los ejercicios de vocabulario:

En el *curso preparatorio* no deben referirse más que a las palabras más sencillas del lenguaje usual, a palabras que designen objetos o seres perfectamente conocidos por los alumnos.

En el *curso elemental*, en el que la lectura permite ya ampliar los horizontes del niño, alcanzan a las palabras de los textos que tienen a la vista.

En el *curso medio*, se comienza a hacer sentir los matices que separan las palabras, al parecer, sinónimas; se comienza también a agrupar las palabras de manera que comprenda su filiación.

Por último, en el *curso superior*, el ejercicio puede abordar las cuestiones más delicadas; se enseñará la filia-

ción de los diversos sentidos de una misma palabra. En todas las lecciones, habrá que abstenerse de la erudición y de las sutilezas. A menudo, a fuerza de diccionario, maestros o alumnos introducen en sus familias palabras que estudian, expresiones raras o nunca utilizadas. En ningún momento se traspasarán los límites del lenguaje corriente: es bastante rico para procurar materia a ejercicios variados. Se abstendrán de buscar la etimología de las palabras (este término ha sido borrado a propósito del programa); tal búsqueda se halla expuesta a frecuentes errores. Pero, sobre todo, se esforzará en que todos los ejercicios sean interesantes para los alumnos; si existe un dominio en que sea no solamente útil, sino necesario recurrir al método atrayente, es éste. Por sí mismo, el esfuerzo indispensable para hallar las expresiones, definir su sentido, compararlas con otras, agruparlas en familias, no presenta para el niño en edad escolar demasiado interés. Es necesario ingeniarse para descubrir los medios, aun artificiosos, de trasformar estos ejercicios en verdaderos juegos. Sólo con esta condición serán eficaces.

3.° *Ejercicios de elocución.*

Lo mismo que los ejercicios de vocabulario, los ejercicios de elocución han sido graduados cuidadosamente. *Al principio* se guía al alumno; se le pide simplemente repetir o resumir lo que acaba de oír. Pero *poco a poco* se le deja en mayor libertad; se les pide que traduzcan sus primeras impresiones personales después de las lecturas o los paseos que han hecho, las lecciones y experiencias a las cuales ha asistido. No veríamos, sin embargo, inconveniente alguno, si los niños demuestran pronto cierto gusto por la invención, en que se les deje contar a su placer las historias debidas a su imaginación; como

los ejercicios de vocabulario, los ejercicios de elocución sólo serán fecundos cuando aporten alegría a los niños.

4.º *Gramática y ortografía.*

La enseñanza de la gramática y de la ortografía no empezará en adelante hasta el curso elemental. En tanto que el antiguo plan de estudios preveía, desde el curso preparatorio, pequeños dictados, muy rudimentarios, en verdad, el Consejo superior ha preferido reservar el dictado para el curso elemental.

En el *curso preparatorio* se limitará a atraer la atención de los niños, durante la lectura, sobre la ortografía de determinadas palabras; se podrá, además, hacérselas copiar cuando no se escriban como se pronuncian, con el fin de asociar muy estrechamente en sus espíritus su representación motriz a su presentación visual y a su representación auditiva: éste será el medio más seguro de fijar en la memoria la ortografía de estas palabras difíciles. Pero estos ejercicios modestos sólo constituyen una «iniciación» en la ortografía y una especie de paréntesis en la enseñanza de la lectura.

Por el contrario, la enseñanza gramatical se coloca aparte en el programa del *curso elemental.* Pero debe ser extremadamente sencilla. No debe alcanzar más que a los elementos esenciales de la proposición. Nada de sintaxis. Nada de lecciones sobre las palabras invariables. En el estudio del verbo, dejar de lado la forma pasiva y la forma pronominal: contentarse con la forma activa. En la forma activa misma, dejar de lado los tiempos desusados; abstenerse de hacer aprender de memoria esos pasados anteriores, esos futuros anteriores, esos pluscuamperfectos de subjuntivo, que el niño, según toda verosimilitud, no tendrá nunca ocasión de emplear. El primer año, hablar sólo de los verbos del primer grupo

(infinitivos en *er*). Nunca repetiremos bastante que es necesario simplificar la enseñanza gramatical.

Por lo mismo que debe ser simple, la enseñanza de la gramática debe ser concreta. El maestro debe partir de los textos colocados ante los ojos de los niños para hacerles comprender la función habitual del nombre, del artículo, del adjetivo, del pronombre, del verbo. No se trata de que formulen definiciones abstractas, a las que un conocimiento más profundo de la lengua harían aparecer en seguida su carácter artificial. Se trata de llevar a los niños, por la práctica del lenguaje hablado o escrito, a clasificar con cierta suficiencia las formas verbales bajo la rúbrica que los gramáticos han inventado para poner un poco de orden en el caos de las realidades lingüísticas. Después, una vez que los alumnos hayan adquirido estos conocimientos, se les pedirá que los apliquen y hagan concordar entre sí los artículos, los adjetivos y los nombres, los verbos y los sujetos.

Entre otros ejercicios, se les dará dictados. Pero estos dictados serán dictados preparados; no se obligará a los niños a inventar o a adivinar la ortografía de las palabras desconocidas; se les hará conocer por adelantado; no se dejará otro cuidado a su inteligencia que el de aplicar las reglas que no deben ignorar. Se evitarán también los reproches que se hacían, no sin razón, al antiguo dictado, de arraigar en la memoria motriz del escolar malos hábitos gráficos y condenarlo, una vez cometida la falta, por el hecho de una ignorancia excusable, a repetirla a perpetuidad.

En el *curso medio*, el método de enseñanza gramatical no cambia; se va siempre del ejemplo a la regla y de la regla a la aplicación. Pero la materia de las lecciones es más copiosa: todas las especies de palabras son estudiadas, todas las formas del verbo (sin que sea necesario hablar, lo mismo que en el curso elemental, de los tiempos

desusados). Se estudia no sólo la proposición, sino la frase; no solamente los elementos constitutivos de la frase, sino, si se puede decir, sus silencios: los signos de puntuación. Se trata siempre de un estudio sucinto, sin sutilezas de análisis, y con este objeto el programa no reproduce la tradicional distinción entre análisis lógico y análisis gramatical. Pero, por sencillo que sea, el estudio es ahora completo. Así, al lado de los dictados preparados se pueden recomendar los dictados de comprobación, que permiten ver si el niño ha aprendido bien y retenido las reglas principales de la gramática.

El método no cambia más en el *curso superior* que en el curso medio; sigue siendo concreto e inductivo. Pero, hasta el presente, se había contentado con indicar las reglas. Ahora vienen las irregularidades. Sin duda habrá que atenerse a las excepciones más usuales; no se insistirá sobre las que, usándose, tienden a desaparecer. Lejos de estar derogado el decreto de 26 de febrero de 1901 sobre «tolerancias gramaticales», debe ser rigurosamente aplicado.

Pero es necesario aplicarle siguiendo su espíritu. Con frecuencia sólo ha servido para complicar la enseñanza, porque el niño no está obligado a aprenderse de memoria, no ya la regla y la excepción, sino la «tolerancia». Debe entenderse bien que cuando se tolera que una excepción desaparezca, no debe quedar la regla en la enseñanza. «Todos los adjetivos concuerdan con el nombre a que se refieren.» Si nosotros admitimos que no se cometen faltas aplicando esta regla, aun con los adjetivos colocados inmediatamente delante del nombre, ejemplo: la difunta reina, es inútil hacer aprender a los niños que en este caso la antigua gramática obligaba a dejar el adjetivo invariable. Aun en el curso superior, la enseñanza gramatical debe ser sencilla. No solamente el decreto de 1910 sobre la nomenclatura debe ser respetado, sino que no se

inculpará a nadie el ir más allá en la vía de la simplificación. Y si en el nuevo plan la sintaxis pasa del curso medio al curso superior, no es para que sea enseñada con más detalle. Pocas nociones, pero nociones precisas, tan bien asimiladas, que el niño las aplique inconscientemente cuando hable o cuando escriba; he ahí todo lo que pedimos a la enseñanza gramatical.

5.º *Ejercicios de composición.*

Queda un servicio importante, el que permite comprobar la eficacia de los otros; el que, ahora y luego, permitirá apreciar mejor la cultura del niño; el que le prestará más servicios en su vida: la composición francesa. Este ejercicio aparece en el *curso elemental,* pero aparece tímidamente. No se trata de hacer componer a niños de 7 años verdaderas redacciones. No les pedimos siquiera un párrafo; sólo les pedimos pequeñas frases. Si no hemos conseguido todavía en la enseñanza del francés todos los resultados que deseamos, es, quizá, porque, demasiado ambiciosos, hemos hecho mal en hacer comenzar demasiado pronto los ejercicios de redacción. El niño no puede redactar más que cuando posee, no sólo una rica colección de ideas, sino también una rica colección de expresiones. Es necesario que todas las otras disciplinas (literarias, históricas y científicas) hayan acumulado en su espíritu hechos y nociones; pero es necesario también que todos los otros ejercicios (la lectura y la recitación, los ejercicios de vocabulario y de elocución, las lecciones de gramática y de ortografía) hayan dulcificado su lenguaje y allanado las dificultades materiales que encuentra todo escritor novicio. Es, pues, necesario proceder por etapas. Que el niño aprenda primeramente a expresar una idea, es decir, a ensamblar los elementos de una proposición, a escribir correctamente una frase sencilla. Si en el tér-

mino del curso elemental ha logrado este ejercicio, no habrá perdido su trabajo.

En el *curso medio* aprenderá a combinar frases. Menos exigente en este respecto que el antiguo plan de estudios, el nuevo aconseja a los maestros que limiten el esfuerzo de los niños de 10 años a la construcción de un párrafo. Después de haber imaginado algunas frases sobre un objeto determinado, agruparlas lógicamente en un desarrollo de una docena o de una quincena de líneas; esto es todo lo que se pide a los niños. Es todo lo que se les pedirá en la primera parte del examen del certificado de estudios primarios, la que sancionará los estudios hechos en el curso medio. La prueba que seguirá al dictado comprenderá «tres preguntas, relativas: la una, al conocimiento de la lengua, y las otras dos, a la inteligencia del texto dictado»; el candidato que responda a las tres preguntas en algunas frases sencillas y correctas estará seguro de alcanzar una buena nota.

La verdadera redacción no aparecerá más que en el *curso superior*. En este momento, el niño posee un número bastante grande de ideas, tiene suficientemente desarrolladas sus facultades de juicio y de razonamiento para poder coordinar lógicamente sus ideas y sus frases. ¿Qué asuntos le serán propuestos?

Quizá en el trascurso de los veinte últimos años nos hayamos encerrado demasiado estrechamente en asuntos de pura descripción. Quizá se haya creído demasiado que el niño es un ser exclusivamente sensorial, o que era necesario hacer, ante todo, la educación de sus sentidos. En realidad, posee una viva sensibilidad, una fresca imaginación, y no se puede, sin riesgo, atrofiar estas preciosas facultades, aprisionarlas en el mundo de sus sensaciones inmediatas. En este mundo mismo, lo que más le interesa es la actividad de los seres, el movimiento de los objetos; así, prefiere la narración de un drama a la descripción de

un espectáculo inanimado. Aun ficticia, la carta le gusta porque da una apariencia de vida al asunto que trata. Así, el Consejo superior se ha propuesto no restringir la libertad de los maestros en la elección del asunto; tal es el sentido del «etc...» que sigue a la lista de los ejercicios de redacción que podrán ser hechos en el curso superior.

Esta libertad debe llegar hasta dejar, en menos tiempo que los otros, a los niños mismos elegir los asuntos de redacción. El método que desde 1909 produce en la enseñanza del dibujo resultados tan apreciables debe ser, sin vacilación, aplicado a la enseñanza del francés. El dibujo libre debe hacer juego con la redacción libre. Lo mismo que el dibujo libre revela en el niño cualidades insospechadas: el sentido de la observación, de lo pintoresco, del humorismo, la redacción libre pondrá asimismo en valor la espontaneidad y la frescura de los sentimientos, o los gustos literarios, o el ingenio intelectual de nuestros alumnos, y, sobre todo, les inspirará el deseo de escribir, sin el cual todos nuestros esfuerzos resultarían vanos.

Que el asunto sea o no libre, convendría evitar que una preparación colectiva demasiado directa y demasiado precisa encadene en el momento de realizarlo la libertad de los escolares. Cualquiera que sea, el asunto debe estar al alcance del niño; debe poseer, sea en su experiencia personal, sea en su imaginación, sea en su memoria, sea en los libros, los materiales necesarios para construir todo su pequeño edificio. Es, pues, inútil—y es peligroso—hacer su trabajo en lugar de él, trazarle con demasiada minucia el camino que deberá recorrer. Siempre dispuesto a darle pequeños consejos individuales, si son solicitados o si parecen indispensables, el maestro se abstendrá de trazar por adelantado un plan detallado que impediría a los niños revelar todas sus aptitudes y aun expresar sus verdaderos sentimientos. Proveer a los niños

de ideas y expresiones hechas es reprimir sus pensamientos personales, a los cuales tenemos el deber de favorecer su eclosión; es esterilizar su espíritu, que tenemos el deber de fecundar.

De un modo general, todo método es malo si no inspira al niño el deseo de traducir sus impresiones y de buscar por medio de esta traducción la expresión adecuada. Todo método es bueno, si le inspira este doble deseo. Es perfecto, si este deseo crea en el escolar hasta la pasión o el entusiasmo. Pero nadie experimenta la necesidad de traducir sus impresiones si no las siente vivamente. Importa, pues, que las impresiones del niño sean vivas. El interés que tome en las otras lecciones refluiría en la enseñanza del francés. Si se sabe, en Historia, hacer vivir ante sus ojos a Carlomagno o Bayardo, experimentará el deseo de contar a su manera su vida y expresar sus sentimientos a este respecto. Si en un paseo escolar se entusiasma con la belleza de una flor, experimentará la necesidad, sea de dibujarla, sea de describirla, sea de dibujarla y describirla. Si leyendo versos llega a admirar las cualidades de las imágenes y la armonía de los sonidos, no podrá abstenerse de imitar al poeta, y tratará, al menos, de evitar las banalidades y las cacofonías.

A condición de que sea viva, de que intensifique las impresiones del niño haciéndole participar activamente en la busca de la verdad, toda enseñanza colabora a la enseñanza del francés. Conseguiremos en esta materia los mayores resultados cuando, no solamente nuestras lecciones de francés, sino todas nuestras lecciones, hayan, más que en tiempos pasados, llamado a la actividad y a la confianza en la libertad del escolar.

HISTORIA Y GEOGRAFIA

Se ha preguntado muchas veces cuál debería ser en la escuela primaria *el carácter* de la enseñanza histórica y geográfica; se ha querido oponer el punto de vista científico y el punto de vista cívico, sosteniendo los unos que el historiador, aun en la escuela primaria, no debe tener más preocupación que decir toda la verdad, estimando los otros que el maestro debe, sobre todo, aplicarse a cultivar, por el relato de las glorias y por la descripción de las bellezas de nuestro país, el sentimiento patriótico.

Nos negamos a plantear el problema en estos términos. Nos negamos a oponer los derechos de la ciencia a los derechos de Francia. El patriotismo francés no tiene nada que temer de la verdad. No son solamente las glorias comunes, son también, sobre todo, los sufrimientos comunes los que sellan la unidad nacional. El maestro no tiene por qué disimularlos. Ciertamente, el niño de la escuela primaria es demasiado joven para que se expongan ante él y para que se deje a su libre discusión todos los documentos sobre los cuales trabajan los historiadores. Pero el maestro puede, sin vacilar, contarle la historia de nuestro país tal como resulta de las investigaciones imparciales de los sabios. El lugar de Francia en el mundo es bastante grande, su papel bastante noble para que una enseñanza sincera, preocupada con la verdad hasta la intransigencia, favorezca la eclosión y la expansión del sentimiento patriótico. Y tal debe ser el objeto de la enseñanza de la historia y de la geografía en la escuela primaria.

Estando definido el objeto, ¿qué lugar debemos dar a la historia y a la geografía en el empleo de nuestro tiempo?

«*La enseñanza de la historia y de la geografía, a la cual se une la instrucción cívica,* decía el antiguo artícu-

lo 19 del decreto de 18 de enero de 1887, *exige alrededor de una hora todos los días.*»

De hecho, la instrucción cívica ha sido con frecuencia separada de la enseñanza de la historia y de la geografía, para ser unida a la moral, y nosotros acabamos de sancionar este uso. De hecho no se consagra apenas a la enseñanza de la historia y de la geografía más que una lección de media hora por día (tres lecciones de historia y dos de geografía por semana). Este tiempo parece suficiente. El Consejo superior ha estimado que era inútil reservar una clase a la historia y a la geografía en la sección preparatoria; a los seis años, los niños no pueden todavía adquirir las nociones de tiempo y de espacio, las distancias en el tiempo y en el espacio, que son indispensables para que una lección sea verdaderamente una lección de historia o de geografía. Se ha entendido que, en las conversaciones de moral, no se olvidaría contar la vida de los grandes hombres; que en las lecciones de cosas no se perdería la ocasión de mostrar a los niños—y de comentarlas—las imágenes representando diferentes países, diferentes sitios, los cabos, los golfos, las vegetaciones tropicales y los hielos polares. A esto se reducirá, para los pequeños, la geografía y la historia. En cambio, en los cursos medio y superior, el horario comprenderá tres horas por semana (y no dos y media); cada lección durará poco más de media hora—o bien se darán cada semana seis lecciones de media hora en vez de cinco—, a fin de procurar mayor amplitud a las exposiciones sin abandonar las interrogaciones.

HISTORIA

En historia, el antiguo plan de estudios (decreto 4 enero 1894) repartía como sigue el tiempo:

En *el curso elemental*, la historia de Francia hasta el

fin de la guerra de los Cien años; en el curso medio, historia de Francia desde el fin de la guerra de los Cien años. Otro resparto nos ha parecido mejor equilibrado, el que fija en el año 1610 el límite de los dos cursos. En las escuelas en que el curso elemental comprende dos clases, se podrá además subdividir el programa de tal manera, que la primera división estudie la historia de Francia desde los orígenes hasta 1453, y la segunda, de 1453 a 1610. No cabe duda que los problemas planteados por el Renacimiento y la Reforma exigen mayor madurez que la que pueden tener niños de 8 años. Pero no se trata de plantear estos problemas bajo su aspecto filosófico. Se trata exclusivamente de plantar en la memoria de los niños los jalones que les permitirán encontrarse en medio de los hechos y representarse los acontecimientos en su plano respectivo en el pasado.

Lo mismo, en las escuelas en que los *cursos medios* comprenden dos clases, se deberá subdivir el programa de tal manera que la primera división vaya de 1610 a 1815, y la segunda, de 1815 a 1918. El Consejo superior estima que siempre será poca la importancia que se conceda a los acontecimientos más cercanos a nosotros; su conocimiento preciso es uno de los medios más poderosos de que disponemos para formar el futuro ciudadano francés.

Como el antiguo plan de estudios, el nuevo se ha propuesto dar a los alumnos del *curso superior* una idea de las civilizaciones antiguas y una idea de la historia general. El estudio de la historia general se ha hecho en función de la historia de Francia; ofrecerá ocasión de revisar la historia nacional, pero esta revisión no correrá el riesgo de aparecer fastidiosa al escolar, porque será hecha desde un punto de vista diferente para él. Las nociones de historia antigua serán muy sucintas; no habrá lugar de contar la sucesión de los acontecimientos, sino

de citar los grandes nombres y los grandes hechos y de presentar un cuadro sumario de las civilizaciones de la antigüedad. Por sencillas que deban seguir siendo las lecciones, son indispensables para que la educación dada a los pequeños franceses sea una modesta, pero verdadera cultura.

El Consejo superior no ha tenido que deliberar sobre el método a seguir en la enseñanza de la historia, y aquí, como en lo demás, deja a los maestros en una gran libertad. Ha tenido, sin embargo, que reaccionar contra la tendencia de ciertos pedagogos, que, para evitar hacer una excesiva apelación a la memoria, acaban por eliminar de la historia fechas sin las cuales no hay historia, puesto que, sin ellas, no hay orden en el tiempo. El Consejo superior ha precisado que será necesario hacer conocer a los niños no solamente los hechos principales de nuestra historia nacional, sino sus fechas. Estas fechas no deben ser numerosos; si el escolar del curso elemental retiene una treintena para los 16 siglos que tiene que recorrer, esto será suficiente. Y el escolar del curso medio apenas tiene que retener más para los tres siglos siguientes. Pero importa que estas fechas estén ligadas a los hechos por una asociación indisoluble, de modo que el hecho evoque inmediatamente en su espíritu la fecha en que se produjo. Con esta condición solamente es como podrá el escolar colocar los hechos en la duración y tendrá una idea de la evolución de la historia.

La libertad del maestro en la elección de los métodos está también limitada por las leyes de la psicología infantil. Ciertos métodos han sido puestos de moda siendo contrarios a estas leyes. Tal es que, creyendo apoyarse en una regla pedagógica (ir de lo conocido a lo desconocido), aconseja remontarse del presente al pasado. En primer lugar, este método es impracticable; es imposible contar los sucesos invirtiendo rigurosamente su orden, es

decir, exponiendo su término como si fuese su principio; es imposible volver el tiempo como un guante. De hecho, los partidarios de este método comienzan por el último período de la historia, tomado a partir de un momento determinado, y lo exponen siguiendo el orden del tiempo; después atacan el penúltimo período, y lo exponen desde el principio de la última, siguiendo el orden del tiempo, y así sucesivamente.

No remontan el curso del tiempo. Lo descienden, pero dan de vez en cuando un salto atrás. Este método no sólo tiene el inconveniente de ser absurdo. Falsea en el espíritu de los niños el sentido del tiempo y el sentido de la historia. Para nuestros escolares—los maestros se dan cuenta bien de ello, y lo han dicho con justicia al Consejo superior—, lo que se aprende en primer lugar es lo que ha sucedido en primer lugar; lo que se aprende en último lugar es lo que se ha dicho en último lugar. Si se hablase de Vercingetorix después de haber hablado de Clovis, los niños creerían que aquél había venido después de éste. El mismo conocimiento de las fechas resultaría impotente para reaccionar contra esta creencia, tanto más sólida cuanto más espontánea fuera. O más bien esta creencia lucharía contra el conocimiento de las fechas, y turbaría la asociación que deseamos indisoluble entre el hecho y su fecha. Existe, además, otro medio más seguro de aplicar en historia la regla que aconseja ir de lo conocido a lo desconocido. Es en cada período aprovechar todas las ocasiones para comparar el pasado con el presente, hacer sentir las oposiciones, las diferencias o las analogías, marcar los puntos sobre los cuales la humanidad ha evolucionado, sobre los cuales permanece fiel a sí misma. Es también útil, cuando se emplea este método comparativo, remontar el curso del tiempo, pero es después de haberlo descendido. Cuando se ha contado la historia de un siglo, se puede pedir a los niños el esfuerzo de repre-

sentarse el estado de civilización durante este siglo, los medios que tenían los hombres a su disposición para subvenir a sus necesidades materiales y morales, su habitación, sus vestidos, su alimentación, sus caminos, su gobierno, sus conocimientos y sus creencias. Se les puede pedir, sobre todo, que hagan un esfuerzo para representarse las lagunas de la civilización antigua con relación a la nuestra, que se esfuercen en buscar entre nuestros recursos económicos e intelectuales los que no existían entre nuestros antepasados. Al niño le cuesta trabajo concebir que los hombres hayan vivido sin las comodidades debidas a la ciencia de los siglos XIX y XX. Y no se puede, sin esa especie de vuelta sobre el pasado, hacerle sentir, hacerle «realizar» el progreso logrado. Pero todavía hace falta que haya empezado, en primer lugar, por fijar en su espíritu el orden exacto de los acontecimientos históricos.

La comparación entre el presente y el pasado será uno de los medios de dar vida a la enseñanza histórica. Todos los medios que se puedan emplear para obtener este resultado serán buenos a condición de que no se caiga en exageraciones pueriles. Bajo el pretexto de novedades pedagógicas, procuremos no falsear la realidad histórica. Tan recomendable como es colocar a los ojos de los niños documentos auténticos (monedas, papeles antiguos, etcétera), enseñarles y comentarles los monumentos y ruinas de los monumentos de cada época, ilustrar la historia general gracias a los recuerdos tomados en la historia local, es peligroso hacerlos asistir o dejarlos participar en «reconstrucciones», en las que la verdad histórica está fatalmente violada. El cinematógrafo mismo, tan útil cuando se trata de reproducir escenas reales, el movimiento o la vida de los objetos o de los seres actuales, corre el riesgo de transformar la historia en una novela estilo Dumas padre, y de crear, por consiguiente, en el espíritu de

nuestros escolares, deplorables errores. La historia es una resurrección, sea. Pero el pasado no es por ello menos el pasado. Y es dar de él una falsa idea hacer creer que es el presente.

GEOGRAFÍA

Al llegar al *curso elemental*, el niño poseerá en su memoria visual numerosas imágenes, pero no habrá adquirido todavía nociones de geografía. Las que se le darán en este curso serán sencillísimas, aquellas sin las cuales no podrá ir adelante. Las lecciones de geografía serán ante todo lecciones de cosas. Se darán con preferencia en el campo de la escuela y, mejor aún, en el paseo. Es sobre el terreno como se enseña a los niños lo que es el horizonte, los accidentes del suelo, los puntos cardinales. También lo que es un cabo, un golfo, un istmo o un estrecho; aun lejos del mar, las aguas y las tierras ofrecen imágenes aproximadas de estos hechos geográficos.

Cuando se halle en posesión del lenguaje geográfico, y cuando este lenguaje no sea puro verbalismo, cuando sepa colocar una realidad bajo las palabras, porque habrá aprendido las palabras viendo estas realidades o sus más perfectas representaciones figuradas, el niño comenzará a estudiar la descripción de la tierra. El programa del curso elemental es muy vasto (puesto que abarca la Tierra entera—Europa comprendida—, insistiendo ligeramente sobre Francia), pero es muy sencillo. El escolar deberá darse cuenta, no solamente de la forma de la tierra, de sus zonas climatológicas, de la repartición de los continentes y los océanos, sino de la importancia relativa de las diversas partes del mundo, de las razas que las habitan, de los países que se distinguen en ellas. No estará prohibido hacer conocer algunas de las principales ciudades en que se reunen los hombres, algunas de las grandes cordilleras, algunos de los grandes ríos que dan su fisonomía a

cada continente. Pero sería abusivo hacer retener a los alumnos, en este primer año del curso elemental, más de una cincuentena de nombres propios de esta naturaleza.

Del mismo modo, la descripción de Francia durante el segundo año (en las escuelas en que este curso comprende dos clases) debe ser sumaria. Aquí es precisamente donde es necesario saber limitarse. Para tomar un ejemplo, estaríamos muy satisfechos si el alumno del curso elemental a quien se pidiese que indicase las ciudades que se encuentran junto a nuestros ríos, se limitase a decir: en el Sena, París, Rouen y el Havre; en el Loira, Orleáns y Nantes; en el Garona, Tolosa y Burdeos; en el Ródano, Lyon. No exigiríamos de él el conocimiento de los afluentes de estos ríos, a menos que no fuesen—tal como el Saone—casi tan importante como los ríos mismos. No exigiríamos de él el conocimiento de las capitales de los departamentos, ni quizá estos mismos departamentos. Que posea una representación viva de las grandes regiones de Francia, que se le enseñen en imágenes variadas (aquí es donde el cinematógrafo y la proyección fija hacen maravillas), y que agrupe estos conocimientos concretos alrededor de algunos nombres propios bien elegidos y perfectamente retenidos, asociados a realidades geográficas exactamente localizadas, es suficiente. Más tarde, bordará este cañamazo. Ejecutará variaciones sobre el tema. Lo que es indispensable por el momento es que el tema quede perfectamente sabido, que pueda ser recitado sin falta; es que la idea del Sena llame inmediatamente, por una asociación indisoluble en su espíritu, la idea de París, de Rouen, del Havre, y ante sus ojos, la vista de estas ciudades tenga su lugar más exacto sobre el mapa. Esto es lo indispensable, que el cañamazo sea sólido.

El *curso medio* está exclusivamente consagrado a la geografía de Francia. Se ha pensado si este programa se-

ría demasiado corto; muchos niños que no pasan del curso medio, ¿están condenados a ignorar las otras partes del mundo? Pero debemos observar que el resto del mundo está, muy sumariamente, es cierto, estudiado en el curso elemental; ¿se debe, para niños que no han de pasar al curso superior, obligar a los mejor dotados a patinar, a recorrer perpetuamente los mismos programas? Por otra parte, no se debe olvidar que Francia es una potencia mundial que posee colonias en todas las partes de la tierra, que el estudio de estas colonias está inscrito en los programas del curso medio y que no se puede estudiarles ni situarles en medio de otros países, sin decir una palabra, por consiguiente, del resto del mundo. No tengamos, pues, ningún escrúpulo en retener durante dos años la atención de los muchachos franceses sobre Francia. Démosles de su país, de la madre patria y de sus lejanas hijas una imagen tan rica como sea posible. Lo que no quiere decir que haya que confiar a su memoria una enorme cantidad de nombres propios y de términos técnicos. Rechacemos, por el contrario, las enumeraciones, que se han hecho inútiles, y no esperemos a la supresión de los subprefectos para proscribir la recitación de las subprefecturas. Estos son hechos, hechos ligados a sus causas, hechos coordinados y sistematizados; son hechos e ideas, no son palabras las que es necesario depositar en sus espíritus.

El mismo método en el *método superior;* pero aquí, lo mismo que en historia, extendemos el horizonte de nuestros alumnos más allá de Francia, y al revisar la geografía de nuestro país, les hacemos conocer con más detalles que en el curso elemental Europa y los países del mundo. Con más detalles, pero sin abusar de los nombres propios y de las palabras técnicas. El niño de la escuela primaria puede oír hablar de un gran número de ciudades; no ha tenido que retener todos los nombres; pero

para los mayores, bastará que retengan los de las capitales. Inútil recargar su memoria con nombres que olvidará fatalmente, que todos olvidamos, que todos tenemos razón para olvidar, que basta saber encontrar la ocasión, gracias a los libros y a los atlas. Y lo mismo, el niño de la escuela elemental no tiene necesidad de conocer las teorías geográficas, ni los términos tomados de las otras ciencias de que se sirve la geografía moderna. Es inútil hablarle de sinclinales y anticlinales. No es necesario hablarles de isotermas y de isóbaras. Los hechos representados por estas palabras pueden explicarse en lenguaje corriente, y si son útiles para abreviar las discusiones de los sabios, no es necesario imponerlos a la memoria de los niños.

En todos los cursos, la lección de geografía debe ir acompañada de croquis ejecutados por los niños. Se les pedirá un croquis en el examen de estudios. Es un ejercicio indispensable para grabar en el espíritu los hechos geográficos y sus relaciones esenciales. Pero aquí todavía se evitará caer en exageraciones y exigir a los niños mapas muy detallados; estos ejercicios, además de que implican un tiempo excesivo, tienen el inconveniente de retener la atención sobre el trabajo material de dibujo más que sobre la significación geográfica del país dibujado. Y tienen, sobre todo, el inconveniente de recargar la memoria con palabras inútiles. Hagamos viva y concreta la enseñanza de la geografía. Pero no vacilemos en simplificarlo. En ninguna parte esta consigna es tan oportuna como en este dominio, en el que los resultados responderían mejor a los esfuerzos, si se consintiese en seguirla.

CALCULO

ARITMÉTICA Y GEOMETRÍA

El antiguo horario preveía «para la aritmética y las ciencias que con ella se le relacionan», tres cuartos de hora o una hora diaria de clase. Nosotros hemos modificado apenas estas proporciones, porque prevemos:

En el *curso preparatorio*, dos horas y media por semana, o sea, por término medio, media hora de clase diaria.

En el *curso elemental*, tres horas y media por semana, o sea más de cuarenta minutos diarios de clase.

En el *curso medio*, cuatro horas y media por semana, o sea más de cincuenta minutos diarios de clase.

En el *curso superior*, cinco horas por semana, o sea una hora diaria de clase.

Las *ideas directrices* del antiguo programa no se han abandonado tampoco. Si hemos modificado el texto de 1887, es para determinar mejor su espíritu. Podrá darse uno cuenta yuxtaponiendo las dos direcciones. Por ejemplo, el texto de 1887, «*primeros elementos de la numeración hablada y escrita*», ha sido traducido en 1923 por «Contar objetos y escribir su número».

El texto de 1887, «*Las cuatro operaciones sobre los números*», se ha convertido: «Agregar o disgregar grupos de objetos; adicionar o sustraer los números correspondientes; contar por 2, por 3, por 4; multiplicar por 2, por 3, por 4...».

Así se consagra el método, que consiste, en el *curso preparatorio* como en la escuela maternal, en colocar en las manos de los niños objetos (botones, granos, palitos, etc.), que tienen que agrupar, separar, combinar de diversas maneras, para darse cuenta, por sus ojos y por su mano, de la significación real de los cálculos más simples.

En todo, la operación manual precede a la operación aritmética; la expresión del lenguaje corriente precede a la expresión del lenguaje matemático. En todo, la preocupación de señalar que la enseñanza debe ser concreta, simple, progresiva. Sobre los hechos hay que apoyar los cálculos y las ideas.

En los programas de hoy, no menos que en los de ayer, no hay que temer abordar las nociones inscritas bajo el título, un poco asustadizo, de «Geometría»; pero es necesario entender por esto «la forma de los campos, medidas sobre el terreno». Se trata de operaciones realmente ejecutadas con una cinta graduada, con una regla graduada, asequible a la práctica de los niños pequeños. El texto dice, en efecto, «medidas de longitud, apreciar las distancias a ojo y comprobarlas por la medida directa». Se operará en el patio, en la sala de clase, a veces sobre el pupitre.

Es necesario señalar (para el *curso elemental)* una intención que se manifiesta desde la primera línea, «Numeración decimal: el metro, el gramo...». Cuando se da en clase el principio de la numeración decimal, después del ejemplo de los números ordinarios (diez unidades que valen una decena), se añadirán también, sin esperar más, ejemplos semejantes: diez metros valen un decámetro. Así, el sistema legal de medidas, sistema decimal, apoyará la lección sobre numeración.

El estudio de los submúltiplos del metro, del gramo, se hará más tarde, cuando se tenga que hablar de los números decimales. Y aquí, aun más que en el caso precedente, el sistema decimal servirá de base, y de base casi única en el estudio de los números. Los alumnos comprenderán lo que es un décimo de metro, un décimo de gramo antes de comprender lo que es un décimo de unidad.

Así, el sistema legal de medidas no se distingue de la numeración decimal, por lo menos en sus orígenes. Pero se notará que el programa, en su redacción actual, separa

en tres partes el estudio del sistema legal: «sistema de medidas legales de base diez, ciento, mil.»

Se ha visto en el *curso elemental* el metro, el gramo y sus múltiplos, y he aquí comenzado el sistema legal con base diez; basta, para terminar, hablar de los submúltiplos del metro, de los submúltiplos del gramo, lo que se hará en el *curso medio*.

Observemos que, de esta manera, se agotan, en primer lugar, las magnitudes, que se miden con lo que se llama a veces unidades efectivas. Pero las superficies no se las mide efectivamente: se las calcula aplicando fórmulas. Se las expresa colocándose en un sistema de numeración de base ciento. Los volúmenes tampoco se los mide: se los calcula, se expresan colocándose en un sistema de numeración a base de mil.

Esto es lo que justifica la modificación adoptada en la redacción actual. Pero el nuevo texto implica un simple cambio en el orden de las lecciones, y no en su extensión. Hay aquí un esfuerzo de simplificación y no una modificación radical.

Otro cambio de la misma naturaleza, simple inversión de dos capítulos, se presenta al tratarse de las fracciones.

Prácticamente, el estudio de los submúltiplos en las medidas legales a base de diez conduce a los números decimales. Lógicamente, nada distingue los números decimales de los números enteros; así, su estudio sigue inmediatamente a lo que ya se sabe; los cálculos en que intervienen, análogos a los que se han ejecutado con frecuencia, no perturban apenas a los alumnos.

Además, estos números decimales no pueden escribirse como fracciones decimales casi inmediatamente. Y es lo que pide el programa actual, a fin de evitar las dificultades. Se escribirán estos números como fracciones:

0,1 ..... $^1/_{10}$
0,01 ..... $^1/_{100}$

Se obtendrán fracciones con denominadores 10, 100, 1.000... Se harán, sobre estas fracciones particulares, todos los ejercicios de reducción a denominador común, de adición, sustracción, etc. Después, respecto a las fracciones ordinarias, según toda verosimilitud, los alummos se sorprenderán menos, estarán mejor preparados. La vía inclinada será más fácil que la vía abrupta.

Pero he aquí un cambio más marcado, una supresión que provocará quizá pesar en algunos maestros. El programa del *curso superior* ignorará en lo sucesivo el estudio de los números primos, los caracteres de la divisibilidad, el máximum común divisor; en una palabra, todo lo que es aritmética pura. ¿Es de sentir?

Evidentemente, estas cuestiones producen alegría a los que sienten gusto por las matemáticas. Continuarán en adelante dando gusto a los que sigan sus estudios en la escuela normal, por ejemplo. Pero en nuestras escuelas elementales, para niños que no tienen 13 años, ¿podemos, con tranquilidad, dejar que subsista esta enseñanza de lujo? Votos unánimes, repetidos, reclaman programas aligerados y prácticos. Un sacrificio nos ha parecido necesario. Es necesario resignarse a lo que se ha deseado y exigido. ¿Quién sería bastante insensato para reclamar la inscripción en el programa de todo lo que es la flor de las varias disciplinas? Las matemáticas tienen también otros capítulos elegantes: la historia, la filosofía, las letras, las ciencias de la naturaleza, la astronomía, ¿no ofrecerían infinidad de capítulos que rivalizarían en encanto con los números primos? Pero ¡ay!, el arte es largo y los años son breves.

Añadamos que se permitirá hacer en clase problemas, ejercicios de cálculo, en que las palabras «números primos», «divisor común», «caracteres de divisibilidad» pueden ser aplicadas. Lo que se ha suprimido es el «curso», «el estudio teórico» de esta aritmología. Está permi-

tido en historia hablar del *selfgovernment*, lo que no es una razón para que los historiadores reclamen el estudio del inglés en la escuela primaria.

Queda todavía, después de la supresión de esta aritmología, bastante cálculo en el curso superior, bastantes fórmulas, bastantes problemas, bastante geometría para amueblar el espíritu de conocimientos útiles y para darle flexibilidad y vigor. Nosotros debemos señalar una adición que, por preocupados que estemos de aligerar el programa, nos ha parecido necesario: el álgebra penetra en la escuela primaria. No se trata, naturalmente, de teorías algebraicas. Se trata simplemente de habituar a los alumnos al empleo de las letras, de los signos y de las soluciones algebraicas más elementales. No olvidemos que el álgebra es, en ciertos aspectos, una aritmética simplificada. No es, pues, contrario a nuestro principio general iniciar a nuestros alumnos en la práctica de este incomparable instrumento de cálculo.

Calcular, calcular rápidamente y exactamente, es el *objetivo* principal de la enseñanza matemática en la escuela primaria. La teoría debe intervenir sólo en la medida en que sea necesaria para justificar la práctica del cálculo, hacerlo más agradable al niño que trate de explicarse lo que hace, hacerlo más fecundo, haciéndolo más inteligible. Durante el tiempo asignado a esta enseñanza, los ejercicios de cálculo serán lo más frecuentes posibles; en particular, ninguna clase de aritmética debería darse sin que se hubieran propuesto a los alumnos ejercicios de cálculo mental. Es, sin duda, en las clases de matemáticas en las que los maestros han alcanzado sus mayores éxitos. No deben contentarse con esto. Se realizarán nuevos progresos si se hace el esfuerzo de hacer esta enseñanza cada vez más concreta y cada vez más práctica.

CIENCIAS FISICAS Y NATURALES

Las conferencias pedagógicas de estos últimos años han llamado la atención de los maestros sobre el carácter que debe revestir en la escuela primaria la enseñanza de las ciencias físicas y naturales. En la hora en que las fuerzas económicas de nuestro país, debilitado por la guerra, debe alcanzar su plenitud, la enseñanza científica, aun la elemental, no debe servir solamente para formar los espíritus, sino que debe a armar los trabajadores, aumentar el rendimiento de su actividad productora.

Así, aun conservando en todo su método experimental apropiado para despertar y entretener la curiosidad intelectual, debe adaptarse a las necesidades diversas de sus discípulos y variar según su medio, según su sexo y según su profesión eventual. Estas ideas, admitidas en general en el curso de las conferencias pedadógicas, aplicadas a los programas locales que han sido redactados a continuación de estas conferencias, están consagradas en el nuevo plan de estudios. Si destinado a las escuelas de la República, está obligado a atenerse a generalidades, no por eso abre menos posibilidades a todas las iniciativas, a todas las adaptaciones particulares.

En todas las escuelas, en todos los cursos, el método empleado debe ser un método fundado en la *observación y la experiencia*. A propósito se ha borrado del programa en el curso preparatorio, elemental y medio el título «Ciencias físicas y naturales», para reemplazarlo por esta expresión: «Lecciones de cosas en clase y en paseo», expresión conservada como subtítulo en el curso superior mismo. Significa que el libro no debe representar en esta enseñanza más que un papel secundario. Significa que el maestro no tiene que hacer cursos; debe, en clase y en paseo, hacer observar y hacer experimentar. Podríamos aplicar a la escuela elemental este pasaje de las instruc-

ciones del 30 de septiembre de 1920, concernientes a las escuelas primarias superiores:

«El maestro se atendrá a multiplicar las experiencias y a realizarlas con objetos usuales. Es importante que los alumnos sean conducidos a considerar los hechos de la vida corriente como las experiencias más instructivas, y que aparezca siempre a sus ojos la estrecha relación que une al trabajo hecho en clase con las realidades del exterior. Por consiguiente, de los productos naturales, de los paseos familiares, de las operaciones banales, es de donde partirá el maestro para llegar, por el experimento o la observación, a los conocimientos enumerados en los programas.»

Los alumnos tomarán parte, tanto como sea posible, en las experiencias de física y de química, en las manipulaciones y en las disecciones de historia natural. No será siempre posible (por razones diversas) dejarles el papel principal, pero al menos se deberá evitar hablarles de cosas desconocidas. Tendrán ante los ojos los objetos o los fenómenos a estudiar. Así adquirirán la costumbre de ver, de fijar y de dirigir su atención, de observar con método, de precisar sus comprobaciones, de imaginar a veces operaciones de comprobación. Se logrará un resultado inapreciable si llegan a la noción esencial de las precisiones numéricas. Que aprendan, por último, que los adverbios de cantidad «un poco», «mucho»... son muy vagos e insuficientes, si se los compara con las expresiones 1, 2, 3, 4...

Es necesario que la escuela forme, ejercite, desarrolle el espíritu de observación de nuestros alumnos.

En el curso superior mismo, la enseñanza debe guardarse de ser abstracta y libresca. Se observará que la nueva redacción omite las palabras «pesantez», «presión atmosférica», «magnetismo», «electricidad». No están proscritas. Pero, inscritas en el programa, estas pala-

bras tienen un doble peligro. Son demasiado abstractas y demasiado generales. Se corre el riesgo de arrastrar a los maestros al desarrollo de la teoría pura. Se ha preferido el texto: «Experimentos sencillos teniendo como centro el estudio de la balanza, del barómetro, del termómetro, de la brújula». Precisar así los instrumentos de que se hará uso es marcar el carácter experimental, el carácter de simplicidad que parece esencial conservar en nuestra enseñanza. Es quedarse en un terreno firme y bien limitado (1).

Sobre este mismo terreno debe mantenerse cuando se aborda el estudio de los seres vivos. Los unos traerán a clase o recogerán en los paseos plantas y animales, que serán objeto de las demostraciones y de las lecciones. Se rechazarán las clasificaciones complicadas y se atendrán a las grandes divisiones del reino animal y del reino vegetal; para cada una de ellas, el estudio se hará sobre un ser tomado como tipo. Se rechazarán asimismo todos los términos técnicos que no sean estrictamente indispensables; sólo se retendrán los que hayan, por decirlo así, pasado al lenguaje usual; es inútil hablar de androceos y de gineceos cuando puede decirse estambres y pistilos. Sencilla y concreta, tal debe ser la enseñanza de las ciencias naturales, como la enseñanza de las ciencias físicas.

¿Es necesario insistir más? ¿Tenemos ganada la partida? Con ocasión de las conferencias pedagógicas de estos últimos años, los maestros de nuestras escuelas ¿no han comprendido y demostrado ellos mismos la importancia del método experimental? En el momento actual son nu-

(1) La enseñanza científica ocupa, por término medio, un cuarto de hora por día en el curso preparatorio, un poco más en el curso elemental, media hora en el curso medio y en el curso superior. Pero se ha creído en el Consejo superior que para dar a los maestros tiempo de hacer sus experimentos se podría disminuir el número semanal de lecciones y prolongar su duración.

merosas las escuelas en las que los ejercicios de observación dominan y en las que los niños se entregan a ellos aun en horas fuera de clase. A despecho de prejuicios, la clase-paseo tiende a convertirse en una institución regular. Muy raras son las escuelas que no poseen un museo escolar, y, cada vez más, se comprende que este museo no es una sala donde se exponen ante los ojos de los niños, rogándoles que no los toquen, objetos más o menos interesantes. Un museo escolar es un pequeño laboratorio, es el lugar donde se colocan después de la clase los materiales que los niños han manipulado, los aparatos que han hecho funcionar. Se comprende también que tal museo debe estar bien provisto y que debe renovar con frecuencia sus colecciones. Por todas partes se forman pequeñas sociedades escolares, que tienen por objeto entretenerlo y enriquecerlo. No sabremos alentar lo bastante a nuestros maestros para que multipliquen estas sociedades, y a los inspectores para que favorezcan su desarrollo. Ellas ofrecen el medio de renovar nuestra enseñanza científica y elemental.

Siempre experimental, la enseñanza científica debe permanecer en todo *práctica*. No más principios, cuya demostración estaría por encima de sus cabezas; son aplicaciones de la ciencia a la vida lo que debemos dar a conocer a nuestros escolares.

Algunas de estas aplicaciones son de un interés general y deben ser enseñadas por doquier; tales son las que se refieren a la higiene. La higiene debe practicarse antes de estudiarse. Debe continuar practicándose cuando se estudian sus principios más sencillos. Si el plan de estudios no habla ya de la revisión de la limpieza y de otros ejercicios higiénicos, está muy lejos de proscribirlos.

Por el contrario, es para evitar el dar una lista demasiado restringida, que pudiera parecer limitativa, por lo que se ha limitado a indicar el carácter práctico de esta

enseñanza. No solamente debe el niño llegar limpio a la escuela y completar su aseo antes de entrar en clase, si juzga el maestro que es insuficiente, sino que debe pasar al lavabo varias veces al día; debe también adquirir hábitos de limpieza en la escuela, que las familias desconocen.

Con satisfacción hemos anotado, desde las conferencias pedagógicas de 1920, la extensión considerable que había tomado en nuestras escuelas el uso del cepillo de dientes. Es necesario que el progreso logrado en este momento no sólo sea sostenido, sino acentuado. Es necesario también que los niños colaboren en la conservación higiénica de sus clases, como en la conservación higiénica de sus cuerpos.

Después, cuando hayan contraído hábitos sólidos, cuando haya llegado la edad en que puedan comprender modestas explicaciones científicas, se les dará una nueva razón de practicar la higiene, mostrándoles las leyes científicas sobre las que se apoyan sus preceptos. El programa de esta enseñanza teórica es más breve en el nuevo plan de estudios que en el antiguo; las doce líneas relativas a las diversas necesidades están condensadas en estas solas palabras: «Peligros del alcoholismo». No se sueña en reducir la enseñanza antialcohólica. Pero el alcoholismo no es el único enemigo a combatir. Las enfermedades microbianas no son menos temibles. Por sencilla que sea en la escuela primaria la enseñanza de la higiene, debe dar una idea de todas las luchas que se deben sostener para la defensa de la raza.

Si las reglas de higiene son poco más o menos iguales en todas partes, no ocurre lo mismo con otras aplicaciones de las ciencias a las necesidades de los hombres. Por consiguiente, la enseñanza científica no será idéntica en las escuelas de niños y en la de niñas; no será idéntica en las ciudades industriales, en las escuelas de pueblos agrícolas, en las escuelas de la costa y en las del interior.

En las escuelas de niñas, la *enseñanza doméstica* debe ocupar un lugar importante. Quizá se haya exagerado cuando se ha pedido «un día doméstico» por semana. Pero se puede, combinando diversos ejercicios inscritos en los programas, consagrar cada semana a la enseñanza doméstica y a las enseñanzas anejas un medio día. Es inútil insistir sobre el carácter, a la vez práctico y experimental, que debe revestir esta enseñanza: la teoría sólo aparecerá para justificar la práctica. Puede inspirar también a los jóvenes el amor al hogar, enseñándoles que las operaciones en apariencia más humildes de la vida doméstica se relacionan con los principios más elevados de las ciencias de la naturaleza, y que, usando de la expresión antigua, lo divino está en todas partes.

En el curso superior, la enseñanza doméstica comprenderá, dos veces por mes, una lección de *puericultura*. Para ayudar a nuestras maestras en la preparación de estas lecciones, el Comité nacional de la infancia va a redactar un programa que, sin trabar su libertad, les ofrecerá útiles indicaciones. Aparte de estas lecciones, es necesario prever, al menos dos veces por año, visitas a refugios o consultas de niños de pecho, cuando existan en la localidad. Las maestras saben lo importante que es, para la salvación de Francia, conservarla sus hijos, rodearlos de cuidados inteligentes, inmunizarlos y prevenirlos y defenderlos contra toda enfermedad. Llevarán a la educación de las futuras madres de familia toda su abnegación.

En las escuelas rurales se dará una enseñanza práctica y teórica de la *agricultura*. Si todavía, sobre este punto, el nuevo programa es más breve que el antiguo, no es por ello menos imperativo. El campo escolar no debe dejarse en barbecho. Debe cultivarse, al menos en parte, por los niños, bajo la dirección del maestro. Para evitar los comentarios molestos, a los que tanto temen los maes-

tros, paralizándolos, los productos del campo, cultivados por los niños, serán vendidos en provecho del museo escolar. Pero a esta enseñanza práctica debe unirse una enseñanza teórica muy sencilla, que versará principalmente sobre cuestiones de orden científico, que el agricultor resuelve siempre empíricamente. Si se quieren vencer los prejuicios que impiden que la enseñanza agrícola se desarrolle, es necesario ofrecer a los habitantes de los pueblos pruebas indudables de los servicios que esta enseñanza puede prestarles, de las adiciones que pueden aportar a los conocimientos que obtienen ellos mismos de su experiencia y de su tradición.

Agrícola en el campo, la enseñanza científica se convertirá en industrial en la ciudad. Continuará dando a los marinos y a los pescadores las nociones previstas por el decreto del 20 de septiembre de 1898. Se adaptará al medio en todas partes. Sin renunciar en ningún lado a las verdades elementales que son indispensables a todos, dejará de ser enciclopédica. Desde este punto de vista, como desde tantos otros, tenemos el deber de acentuar la orientación dada a la enseñanza científica en las conferencias pedagógicas de 1919 a 1922.

DIBUJO

La enseñanza del dibujo continúa regida por los principios adoptados en 1909. El programa del 27 de julio 1909 prevalece casi textualmente en el de 23 de febrero de 1923. Así, pues, nos limitaremos a resumir, tomando sus mismas expresiones, las instrucciones que acompañan al programa de 1909. Le daremos sólo algunos retoques.

Los principios de esta reforma eran tres:

«Primer principio: la libertad. En el alumno, libertad de sentimiento y de interpretación. En el maestro, libertad de acción e instigación a la iniciativa.

»Segundo principio: el dibujo está menos estudiado en sí mismo que para los fines generales de la educación. Todo lo que lo incorpore a la materia de estudios primarios y lo mezcle con la vida intelectual de la escuela responderá al objeto propuesto: hacer del dibujo no un arte de adorno, sino un factor de cultura y como un estimulante para la actividad normal de la imaginación y de la sensibilidad.

»Tercer principio: La naturaleza tomada como guía, amada por sí misma, traducida directamente e ingenuamente. La naturaleza es concreta. El dibujo no debe ser abstracto... Ninguna práctica geométrica deberá interponerse entre el niño y el objeto natural que dibuja. Ver bien, en primer término, lo real, sentirlo y expresarlo en seguida con sinceridad, tal debe ser la sola preocupación del alumno frente a la naturaleza, que, bajo miles aspectos, es siempre el modelo eterno.

»De donde se sigue que si el maestro comprende su tarea de educador, se subordinará él también a estos tres principios: respeto a la visión y al sentimiento propio de cada alumno; combinación y colaboración entre el estudio del dibujo y los trabajos de otras clases; rechazar toda teoría pedagógica extraña al dibujo mismo, que, bajo el pretexto de ayudar al ojo y la mano, adormece a uno y otra, engendra la rutina, y mata, al nacer, la más viva de las enseñanzas.

»En resumen: el buen maestro deberá excitar más que criticar, sugerir más que corregir, proponer más que imponer, regirse por la marcha de los alumnos y adaptarse a su medida, en vez de regirlos a todos uniformemente por la suya.»

¿Cómo se aplican estos principios a los diferentes ejercicios de la clase de dibujo?

1.° *Dibujo libre.*—«La única indicación que se da a los maestros y maestras de las secciones preparatorias es

que favorezcan por todos los medios el instinto que impulsa a los niños al dibujo. Dejadlos que cubran sus pizarras y sus cuadernos de rayones fantásticos; a ellos les gusta contarse pequeñas historias o recordar espectáculos familiares. Lanzadlos a que dibujen las anécdotas o historietas dichas en clase. Nada de consejos, tampoco críticas, a no ser observaciones familiares, sobre los defectos de bulto de observación. No debe abusarse de ellos.»

2.º *Representación de objetos.*—Al final del año del *curso preparatorio* se propondrá a los niños que hagan la representación de objetos visuales muy sencillos. Pero «que tengan el objeto ante sus ojos; el objeto no debe dibujarse nunca por adelantado en la pizarra como un modelo a copiar».

«Por medio de ejercicios apropiados, se habituará al niño a que mire el objeto atentamente, para discernir las formas reales de las formas aparentes: una mesa de cuatro pies, y que desde un determinado ángulo parece no tener más de tres; observaciones suscitadas por el maestro deben, pues, preceder a los ejercicios gráficos, porque el ojo no es más que un instrumento, al que es necesario dirigir el aprendizaje, y la lección de dibujo dada a los más pequeños comprenderá dos partes: la observación, primero; la ejecución, después.»

En el *curso elemental* se proseguirán estos ejercicios. Pero se tendrá cuidado—aquí nos separamos de las instrucciones de 1909—de elegir como modelo los objetos que, además de ser usuales, presenten algún valor estético. Quizás se haya abusado en estos últimos años en dibujo, lo mismo que en composición francesa, de los modelos sin belleza. No es más interesante para el escolar dibujar su mango de pluma que describirlo. El arte es un lenguaje. Para que un objeto valga la pena de ser dibujado, es necesario que tenga para el dibujante novel una significación que corresponda a un sentimiento que

sea para él simbólico o poético. Tratemos de hallar, desde el curso preparatorio, modelos bastante bellos para inspirar a nuestros jóvenes artistas el deseo de reproducir sus formas.

En el *curso medio*, los ejercicios son del mismo orden que en el curso elemental; pero los modelos serán algo más difíciles. Conviene, sobre todo, que poco a poco el maestro lleve al alumno a precisar cada vez más la representación de los objetos. Algunas indicaciones generales sobre la perspectiva pueden hallar aquí su lugar. Entiéndase bien que no se trata de ningún modo de demostrar a los niños teoremas de perspectiva, sino simplemente de llamar su atención sobre los principales fenómenos de la perspectiva y darles los medios de que los comprueben.

En el *curso superior*, los modelos se elegirán entre los seres vivos: lagartos, caracoles, mariposas, insectos, estrellas de mar, tallos, flores, brotes, frutos, granos, etc. Se podrá incluso proponer a los alumnos que tomen como modelo a uno o a varios de sus camaradas en actitudes sencillas. Se añadirán a estos ejercicios sumarias nociones sobre la perspectiva por medio de sólidos geométricos, que un maestro ingenioso confeccionará fácilmente con cartón, si es que no posee ya estos modelos para los cursos de geometría. Estos sólidos servirán entonces para las demostraciones. Medios prácticos de apreciar la inclinación aparente de estas líneas vistas en perspectiva. Cartón abierto, presentado verticalmente, después horizontalmente, después oblicuamente. Decorar las superficies de este cartón y hacer observar las aparentes deformaciones de perspectiva de estas superficies, etc.

Cada año se darán dos o tres lecciones consagradas a estas demostraciones. Las explicaciones teóricas muy elementales de perspectiva que se den no tendrán más objeto que hacer más sensible la observación hecha di-

rectamente sobre la naturaleza de los efectos de perspectiva. Se invitará a los alumnos a elegir ellos mismos y a dibujar objetos que presenten las particularidades perspectivas indicadas en estas lecciones. Estos trabajos de aplicación práctica se harán en parte en clase y en parte en casa.

3.° *Dibujo de memoria.*— «Convendría multiplicarlo desde el *curso elemental*. Es absolutamente necesario cultivar la memoria de las formas. Unas veces el ejercicio se realizará sobre objetos ya dibujados en clase, copiando objetos naturales; y otras, los croquis de memoria serán hechos sobre cosas ya vistas, pero no dibujadas previamente. No se deberá buscar en estos ejercicios de memoria una reproducción minuciosa y una exactitud fotográfica. Bastará que el objeto reproducido, rápidamente ejecutado, se presente con sus rasgos distintivos, con su fisonomía. La idea del carácter de un objeto se grabará en el espíritu de este modo. Una vez ejercitado, el ojo se acostumbrará pronto a analizarlo. Nada hay tan esencial para adquirir poco a poco la práctica del croquis.»

4.° *Ilustración de los trabajos.*—Desde el *curso preparatorio* se debe llevar a los niños a que den cuenta, por medio de un dibujo, de los relatos que acaban de escuchar. Desde el *curso elemental* se les recomendará que ilustren sus trabajos a su capricho. Hay muchas posibilidades para que un trabajo ilustrado por un niño sea un trabajo que le interese y le aproveche.

En los *cursos medio y superior*, la colaboración entre el dibujo y los otros estudios se hará más estrecha. «Los programas de historia, de francés, de ciencias naturales abundan en temas de representaciones animadas y en materias a ilustrar. En la Galia, para la historia de Francia, hay cien episodios interesantes para la imaginación de los niños, desde el vaso de Soisson, hasta los hábitos y costumbres de la caballería. En francés, las fábulas de

La Fontaine y de Florian, los relatos de los prosistas y de los poetas clásicos, los asuntos tratados en clase sobre la escuela, la familia y la casa, la ciudad, los oficios, el campo, la labranza, la recolección, la vendimia, etc.; los cuentos populares, Cenicienta, Pulgarcito, el Pájaro azul, Malbrough, etc. Y también dibujos recordando cosas vistas, carreras de automóviles, de bicicleta, el recreo, la pesca de caña, el baño, una excursión embarcados, etc.

«A fin de prevenir la copia servil de estampas, se puede pedir a los alumnos que sitúen las escenas en los paisajes de la región.

No se trata aquí de prescribir o de esperar cuadros de historia y de estilo, sino de ejercitar la imaginación, de aguzar el ingenio, de provocar la inspiración. La experiencia ha probado que estos ejercicios revelan cualidades nativas de observación, de comicidad o de finura, que hasta entonces no se habían revelado.

»Sin duda, muchos de estos ensayos serán sólo toscos esbozos; muchos, sin embargo, ofrecerán interés, y todos serán distintos como los mismos espíritus de donde dimanan. Un maestro, por poco observador que sea, sacará buen provecho de estas indicaciones. Conocerá mejor a sus discípulos cuando éstos hayan dibujado en libertad. El dibujo de imaginación es una contribución de primer orden llevada a lo que se llama la psicología del niño.»

5.° *Modelado.*—El modelado se abordará al fin del *curso preparatorio.* Se dará a cada niño un trozo de materia plástica, que trabajará y modelará según su fantasía. Se le enseñará en seguida a modelar formas muy elementales, tomadas de objetos sencillos o de elementos naturales.

«La práctica del modelado, al menos en los límites que debe guardar en la escuela primaria, no presenta ninguna dificultad seria. El material se compone de una pequeña tabla y de palillos que el niño mismo se confeccio-

nará; el material de clase consiste en un simple cajón, conteniendo la materia plástica que se utilice, arcilla o cera, o plastilina; según los recursos locales y las conveniencias personales, el maestro adoptará unos u otros de estos materiales. La arcilla es el medio más práctico, a pesar de los inconvenientes que parece presentar a primera vista. Un cajón de madera revestido interiormente de zinc permite conservar la arcilla en estado maleable; algunos trapos húmedos bastan. En la clase, con un poco de hábito y disciplina, se obvian fácilmente los inconvenientes inherentes a la manipulación de la tierra. En los comienzos, para familiarizar a los alumnos con esta práctica, el maestro ejercitará primero grupos poco numerosos, y sólo poco a poco la clase entera tomará parte en los ejercicios. Se pueden convertir éstos en una recompensa.

»En los cursos preparatorio, elemental y medio, los ejercicios de modelado se ejecutan en una sesión; se pide a los alumnos que realicen objetos que correspondan a los croquis tratados en dibujo. No hay, pues, que preocuparse de la conservación de los trabajos. Estos se destruyen al final de la sesión y se echa la tierra al cajón de nuevo. Más tarde, si hay interés en proseguir un estudio de modelado, y si este trabajo necesita varias sesiones, los alumnos interesados recubren su trabajo con trapos mojados, para conservarlos en estado de maleabilidad.»

6.° *Composiciones decorativas.*—Sólo en los cursos medio y superior aparecen las composiciones decorativas.

«Estos trabajos serán ejecutados, en parte, en clase, y en parte, fuera de clase. Según los asuntos, las composiciones pueden ser ejecutadas sea en dibujo, sea en modelado. En las escuelas de niñas se elegirán de preferencia motivos que puedan aplicarse a trabajos femeninos, y, tanto como sea posible, se harán bordados, encajes de ganchillo, trabajos de aplicaciones, etc.

»Sobre un croquis esquemático que tenga ordinaria-

mente como base una composición geométrica simple (cuadrados, círculos, bordeados, entrelazados, letras adornadas, etc.), croquis trazados en la pizarra por el maestro, e indicando las disposiciones generales de la composición, los alumnos compondrán un cuadro personal combinando los elementos que agrupen, a elección, la repetición, el contraste y el color que conviene. No considerar como falta la inexperiencia o la ingenuidad; no reprimir demasiado la exuberancia bajo el pretexto de sobriedad, ni el colorido en demasía bajo el pretexto de la armonía. El niño nace colorista, el color es una de las alegrías de sus ojos, permitírselo en su medida más amplia. Para corregir al alumno, penetrarse de lo que ha querido hacer, más bien que hacerle observaciones sobre las imperfecciones de lo que haya hecho. La mejor crítica no es la que demuele, sino la que utiliza, corrige y completa.»

No hay que decir, añadiremos, que estos consejos no deben interpretarse como una especie de incitación para las tentativas de mal gusto. Es necesario habituar al niño poco a poco a que encuentre placer, no en los colores más chillones, sino en sus combinaciones más armoniosas. No olvidemos que el arte francés, como el arte griego, está hecho de medida y que no tenemos ningún interés en abandonar nuestro tradicional concepto de lo bello.

7.° *Dibujo geométrico.*—Las instrucciones que acompañan al decreto de 27 de julio de 1909 se expresan, en cuanto al dibujo geométrico, en los siguientes términos:

Curso medio.—«El ejercicio del dibujo geométrico está destinado más especialmente a las escuelas de niños. En el curso medio se hará comprender a los alumnos el uso de la regla, del compás, de la escuadra y del trasportador. Podrán hacer uso de ellos en los ejercicios de la pizarra.

»Elementos de dibujo geométrico: Algunas explicaciones, con dibujo en su apoyo, sobre las proyecciones

de los sólidos de que se haya tratado en el curso de geometría.

»Aplicaciones prácticas: Dibujo geométrico de objetos sencillos presentando las particularidades señaladas. Ejercicios de croquis levantados por los alumnos mismos sobre objetos sencillos.»

Curso superior.—«Se desarrollará el estudio de los elementos del dibujo geométrico comenzado en el curso medio. Los ejercicios de trazados geométricos hechos solamente en la pizarra en el curso medio se ejecutan ahora sobre papel con ayuda de instrumentos.

»Numerosos croquis con cotas levantadas por el alumno y algunos de estos croquis puestos en limpio.

»Representaciones geométricas de sólidos geométricos y de objetos sencillos, tales como instrumentos, ensambles de carpintería y de ebanistería, disposiciones exteriores de objetos de piedras talladas, grandes piezas de cerrajería, muebles de lo más sencillo, etc. Todos estos ejercicios deben ser hechos del natural. Sin embargo, es útil que el maestro indique con algunos trazados hechos en la pizarra el modo de proceder.»

No parece que estas instrucciones hayan llamado suficientemente la atención del personal. ¿No se ha reprochado con frecuencia a la reforma de 1909 que se había olvidado del dibujo geométrico?

En todo caso, no lo hemos olvidado hoy. Su papel es demasiado importante en la educación general y en la profesional; sus relaciones con la enseñanza son demasiado estrechas en las ciencias y en sus aplicaciones. Cabría preguntar aún si convendría reservar al dibujo geométrico la mitad del tiempo asignado a la enseñanza del dibujo en el nuevo plan de estudios. En el curso medio, una de las dos sesiones semanales será dedicada al dibujo artístico; la otra, al dibujo geométrico. En el curso superior, sería preferible reunir en una sola sesión las

dos medias horas previstas por el dibujo, pero se haría alternar cada semana el dibujo artístico y el dibujo geométrico. Sin embargo, pudiendo variar la importancia relativa de uno y otro según las regiones, el primero deberá aventajar al segundo en aquellas en que prosperen las industrias artísticas, y el segundo al primero en las que florezcan las industrias mecánicas, y no creemos deber imponer a los maestros una reglamentación uniforme. Lo esencial es que dondequiera que se haga dibujo geométrico, auxiliar precioso de la enseñanza científica e instrumento indispensable en numerosas profesiones, se le dé todo el lugar que le corresponde por este doble título.

TRABAJO MANUAL

El trabajo manual está admitido desde hace cerca de cuarenta años entre las disciplinas de la enseñanza primaria. Pero cualquiera que sea el interés que presente, desde el punto de vista de la educación general o de la educación profesional, no se puede decir que, salvo en las escuelas maternales y las escuelas de niños, esté aplicado con demasiada regularidad.

¿Por qué no ha tenido más éxito esta innovación de las generaciones que nos han precedido? En primer lugar, porque el antiguo plan de estudios, demasiado exigente para esta enseñanza, reclamaba para él demasiado tiempo; dos o tres horas por semana para los niños como para las niñas, ha parecido excesivo a los maestros desde el primer momento. La mayor parte de las conferencias pedagógicas de 1921 que estudiaron la cuestión han estado unánimes en pedir que se redujera este horario. El nuevo empleo del tiempo satisface este deseo; no prevé más que hora y media de trabajo manual para el curso preparatorio; en el curso elemental, una hora en las escuelas de niños y dos horas para las niñas; en el curso medio, una

hora para los niños y dos horas para las niñas; en el curso superior, hora y media para los niños y dos horas para las niñas. Si se observa que ciertos ejercicios podrían ser ejecutados en la clase de geometría, en las de ciencias físicas y naturales, en las clases de dibujo, no se caerá en la tentación de creer que concedemos un lugar demasiado pequeño a esta enseñanza. Por otra parte, al reducir a un tercio o a la mitad el horario que le asignaba el antiguo plan de estudios, tenemos la certeza de suprimir uno de los obstáculos que contribuían a su fracaso; estará tanto más de relieve cuanto menos sombra proyecte sobre las demás disciplinas.

Ensombrecerá tanto menos las demás disciplinas cuanto más estrechamente se ligue a ellas. Esta estrecha asociación trata de encontrarla el nuevo programa. Y también sobre este punto está conforme con los deseos de las conferencias de 1921. Si la enseñanza del trabajo manual está considerada sólo como una parte de la educación física, si está considerada en el nuevo plan de estudios inmediatamente después del dibujo, no es solamente porque, por naturaleza, es inseparable de aquél, sino porque, como el dibujo geométrico, se relaciona íntimamente con la enseñanza científica.

Desde el *curso preparatorio,* hasta en los juegos que constituyen para los niños de 6 años lo esencial del trabajo manual, aparece la preocupación de ligar esta enseñanza con la de la aritmética; los pequeños trabajos de recortado servirán para la representación de los números.

En el *curso elemental,* los ejercicios habituarán a los niños a las figuras geométricas; se construirán figuras planas, se las combinará, se las descompondrá en sus elementos, se las superpondrá. Y de estas diferentes operaciones resultará un conocimiento concreto de las verdades geométricas elementales, la primera revelación de es-

tas verdades, que ellos aprenderán en seguida a abstraer y a generalizar.

En el *curso medio*, el trabajo se hará sobre figuras geométricas más complicadas, sobre sólidos; pero se obtendrá el mismo provecho de esta alianza de dos disciplinas; todos sabemos con qué dificultad los niños, y aun los jóvenes, se representan las figuras geométricas en «el espacio»; se comprenderá, pues, el auxilio que puede prestar para el estudio de las matemáticas los ejercicios que tengan por objeto la construcción material de estas figuras.

Al mismo tiempo que con el estudio de las matemáticas, el trabajo manual se relacionará con la enseñanza de las ciencias experimentales; en la sesión de trabajo manual se ejecutarán los pequeños instrumentos que servirán para las modestas experiencias de física y de química inscritas en el programa del curso medio, y los alumnos les concederán tanto más valor e importancia a estas experiencias cuanto más hayan colaborado, cuanto más hayan reunido y coleccionado los materiales más sencillos (trozos de madera o de hierro, frascos, cajas, carretes, etcétera) de que se compondrán estos aparatos.

En el *curso superior* se proseguirán estos trabajos; podrán ser de mayor dificultad que en el curso medio; se dará a los niños, por medio de la práctica, una idea de los aparatos eléctricos más sencillos. Así, la enseñanza del trabajo manual, lejos de estar al margen de las demás, constituirá, con su alianza con el dibujo y la enseñanza científica, un instrumento precioso de cultura general.

Pero esto no quiere decir que ignorará las realidades de la vida y las necesidades inmediatas de nuestros escolares. Al contrario. El Consejo superior determina muy claramente, con indicaciones precisas y repetidas, el carácter práctico que quiere dar a esta disciplina: «debe ser una preparación a la vida diaria». Desempeñará tan-

to mejor este papel cuanto más acostumbre a los niños a realizar actos y objetos cuya utilidad en la vida corriente sean manifiestos. El programa elimina tanto como se puede los ejercicios que no persiguen un resultado práctico, ya que estos ejercicios, llamados «educativos», aunque su valor educativo sea de los más demostrados, dan a los niños la impresión de que su esfuerzo, interrumpido antes de tiempo, es fatalmente vano.

Parece, por el contrario, que sería necesario dar a los alumnos el hábito de ir hasta el final de su tarea, de perseverar hasta la producción de un acto o de un objeto acabado. Si es cierto que no se puede abordar desde el primer momento las tareas más complicadas y más difíciles, quizá no es necesario preparar para ello a los niños con tareas fragmentarias; ¿no se podría proceder a esta preparación, haciéndoles realizar un trabajo que, por ser más sencillo, no dejaría de ser por ello un trabajo completo?

He aquí por qué, desde el *curso preparatorio,* el programa invita a los maestros a que hagan «confeccionar objetos y juguetes variados»; objetos y juguetes muy sencillos, confeccionados con materiales que se tendrán a mano, pero que entusiasmarán tanto o más a los niños, porque serán su obra. Basta visitar una buena escuela maternal—o mejor aún, una exposición de trabajos de escuelas maternales—para saber cuál es la infinita variedad de juguetes y de objetos que pueden fabricar los niños, cuál es la riqueza de imaginación de los maestros y cuánto sobrepasan, aun inspirándose en ellas, a las creaciones más ingeniosas de los autores de sistemas pedagógicos al uso de la primera infancia. A esta fecundidad no puede suceder inmediatamente la esterilidad; los maestros de los cursos preparatorios deben fabricar objetos y juguetes un poco más difíciles, pero no menos variados que los de las escuelas maternales.

En el *curso elemental*, aumentará en un grado la dificultad, pero el fin de la enseñanza no cambiará. A este propósito, el programa no da una lista de los objetos que se pueden confeccionar; variarán según la naturaleza de los materiales que el maestro pueda proporcionarle, según los usos locales, según la relativa habilidad de los alumnos. Asmismo no se debe tomar como una lista limitativa la de los actos que el programa aconseja que se habitúe a los alumnos; se dan sólo a título de ejemplo. Claro que el Consejo superior se propone esencialmente que nuestros muchachos sepan «coserse un botón, hacer un paquete, forrar sus libros y sus cuadernos». Pero desea, sobre todo, que los maestros se ingenien para multiplicar, en sus lecciones de trabajos manuales, las operaciones de esta naturaleza; se trata de soltar los dedos y de hacer más flexibles los espíritus, a fin de que en todas las circunstancias de la vida nuestros discípulos sepan por sí mismos salir de apuros; se trata de darles esa habilidad práctica sin la cual se siente uno muchas veces descontento de sí mismo y a expensas de otro. Los maestros encontrarán en numerosas publicaciones recientes listas muy abundantes de ejercicios de «desbaste». En el curso de las conferencias pedagógicas de 1921, las ha habido muy completas y muy interesantes. No cabe duda que eligiendo los más sencillos de estos ejercicios para el curso elemental y graduando las dificultades a medida que se pase al curso medio y después al curso superior, se llegan a constituir programas de trabajos manuales que serán de una realización práctica tan útil como agradable para los maestros como para los alumnos.

En el *curso medio* y en el curso superior, el carácter práctico de la enseñanza del trabajo manual se acentúa en el momento en que se convierte en una preparación, directa, aunque lejana, para la vida profesional. En el

curso medio, se limitará a dar a los niños «nociones sobre instrumentos usuales». Compréndase: «nociones prácticas»; no se trata de hacer un curso sobre el martillo ni sobre la tenaza. Tanto como sea posible, los «instrumentos usuales» estarán colocados a la vista y, si no fueran demasiado pesados o peligrosos, entre las manos de los niños. No estaría mal hacerles adivinar cómo la invención de estos utensilios, que les parecen sencillos, porque son demasiado usuales, ha exigido un esfuerzo a la humanidad; se podrían comparar con los utensilios de los primeros hombres o de los seres que nosotros llamamos los primeros hombres, aunque sus artes revelen ya largos esfuerzos y pacientes progresos. Estas visiones inspirarán respeto en los niños hacia estos utensilios y hacia el trabajo.

En el *curso superior,* los niños que ya se han hecho mayores y más vigorosos podrán «manejar» los utensilios y servirse de ellos para los trabajos útiles. En la misma escuela tendrán frecuentes ocasiones de adquirir habilidad con trabajos menudos de reparación y entretenimiento de las cosas. Si la escuela posee un taller, harán de un modo más preciso su educación profesional. Aunque el programa no se refiera en este «capítulo» más que a los trabajos industriales, no se debe olvidar que la naturaleza de estos trabajos variará según que la escuela sea urbana o rural. Sin duda, el futuro obrero agrícola no estará sujeto exclusivamente al trabajo del jardín o del campo de experimentación; se le iniciará en los trabajos de taller, sin los cuales será luego incapaz de reparar su azadón y su carretilla. Pero no es menos cierto que el futuro obrero de fábrica deberá consagrar más tiempo al taller escolar o, si no existe taller, a los trabajos manuales, en relación directa con su eventual oficio. No se le excluirá del jardín escolar, como su camarada de la escuela rural no será excluído del taller. Pero en la dosifi-

cación de estos ejercicios, el maestro rural consagrará la mayor parte a los de jardín, y el maestro urbano, a los de taller. Aun en la enseñanza del trabajo manual, no se puede crear una especie de divorcio entre la escuela rural y la escuela urbana. Pero en esta materia, quizá más que en otra alguna, es necesario modificar los programas según la profesión probable de los escolares.

Cada vez se afirma más la opinión de que la escuela puede y debe contribuir a la solución del problema del aprendizaje. Claro que no puede ocurrírsele a ningún maestro la idea de enseñarle un oficio determinado a un niño menor de trece años; esto sería, por una especialización prematura, condenarlo a no salir de él, aun si sus aptitudes y sus verdaderasa ficiones le inspirasen más tarde otros deseos. Mas no se puede menos de familiarizarle con circunstancias entre las cuales, probablemente, ejercerá su oficio. Todo oficio exige una educación del cerebro que concibe y dirige, una educación de los sentidos, y más particularmente, del ojo y de la mano. Es esta educación la que la escuela primaria debe ofrecer a los trabajadores. Es ella la que le permitirá obtener de sus brazos el máximum de rendimiento. Es ella la que aumentará el poder y la prosperidad de Francia.

ESCUELAS DE NIÑAS

Lo mismo que en las escuelas de niños, el trabajo manual, en las escuelas de niñas, comprende dos categorías de ejercicios: los que sirven para facilitar o corroborar la enseñanza científica y los que constituyen una preparación para la vida. No tenemos por qué volver a los primeros; las instrucciones que se refieren a ellos alcanzan, naturalmente, a todas las escuelas, cualquiera que sea el sexo de sus discípulos. Pero los ejercicios que preparan a la vida y a la profesión no son los mismos para los

niños que para las niñas. Sobre estos ejercicios vamos a llamar la atención de las maestras.

Observarán, ciertamente, que el nuevo programa es más sencillo que el antiguo. El Consejo Superior ha querido eliminar los ejercicios que—la experiencia lo ha demostrado—son demasiado difíciles para niñas en edad escolar. Para que esta enseñanza sea eficaz, es necesario que se encuentren al alcance de las alumnas. Se haría, pues, mal en creer que si el nuevo programa es más corto es que se ha juzgado menos importante la enseñanza. Todo lo contrario. Nosotros sabemos que el trabajo manual, fuera de los resultados preciosos que le son propios, contribuye a la educación intelectual y a la educación moral; mal orientada estaría, en nuestra opinión, la maestra que lo sacrificara a ejercicios llamados más educativos.

El trabajo manual tiene, naturalmente, como fin principal desarrollar la habilidad de la mano. Pero la mano se hace hábil sólo cuando está guiada por un espíritu atento, y la atención del niño no se fija más que cuando un trabajo le agrada. Es, pues, necesario ofrecerle un trabajo que sea sólo un juego que no requiera esfuerzo alguno. Sería un error creer que al niño le repugna el esfuerzo cuando éste se halla en relación con sus medios y vislumbra la satisfacción del éxito y de la dificultad vencida.

En la escuela maternal, las niñas confiadas a maestras que se inspiran en métodos activos aportan a su ocupación una aplicación extraordinaria, encarnizada en algunas, prolongada más allá de 10 ó 15 minutos, durante los cuales, cuando se trata de trabajos menos concretos, cuesta tanto trabajo sostener su atención. El método que produce notables resultados en la escuela maternal debe, tanto como sea posible, adaptarse a las clases pequeñas; estaría bien no hacer sesiones de trabajo manual

demasiado breves y dejar a los niños cierta libertad de elección. No puede ser buena pedagogía interrumpir a los niños en plena actividad de espíritu para hacerles cambiar de ejercicio; se quiebra su esfuerzo de atención y se les habitúa a no proseguir en nada hasta el fin. Por la misma razón, desde que las niñas abordan con un ganchillo de hueso o madera los trabajos que les son propios, conviene hacerles ejecutar objetos cuya utilidad perciban, y que podrán conducirlas rápidamente a buen fin; se le llamará bufanda para la muñeca a la tira de ganchillo con la cual la niña aprende a hacer punto enano, punto largo, y a volver las esquinas de su trabajo. En algunas sesiones, el trabajo estará terminado; la niña no habrá tenido tiempo de aburrirse; se la conducirá hasta su terminación con interés. Siempre se debe exigir que un trabajo empezado se termine; de este modo se hace la educación de la perseverancia.

Los mismos principios son aplicables cuando la niña en el *curso elemental* empieza a «tricotar» y a coser. El manejo de las agujas (en madera y con un boliche en su extremidad) es más delicado que el del ganchillo; pero ya las niñas tienen cierta habilidad, y cuando hasta los 8 años hayan hecho pequeños trabajos análogos a los anteriores de ganchillo, podrán emprender un trabajo verdadero: bufanda, echarpe, refajo. Este trabajo se les confiará para que lo continúen en casa, y, por consiguiente, las horas que le consagren en la escuela se disminuirán cada vez más. Se aprovecharán estos trabajos para dar a las niñas lecciones de gusto en la elección de colores, y si hay lugar a ello, a sus combinaciones.

Pero por interesante que sea para una mujer el aprendizaje del ganchillo y del punto dirigido hacia la confección de ropas de lana, este conocimiento ha perdido en importancia, a consecuencia de la abundancia de los productos manufacturados. La costura, por el contrario, con-

serva todo su interés para la futura ama de casa, y es lo que debe ocupar el primer lugar en el trabajo manual de las niñas. Esta enseñanza, como en las precedentes, es necesario enfocarla lo más pronto hacia el trabajo útil. En el campo, como en la ciudad, muchas mujeres no sabrán nunca de costura más que lo que hayan aprendido en la escuela. Así es que el remiendo económico debe abordarse lo más pronto posible, así como la confección de prendas sencillas.

Después de una serie de trabajos sobre cañamazo y gruesos lienzos, destinados a que aprendan el punto de cruz, se les pedirá a las niñas que traigan alguna pieza para dobladillear: pañuelo, paño, etc. (no es necesario que sea nuevo). Se aprende lo mismo a hacer un dobladillo sobre una tela útil que sobre un trozo sin utilidad. Se enseñará a ponerle un colgador a una toalla; se recoserán botones y corchetes; la maestra no tolerará que los vestidos y delantales estén sujetos con alfileres. La clase puede tener su caja de botones, provista con las cosas encontradas por las niñas: ofrecerá para estas reparaciones sencillas los objetos corrientes.

Al mismo tiempo, las niñas aprenderán a marcar sobre cañamazo las letras de sus nombres y de sus apellidos. Se perdería mucho tiempo haciéndolas marcar el alfabeto completo a punto de cruz. En cuanto hagan una letra de alineación recta u oblicua, una forma redondeada, ya saben hacerlas todas, y con ellas, todas las cifras. Se encuentran, además, en el comercio pequeños álbumes de alfabetos muy fáciles de copiar.

En el *curso medio,* los ejercicios diversos se continúan, y, a condición de que la costura no sea descuidada, las niñas tendrán cierta libertad de elección en sus trabajos. No se eternizará a una niña hábil en ejercicios que ejecute bien, bajo el pretexto de que las torpes no logran hacerlos. Podrá, si tiene un hermanito, confeccionar, en colabora-

ción con su madre, que se reservaría las partes más delicadas, o de una alumna mayor y más experta, piezas de ropa infantil. La maestra es la que debe sugerir a las niñas el trabajo útil e interesante en el cual pueden colaborar.

En el curso medio se aborda, en primer lugar, el zurcido sobre punto, mejor dicho, el zurcido de las medias. Quisiera que cuando una niña tenga medias nuevas, aprendiese, antes de usarlas, a «reforzarlas», como hacían nuestras madres. Este ejercicio les enseñaría a hacer con regularidad el punto de zurcido, que aplicarían en seguida a los agujeros difíciles de reparar. Por otra parte, se debe enseñar a las niñas a que eviten los agujeros; basta para ello, en cuanto estén lavadas, examinarlas detenidamente y reforzar los «claros». Debe conducirse a las niñas a que sientan que llevar ropas desgarradas o rotas, aun «si no se ve», es una falta de respeto a sí mismas.

En el *curso superior,* el aprendizaje del frunce y del plegado permitirá que las niñas puedan emprender pequeñas ropas o prendas, vestidos y delantales de niños, muy sencillos, blusitas y prendas de lencería. La maestra tomará con empeño hacer penetrar en el espíritu de sus alumnas la idea de que una prenda de ropa interior bien cosida, de buena tela, de un corte práctico, adornada con festones o con encajitos sólidos que, contrariamente a las modas actuales, contribuyen a vestirse, es más higiénico, de mayor gusto, mucho más económico y mucho más práctico que la lencería adornada con bordados ordinarios y encajes mediocres, que quedan hechos jirones después de unos cuantos lavados. Hay mucho que hacer contra ese falso lujo, y la maestra, con su ejemplo y sus consejos, puede, a este respecto, ejercer una saludable influencia.

Así, en todos los trabajos manuales, la maestra debe prononerse un fin elevado de educación. Acostumbra a

los niños a cuidar su trabajo, a «rematarlo» bien, a proseguirlo hasta el fin. Enseña el orden, la economía, la satisfacción del trabajo bien hecho; al mismo tiempo que el gusto, se desarrollan estas facultades, la atención y la perseverancia. Estamos persuadidos de que pensar en todo ello en las lecciones de trabajos manuales no es picar demasiado alto.

Enseñanza colectiva y enseñanza individual.—En los «cursos» compuestos de niñas de la misma edad, que comienzan a la vez el mismo ejercicio, la enseñanza manual debe ser colectiva; la maestra debe hacer una muestra delante de toda la clase, sirviéndose para la costura o para el marcador de un trozo de estameña colocado delante de las alumnas.

Para el ganchillo o el punto de aguja indica todos los movimientos a medida que los va haciendo; pero debe tener en cuenta que si está de frente a las alumnas, éstas verán a la «derecha» cuando ella indique «la izquierda», e inversamente; conviene, pues, que la maestra ejecute los movimientos en tal posición, que las niñas vean los movimientos tal y como deben reproducirlos. Es cuestión de pocos momentos. En seguida, circulando en la clase, la maestra comprueba si las niñas han cogido el modo de operar. En las escuelas de una sola maestra, las niñas principiantes son poco numerosas y la enseñanza colectiva no tiene verdadera razón de ser. Podría adoptarse la enseñanza mutua. Una discípula mayor se pondría junto a una pequeña durante la lección de trabajo manual y vigilaría el ganchillo y las agujas.

Agreguemos que se verían con satisfacción, en escuelas de este tipo, que la maestra llevase a las niñas a fuera o les hiciese sentar en el patio a su alrededor. Tendría al aire libre a todo su pequeño mundo a la vista. Vigilancia más fácil y menor fatiga son ventajas no despreciables en la jornada de una maestra.

CANTO Y MÚSICA

Con frecuencia se descuida la música en las escuelas. Muchos maestros que se creen incompetentes dan esta enseñanza a regañadientes o no la dan en absoluto. Otros interpretan la enseñanza musical como una enseñanza abstracta y teórica que no tarda en quitar a los alumnos el placer que sentían cantando. Es necesario reaccionar; un método más oído y concreto, al mismo tiempo que sería practicado más fácilmente por los maestros, desarrollaría en los alumnos el gusto del canto y el amor a la música.

Este *método*, puesto ya en vigor por el decreto de 21 de julio de 1922, consiste en invertir el orden frecuentemente adoptado en las clases y en hacer la educación de la voz y del oído antes que comenzar el estudio teórico de la música. No es sino una aplicación del método general que recomendamos en todas las disciplinas, y que, desde hace tiempo, ha sido comprobado. Para enseñar la lengua francesa, por ejemplo, recomendamos que se haga hablar y leer antes de entrar en el estudio teórico de las reglas gramaticales; estas reglas deben salir de los ejemplos en lugar de presentarse como abstracciones, sin relación con las realidades lingüísticas. Del mismo modo, de la realidad musical debe salir la regla musical; no se darán a los niños definiciones abstractas de los términos musicales antes de que hayan cantado con abundancia, antes de que hayan hecho múltiples experiencias musicales. Más aún, no se les dará a conocer los símbolos gráficos de la lengua musical más que en el momento en que hayan adquirido una práctica suficiente de esta lengua.

Solamente cuando el niño ha aprendido a hablar oyendo hablar a su prójimo es cuando se piensa en hacerle conocer, por medio del aprendizaje de la lectura,

los signos gráficos que representan ante sus ojos las palabras. Del mismo modo, el niño debe aprender a cantar por audición y debe delectarse en sus cantos antes de llevarle a conocer los signos visuales de las realidades sonoras. Es necesario que se halle bastante maduro para comprender que esta representación visual será para él un nuevo instrumento de satisfacción musical y que le ayudará a progresar en su canto. La música es como una segunda lengua natural, la de la entonación, que no se puede aprender siguiendo otro camino distinto de la primera, la de la articulación.

Estos principios que han dictado nuestra reforma en la enseñanza del canto se han adoptado por las autoridades más competentes. Son los mismos en los cuales se ha detenido la Comisión reunida en el Ministerio de Instrucción pública para examinar la situación de la enseñanza musical.

Encontramos, en efecto, en el informe de esta Comisión redactado por M. André Gedalge, al mismo tiempo que la condenación de los métodos actuales, prescripciones idénticas a las que acabamos de formular. Condenación de los métodos actuales: «No hay un maestro, por novicio que sea, que se le ocurra la idea de enseñar la lectura a un niño que no supiera hablar, y esto se hace diariamente en la enseñanza de la música. Y de ahí vienen todas las dificultades, todos los sinsabores, todos los fracasos. Hablar de música a un niño cuyo oído no está musicalmente educado es hablarle de una lengua misteriosa e incomprensible, como nos lo demuestra demasiado la experiencia diariamente.»

Idénticas prescripciones que las que acabamos de formular: «La instrucción musical debe fundarse sobre la cultura musical del oído y de la voz... El conocimiento de los sonidos musicales, que es la base de la instrucción musical, está en función de la memoria musical elemen-

tal, es decir, de la aptitud para reconocer, diferenciar y retener las relaciones de altura creadas por la sucesión de dos sonidos musicales, o en un mayor grado de entrenamiento, por su simultaneidad, después reproducirlos con la voz y asociarlos vocalmente, y más tarde mentalmente a los símbolos gráficos que los representan.»

Del mismo modo, en una notable conferencia dada en la Sociedad Francesa de Pedagogía (1) por M. Maurice Chevais, inspector de enseñanza de canto en las escuelas de la villa de París, apoyándose en la autoridad de M. Auguste Chapuis, critica el método actual y preconiza el método inverso. Crítica del método actual: «La mayor parte de las lecciones consisten, desde el principio, en ejercicios de notación musical. Se lee demasiado pronto. Se olvida el oído y la voz... La educación visual precede a la del oído. Es volverse de espaldas al buen sentido, a la lógica, a la música. Estos mismos educadores, para completar sus primeras educaciones de canto en las que no se canta, dan al niño algunas nociones de gramática musical. El niño emite una definición del arte de la música; afronta desde los primeros días esta refrigerante «teoría musical», que le hará bostezar más de una vez. Cuando salga de la escuela llevará la cabeza bien llena de conocimientos que se les escaparán al vuelo. Pero no tendrá su oído formado, y se llevará de la escuela la idea de que la música es algo difícil, complicado y sombrío... Es el grave inconveniente de la educación visual y teórica.»

A la inversa, el autor preconiza una educación auditiva y concreta, que resume en estos términos: Por medio del canto deberá comenzar esta educación; por el canto, base y punto final de la enseñanza musical.

«Los pequeños aprenderán el canto, al unísono y a

---

(1) Publicada en el *Boletín* de esta Sociedad, número 5, 1.º diciembre 1920.

dos voces, de bellas melodías. Y cuando hayan cantado mucho aprenderán a vocalizar y a cantar los sonidos del acorde perfecto de la escala y de algunas fórmulas de intervalo.

»Conocerán y reconocerán los sonidos antes de conocer los signos convencionales que los representan.

»Después conocerán estos signos. Lentamente, por etapas, yendo de lo simple a lo compuesto, aprenderán a leer las notas, a solfear, y, por último, aprenderán las leyes más elementales de la gramática musical.

»Abandonarán la escuela con un pequeño bagaje de conocimientos, pero un bagaje tan dulce de llevar, tan lleno de riqueza, que no se separarán jamás de él.»

Veamos en detalle cómo se aplicará este método en los diferentes cursos de la escuela primaria.

La práctica del canto por audición data desde los comienzos de la *escuela maternal*. Ocupa un lugar importante, porque es un manantial de satisfacción y de salud moral de los pequeños. Debe conservar este papel en el curso preparatorio. Para ello se elegirán de preferencia trozos llenos de alegría y de vida. Pero habrá más rigor en la medida, el ritmo y el conjunto. Se evitará forzar las voces y se deberán hacer los orgános más flexibles y desarrollar la sensibilidad. Se les hará adquirir firmeza sin dar la apariencia de que se les somete a un verdadero trabajo. La enseñanza del canto para un niño de seis a siete años debe seguir siendo un juego.

En el *curso elemental*, el canto, aprendido siempre de oído, continuará ocupando un lugar preponderante. Los trozos deben ser sencillos, pero sin que esta sencillez degenere en puerilidad y excluya la belleza. Se recurrirá con frecuencia a la canción popular, tomada, siempre que se pueda, de la tradición local.

Se proseguirá la formación de la voz, no sólo ayudada por el canto escolar, sino con el auxilio de ejercicios

de entonación. Se enseñará a los niños a pasar de la voz de pecho a la de cabeza. Se les hará emitir sonidos prolongados y cortos.

La educación del oído se compondrá de ejercicios de entonación y de dictados musicales orales. Se tomará como punto de partida el acorde perfecto, cuyas notas «forman una bella sucesión melódica, espaciada, muy fácilmente perfectible sin confusión», y «cantadas simultáneamente con dulzura por tres grupos de niños, forman un acorde muy sencillo y puro», susceptible de encantar el oído de los niños. Sin renunciar al método auditivo, el maestro puede «hacer ejecutar estos tres sonidos colocando la mano a tres alturas diferentes. Cuando los cante solo, los niños colocarán la mano a la altura conveniente, y esto será ya dicción musical» (1). Cuando estos tres sonidos los tengan bien sabidos, se añadirá el *re* y el *fa*, y se llegará progresivamente al conocimiento de la escala, después al de los doce o trece sonidos (desde el *si* grave al *sol* agudo), que corresponden a la voz del niño.

Paralelamente, se enseñará a los alumnos los intervalos simples. Se les acostumbrará a cantar simultáneamente en dos grupos los sonidos de un intervalo, y de esta manera se les hará sentir lo que se entiende por consonancia y por disonancia.

Todos estos ejercicios debieran multiplicarse sin cesar, con incesantes revisiones, improvisadas de tal modo, que la clase entera acabe por no vacilar en reconocer al oído o en entonar a voluntad, con auxilio del diapasón, tanto los sonidos aislados como los sonidos simultáneos o las combinaciones que unen entre sí varios de estos elementos.

Al mismo tiempo se desarrollará de un modo práctico

---

(1) Estas citas están tomadas de la conferencia de M. Maurice Chavais.

en los alumnos el sentido del ritmo; se les inculcará empíricamente la noción del tiempo y se les llevará a medir en $^2/_4$, $^4/_4$ y $^3/_4$.

En el *curso medio*, el canto ocupa siempre el lugar de honor. Pero con un modo musical más rico y practicado con matices de ejecución y de expresión más delicados. La educación de la voz es objeto de la mayor atención. La educación del oído, que comprende el estudio de las tonalidades vecinas del *do* mayor y las de la escala menor, se confunden cada vez más con la lectura musical, es decir, con el solfeo.

La iniciación al solfeo se hace con ayuda del encerado. No se limitará a nombrar las notas sobre el petagrama; cada lección de lectura será al mismo tiempo un ejercicio de entonación. Cuando los alumnos estén un poco más familiarizados con estas nuevas nociones, se les iniciará en el dictado musical escrito, es decir, se les pedirá que indiquen ellos mismos sobre el pentagrama el lugar de los sonidos aislados, de los intervalos, de los acordes de dos sonidos, después de muy breves frases musicales, todo ello ejecutado vocalmente.

En cuanto lean correctamente, se pondrá entre sus manos un libro para que descifren la lección de solfeo, y, sobre todo, para que aprendan en ellos algunas canciones. Tendrán entonces la sensación de haber realizado una conquista decisiva y estarán animados seguramente del deseo de realizar nuevos progresos.

En el curso superior abordarán algunas nuevas tonalidades; se estudiará la medida del $^6/_8$, la doble corchea, la fusa. Se les hará conocer la clave de *fa*. Pero aún más que estas nociones, lo que importa en este curso es el canto. Toma ya claramente el carácter polifónico; los niños cantarán en coro a varias voces y experimentarán un verdadero placer; nacerán realmente a la música. Los maestros deberán vigilar sin cesar la precisión, evitar las fal-

sas entonaciones y corregir en seguida toda vacilación. De este modo se alcanzará el principal objetivo de la enseñanza musical en la escuela: formar muchachos que amen el canto y canten con gusto. No perderán, después de la escuela, estas buenas costumbres, y el canto coral, tan poco practicado en nuestro país, se desarrollará, llevando a la población de las ciudades y de los campos los sanos placeres del arte musical.

El programa y el método que acabamos de describir son de tal naturaleza, que tranquilizarán a los maestros acerca de las dificultades de la enseñanza del canto. Les decimos con M. Maurice Chavais: «La escritura musical es complicada sólo para los artistas. Para vosotros sigue siendo sencilla.

»Toda la música puede escribirse en $^2/_4$ o en $^3/_4$, porque, realmente, no hay más que dos ritmos, dos medidas, tres, lo más, si se quiere desdoblar la medida de $^2/_4$.

»En estas tres medidas, la negra vale un tiempo; la blanca, dos, etc. Los silencios tienen también un valor fijo. Sólo más tarde conoceréis una excepción: la de $^6/_8$. Para vosotros, pocas medidas relativas: nada más que valores fijos.

»Para vosotros y para la escuela no hay más que una clave: la de *sol* usual, que no se desplazará nunca. Las notas conservarán, pues, siempre los mismos sonidos en los mismos lugares (salvo en el curso superior, donde se indica la clave de *fa*).

»Durante mucho tiempo (entendámonos, en el curso preparatorio y en el curso elemental), no habrá más que una sola tonalidad: la del *do* mayor, con su otro aspecto de *la* menor.

»Más tarde tendréis otros tonos, que abordaréis con gusto, curiosamente y sin dificultad.»

Añadamos que el maestro puede ayudarse, si cree «que no tiene oído», no sólo con el diapasón (que es in-

dispensable), sino con un instrumento de música. Muchos alumnos-maestros y alumnas-maestras tocan en la escuela normal el violín o el piano. Esta práctica debe generalizarse cada vez más. Hay un pequeño instrumento que se llama el «guía del canto», especie de armonio con dos octavas, que deberá ser parte esencial del material de la escuela. Instrumentos de sonidos fijos rendirán más beneficios que el violín para asegurar la afinación del canto. Nuestros maestros y maestras deberán pedir a los Municipios, a los amigos de la escuela que les regalen un «guía del canto».

Gracias a la ayuda de estos instrumentos, los maestros no encontrarán dificultades serias en la enseñanza, cada vez más sencilla y más concreta, del canto y de la música. Ellos mismos sentirán un vivo placer, que inculcarán a sus alumnos, entusiasmo que merece el arte delicado y noble, que embellece, disciplinándolas al mismo tiempo, nuestra vida individual y nuestra vida social.

EDUCACION FISICA

Abstracción hecha de la influencia que ejerce sobre la educación intelectual al refrescar la atención, y sobre la educación moral disciplinando la voluntad, la educación física en la escuela primaria se propone un doble fin: corregir las actitudes defectuosas que a menudo impone a los niños el trabajo escolar, desarrollar sus cualidades físicas, su fuerza, su destreza, su agilidad.

Es necesario recordar que la edad de nuestros escolares es la del crecimiento, y que a esta edad, todo su porvenir físico está en juego. La educación física no debe imponerles más que ejercicios apropiados con exactitud a sus necesidades y a los medios de su edad.

Es, ante todo, higiénica; es decir, que tiende a facilitar y a activar el juego normal y progresivo de las gran-

des funciones (respiratoria, circulatoria, articulatoria) y a perfeccionar la coordinación nerviosa. Pero no tiene como fin exclusivo la adquisición del vigor muscular. Descarta, por el contrario, todo el trabajo que, exigiendo un gasto excesivo de fuerzas, produce un endurecimiento de los músculos contrario al crecimiento regular. De un modo general evitará aplicarse exclusivamente a tal órgano en detrimento de otros. Abarca igualmente todas las partes del organismo de manera que desarrolle su conjunto con equilibrio y armonía.

Siendo éste el ideal de la educación física que debe guiar al maestro, ¿cómo habrá de realizarlo? Vamos a verlo, siguiendo al niño desde el principio hasta el fin de la lección de educación física, y desde la entrada hasta la salida de la escuela.

Todo niño debe tomar parte en los ejercicios de educación física. Ninguno puede considerarse dispensado de ella, salvo por incapacidad, permanente o temporal, comprobada por un certificado médico. Con frecuencia se dispensa de estos ejercicios a los niños que precisamente tendrían más necesidad de ellos, porque son los menos vigorosos y los más enfermizos.

Todo niño recibe todos los días una lección de educación física. Esta lección tiene lugar, en principio, por la tarde. Sin embargo, podrá colocarse en la mañana durante la estación cálida y siempre que lo exijan las necesidades del servicio. Lo esencial es que la hora elegida esté lejos de la hora de la comida.

Para los más pequeños, la lección será corta; alrededor de diez minutos, si se dan dos sesiones diarias; de veinte, si se da una sola. Para los otros cursos, las dos horas concedidas se descompondrán en tres sesiones de veinte minutos (lunes, miércoles y viernes), y dos lecciones completas de media hora los martes y sábados (1). Fuera de

(1) En las escuelas de una sola clase, las lecciones de educa-

estas sesiones, se ejecutarán ejercicios respiratorios entre dos ejercicios escolares, siempre que se vea que los cuerpos desmayan o que la atención se debilita. Estos ejercicios se verificarán en pie y con las ventanas abiertas. Por último, los recreos que interrumpen los ejercicios de cada clase durarán alrededor de diez minutos por la mañana y otros diez por la tarde. Podrán, sin embargo, dividirse en dos partes, precediendo una y siguiendo la otra a la lección de educación física.

Toda lección de educación física se dará al aire libre o, si el tiempo es malo, en el patio cubierto ampliamente abierto. Es urgente procurar por todas partes que se establezcan en todos los establecimientos terrenos de juego con duchas o piscinas. Esperando esta importante mejora en nuestras instalaciones escolares, es necesario aprovechar todas las ocasiones para utilizar los espacios libres que puedan ponerse a disposición de la escuela.

El niño que se presente a la lección de educación física debe estar en plena libertad de movimientos; debe, pues, desembarazarse de su sombrero, cuello postizo, de su corbata; en el curso de la lección se irá desnudando progresivamente, si la temperatura lo permite. Deberá tener un calzado que no le impida correr ni saltar.

Toda lección completa de educación física debe prepararse, como cualquier otra, por escrito. Debe conducirse con método y dividirse en tres períodos: primero, un entrenamiento; después, la lección propiamente dicha; por último, la vuelta al reposo. Nada de arranques bruscos que violenten el sistema nervioso. Un entrenamiento progresivo; después, a continuación de los ejercicios más fatigosos, una disminución progresiva de los esfuerzos, a fin de evitar una brusca cesación de actividad, que podría provocar un enfriamiento peligroso.

---

ción física y los recreos podrán tener la misma duración para todas las clases.

Sería bueno, después de la lección, friccionar el torso. Si fuera difícil verificar abluciones con agua fría o con agua caliente, siempre será posible pedir a los alumnos que se provean de una toalla seca con este fin.

Para el detalle de los ejercicios, los maestros harán bien en informarse en el «Proyecto de reglamento general de educación física, primera parte, infancia», que ha sido publicado por el Ministro de la Guerra y aprobado por el Ministro de Instrucción pública. Encontrarán en él una lista y un comentario de los movimientos que nuestro programa recomienda para cada curso. Limitémonos a algunas indicaciones.

En el *curso preparatorio*, y aun en el *curso elemental*, predominan los juegos. No están éstos excluídos del curso medio ni del superior, lo que no debe sorprender, si se recuerda que nuestro objeto no es hacer atletas, sino favorecer el funcionamiento libre y regular de los principales órganos.

Al juego vienen a unirse, para los niños del *curso medio*, los movimientos educativos y correctores, marchas, ejercicios de trepar, de salto, de carrera, de luchas, movimientos destinados a desarrollar sucesivamente las diferentes partes del organismo; por último, los movimientos destinados a aumentar el poder del sistema nervioso, rompiendo las asociaciones motrices habituales para permitir al cerebro el realizar otras, tales como los movimientos disimétricos (circunducción de los puños en sentido opuesto, hacer con el brazo izquierdo el movimiento de tirar de un cordón de campanilla, mientras que el brazo derecho hace girar una manivela, etc.), vuelven los órganos más flexibles y los ponen a disposición de la voluntad.

Del mismo modo que el antiguo programa, el nuevo hace figurar en el curso medio los ejercicios de natación. Si falta el agua, se harán ejecutar los movimientos de la

natación en seco. Si no falta el agua, se harán en los lugares del río donde el niño no pierda pie, y se le sostendrá siempre. Pero, a pesar de la gran responsabilidad que el aprendizaje de la natación hace pesar sobre los maestros, no nos ha parecido posible eliminar del programa estos ejercicios, cuya utilidad y cuyo valor educativo están igualmente comprobados.

El programa del *curso superior* presenta, en relación con el del *curso medio*, dos novedades: «educación de los sentidos durante los paseos escolares» y «aplicación de los ejercicios a la vida corriente». Se trata de hacer la educación de la vista, del oído, de los otros sentidos por procedimientos que recomendaba ya Rousseau, y que en nuestros días el *escoutismo* ha renovado felizmente y ha perfeccionado. Se trata de llevar a los niños a que puedan apreciar distancias, a que se pongan en guardia contra un peligro, a salir de apuros ante una dificultad, a ayudarse a sí mismos y entre sí, a desarrollar a la vez el sentido de la iniciativa individual y el de la solidaridad. Estas cualidades, que dentro de la escuela debe hacerles adquirir el trabajo manual, se las hará adquirir, igualmente, fuera de ella, durante las excursiones, la educación física.

La lección de educación física, lo mismo que la de trabajo manual, se adaptará a la vida del escolar. Debe proscribir los ejercicios abstractos; siempre que se pueda, conviene mostrarles que los ejercicios no tienen nada artificioso, sino que pueden aplicarse a la vida corriente. No se encarama uno por encaramarse; se encarama uno para franquear un obstáculo, un muro, por ejemplo, o para poder descubrir, desde lo alto de un árbol, lo que se desea vislumbrar, o el espectáculo que se desea admirar. Del mismo modo, los ejercicios de salto deben permitir franquear una zanja o un riachuelo. Toda gimnasia debe ser, a un tiempo, útil y educativa.

Todo cuanto acabamos de decir conviene tanto a los

chicos como a las chicas. Es de incumbencia de las maestras elegir los juegos y movimientos que mejor se adapten al sexo femenino, los que presten agilidad y gracia más que los que producen fuerza. Siempre que sea posible, se procurará en las escuelas de niñas asociar la música a la gimnasia. Pero, abstracción hecha de estas diferencias, importantes sin embargo, el programa y el método de educación física son idénticos en las escuelas de niños y en las de niñas.

Este programa y este método son tales, que pueden aplicarse por todos los maestros y todas las maestras. No es necesario para ello ser un gimnasta de profesión. Ningún movimiento prescrito es irrealizable por ningún hombre o ninguna mujer de salud normal, y muchos, siendo realizables por enfermos, servirían para el restablecimiento de su salud. Por añadidura, para ciertos movimientos, puede el maestro recurrir a la colaboración de un monitor, elegido entre los alumnos. Un monitor inteligente comprende los movimientos mirando una imagen, un esquema, o con ayuda de explicaciones sencillas. Cuando ya los sabe hacer, se los enseña a sus camaradas, siguiendo las indicaciones del maestro, que dirige y rectifica. Vale más que el maestro dé el ejemplo. Podrá hacerlo casi siempre. Para los más jóvenes, las pruebas de gimnasia del certificado elemental les obligará a adquirir en esta materia suficientes conocimientos. No son inaccesibles para los de más edad.

Ningún maestro o maestra puede, pues, argumentar su incompetencia para descuidar la educación física. Esta debe hacer, desde la entrada del curso siguiente, serios progresos en nuestras escuelas. Si esta disciplina ocupa el último puesto en el nuevo empleo del tiempo, no quiere decirse por esto que debe figurar en último lugar en la preocupación de los maestros. No se han establecido grados de preferencia entre las diversas materias de en-

señanza. Y prueba que deseamos extender el papel de la educación física es que aumentamos el tiempo asignado a ésta cuando disminuímos el de las demás materias. Estamos seguros de que la educación intelectual no sufrirá con este ligero sacrificio que se hace en favor de la educación física. Y puede esperarse que esta modesta reforma resultará para la raza francesa un vivero de vigor y de energía.

CONCLUSION

Cuando el nuevo plan de estudios entre en vigor, cuando las instrucciones que lo comentan se apliquen según su espíritu, ¿que es lo que habrá cambiado en nuestra escuela nacional? Seguramente que las antiguas prácticas no habrán sido reemplazadas de un día a otro por prácticas contrarias; ninguna brutal revolución habrá conmovido a nuestras instituciones escolares. Numerosos son los maestros que ya ahora se inspiran en principios análogos a los que han dictado los nuevos programas. Pero el hacerse más general la aplicación de estos principios, permitirá que se realicen progresos más serios.

La escuela, tal como la soñamos, será desde fuera atrayente y acogedora, entre un jardín florido y patios soleados. En el interior estará inundada de luz y de aire. Esta alegría que darán las disposiciones materiales tomadas por el arquitecto quisiéramos que estuviese sostenida gracias a las disposiciones pedagógicas tomadas por el maestro. Sólo se trabaja bien con alegría. Están fuera de moda los edificios escolares—demasiado numerosos, sin embargo—que recuerdan prisiones sombrías. Pero un magister de tono rudo sería igualmente anticuado. No quiere esto decir que todo reglamento disciplinario deba ser abolido; la voluntad y la razón del niño están muy poco formadas para que se pueda esperar todo de la persuasión. Pero se puede hacer de manera que la aplica-

ción de un castigo llegue a ser excepcional, y que la atmósfera de la clase sea casi constantemente de una perfecta serenidad. No es con el temor, es con el afecto como consigue el maestro el trabajo más regular y el más productivo.

El trabajo será tanto más regular, tanto más productivo cuanto más viva sea la enseñanza. En cada página de estas instrucciones, ya se trate de la enseñanza moral, o de la del trabajo manual, o de la de gramática, o de la de historia, o de la de ciencia, hemos preconizado los métodos capaces de interesar a los niños; más aún, capaces de inspirarles por su trabajo una especie de entusiasmo. Se hará mal en confundir la teoría contenida en estas páginas con la teoría de la educación atractiva. Nuestro objeto no es divertir a los escolares. Pero queremos que éstos trabajen con gusto, porque el placer es un medio eficaz de estimular su actividad. El placer a que aludimos no es un goce pasivo, es el júbilo que acompaña a toda actividad libre, consciente de que se trabaja para realizar un bello ideal.

Es el júbilo que acompaña al turista en el curso de una ascensión, que exige, sin embargo, de él mucho esfuerzo y mucha fatiga, pero donde sabe que cada paso le aproxima a un espectáculo magnífico. Lo que deseamos no es que se reduzca al mínimo el esfuerzo intelectual del escolar; es, por el contrario, que se le lleve a multiplicarlo, haciéndoselo realizar con gusto. Todos los procedimientos que hacen concreta la enseñanza, que apelan a la actividad del niño, que permiten pasar por hábiles transiciones del juego a la lección, son de naturaleza a crear en la clase las disposiciones intelectuales y morales sin las cuales no hay buen trabajo; la curiosidad está despierta; el interés, excitado, y cada uno hace con entusiasmo su tarea, de la que sacará buen provecho. No pedimos que se deje a cada cual obrar a su capricho; la escuela

no es una sala de juego, como tampoco es una cárcel. La escuela es la escuela: una reunión de niños que trabajan con buena voluntad en su educación común bajo la dirección de su maestro.

Más aire, más comodidad, más libertad, más alegría, y, por consiguiente, más trabajo. Esfuerzos más numerosos, porque estarán voluntariamente consentidos; esfuerzos mejor equilibrados y mejor coordinados, porque cada disciplina ocupará su lugar debido; esfuerzos más fructuosos, porque estarán mejor adaptados a las necesidades presentes de nuestra patria; niños mejor instruídos, a causa de una dosificación más exacta de los conocimientos que deben adquirir progresivamente, por medio de un cultivo más metódico de sus facultades; caracteres mejor formados, por medio de una educación moral menos abstracta, pero no menos elevada: he aquí lo que esperamos de esta reforma de la enseñanza primaria. Ojalá pueda proporcionar al país trabajadores, ciudadanos, hombres que, imbuídos de su ideal, contribuyan a acrecentar su prosperidad y su grandeza.

París, 20 de junio de 1923.—El Ministro de Instrucción pública y de Bellas Artes, Leon Bérard.

ITALIA

ORGANIZACIÓN DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS

El Real decreto de 1.° de octubre de 1923 reforma la organización de las escuelas primarias en la siguiente forma (1):

Artículo 1.° La instrucción elemental se divide en tres grados: preparatorio, inferior y superior.

El grado preparatorio tiene normalmente la duración de tres años.

El grado inferior se cumple en tres años; el superior, al menos en dos años.

Las clases posteriores a la 5.ª toman el nombre de clases complementarias de orientación profesional (*classi integrative di avviamento professionale*).

Art. 2.° Las escuelas elementales se distinguen en escuelas clasificadas y en escuelas no clasificadas; estas últimas, a su vez, en provisionales y subvencionadas.

Art. 3.° Como fundamento y coronación de la instrucción elemental en todos sus grados, se coloca la enseñanza de la doctrina cristiana según la forma recibida en la tradición católica.

A la instrucción religiosa se atiende, en los días y en las horas establecidos en el reglamento, por los maestros de las clases que sean reputados idóneos para esta mi-

(1) Se reproducen aquí los artículos de más interés pedagógico.

sión y lo acepten, o por otras personas cuya idoneidad sea reconocida por los directores provinciales de enseñanza (*R. provveditore agli studi*), oído el Consejo escolar. En cuanto a la idoneidad para dar la enseñanza religiosa, tanto de los maestros como de las otras personas, los directores provinciales de enseñanza se atendrán al parecer de la competente autoridad eclesiástica.

Son exceptuados de la instrucción religiosa en la escuela los niños cuyos padres declaren querer darla personalmente.

Art. 4.° En todas las escuelas del reino, la enseñanza se da en la lengua del Estado.

En los Municipios en que se hable habitualmente una lengua distinta, ésta será objeto de estudio en horas agregadas.

La enseñanza de la segunda lengua es obligatoria para los alumnos matriculados, respecto a los cuales los padres y los que ejerzan la patria potestad hayan hecho al principio del año escolar la declaración de inscripción.

Los programas y los horarios de enseñanza de la segunda lengua son determinados por orden del Ministro de Instrucción pública.

Art. 6.° Cuando no sea posible asignar la enseñanza de la segunda lengua al maestro de la clase o a otro maestro de la escuela que enseñe el italiano, la enseñanza de la segunda lengua se asignará a maestros facultados, encargados de dar la enseñanza en esas escuelas a tal fin agrupadas oportunamente en círculos, a propuesta del director didáctico y del inspector escolar, aprobada por el director provincial de enseñanza.

Art. 7.° La enseñanza del grado preparatorio tiene carácter recreativo y tiende a disciplinar las primeras manifestaciones de la inteligencia y del carácter del niño.

Comprende, además de las oraciones más sencillas:

1.° Canto y audiciones musicales.

2.° Dibujo espontáneo.

3.° Juegos gimnásticos.

4.° Fáciles ejercicios de construcción, de modelado y de otras labores manuales, jardinería y cuidado de animales domésticos.

5.° Rudimentos de las nociones más generales poseídas y corrección de prejuicios y supersticiones populares.

Art. 8.° La enseñanza del grado inferior comprende, a más de los ejercicios del grado preparatorio, entre los cuales se dará particular importancia al canto, al dibujo en relación con las demás enseñanza y a la gimnasia:

1.° Oraciones y nociones fundamentales de la doctrina cristiana; breves y claras máximas y narraciones de inmediata significación obtenidas de las Escrituras, y especialmente de los Evangelios; después, relatos de Historia Sagrada, ilustraciones del *padrenuestro*.

2.° Lectura y escritura.

3.° Enseñanza de la aritmética elemental y nociones sobre el sistema métrico.

4.° Ejercicios orales de traducción del dialecto; fáciles ejercicios de exposición por escrito; recitación de himnos nacionales y de poesías.

5.° Nociones varias con referencia a la experiencia obtenida del trabajo agrícola e industrial; conocimiento de obras de arte, recuerdos y monumentos.

En los lugares en que no se hallen instituídas clases del grado superior, se enseñará, además, la historia del *Risorgimento* nacional hasta nuestros días.

Art. 9.° El grado superior, hasta la clase 5.ª, comprende, a más del desarrollo sistemático de las materias del grado inferior, con particular extensión de las lecturas históricas de religión católica, y con referencia a la tradición hagiográfica local y nacional:

1.° Lecciones sobre la moral y sobre el dogma cató-

licos, sobre la base de los diez mandamientos y de las parábolas del Evangelio; principios de la vida religiosa y del culto; sacramentos y ritos según la fe y la práctica católica.

2.° Lectura de libros útiles para orientar al niño respecto a los problemas de la vida doméstica y social.

3.° Historia y geografía, con particular referencia a Italia; nociones sumarias y lecturas acerca de la estructura geográfica, administrativa, agrícola, industrial, comercial, bancaria y las condiciones del mercado de trabajo de los países hacia los cuales se han orientado y se orientan las corrientes migratorias permanentes y temporales de la región.

4.° Nociones y lecturas sobre la organización del Estado, sobre la administracion de la justicia y los deberes y derechos del hombre y del ciudadano; nociones de economía.

5.° Cálculos elementales, geométricos y aritméticos.

6.° Elementos de ciencias, formación de colecciones, con ejemplares recogidos en las excursiones escolares; higiene.

7.° Gimnasia en orden cerrado y ejercicios de jóvenes exploradores.

Art. 10. La enseñanza en las clases superiores a la quinta comprende, a más de todas las materias de las clases 4.ª y 5.ª, convenientemente profundizadas con amplias lecturas, por lo menos tres cursos bienales de ejercicios entre los siguientes: dibujo aplicado a los trabajos; modelado; elementos de dibujo para las artes mecánicas; nociones y ejercicios elementales de aparatos eléctricos de uso doméstico; agricultura y ejercicios agrícolas; ejercicios fundamentales de aprendizaje en un arte manual; nociones y ejercicios náuticos; corte y confección; cocina y ejercicios de economía doméstica; bordado; nociones y prácticas de contabilidad.

Según las exigencias locales, pueden organizarse otros cursos, aprobados por el director provincial, oído el Consejo escolar.

Art. 11. En todas las escuelas de niñas se añaden para todas las clases de labores femeninas y en las clases superiores la economía doméstica, acompañada de las correspondientes experiencias.

Las escuelas serán dotadas, por los patronatos escolares, de los oportunos medios mecánicos para la ilustración visual y fónica de las ideas enseñadas, en los límites y con los medios que serán de vez en cuando indicados con disposiciones ministeriales.

Art. 12. En las escuelas elementales, el examen de aptitud de los alumnos de cada año escolar, exclusión hecha de las clases infantiles preparatorias, se realiza en clase bajo la guía del maestro y con la participación de un examinador nombrado por el «director didáctico» entre los maestros de las clases superiores a la que es examinado.

Para el paso de la clase 4.ª a la 5.ª, el examen se realizará ante una Comisión de tres miembros, entre los cuales figurará el maestro de la clase examinada.

Art. 13. Las escuelas elementales públicas expiden, tras un examen, los siguientes certificados: certificación de promoción y de admisión a las diversas clases; certificado de estudios elementales inferiores al final de la 3.ª clase; certificado de cumplimiento al final de la 5.ª clase; certificado de realización de la obligación escolar y de especial idoneidad al trabajo, tras el último año de asistencia escolar prescrita, con buen aprovechamiento en los ejercicios de orientación profesional.

Art. 14. Cada año escolar tiene la duración normal de 10 meses.

En los Municipios donde los alumnos, por necesidades económicas, abandonan habitualmente la escuela una

parte del año, los meses de curso pueden ser reducidos a un número menor, con tal de que el número de las lecciones sea igual al establecido para las escuelas de curso de 10 meses.

Art. 15. Cada «director didáctico» determina al principio del año el almanaque escolar y el horario en relación con las especiales exigencias de su zona y de los distritos especiales de ésta, y lo comunica con su orden a los maestros dependientes de él, dando noticia al inspector escolar.

El inspector escolar puede modificar el almanaque y el horario adoptados, cuando no contengan un número de 180 días de clase, por lo menos, sea como fueren distribuídos en el año escolar, o bien que el almanaque adoptado resulte contrario a las exigencias de trabajo de la mayor parte de las familias interesadas.

Si en el curso del año, por condiciones imprevistas de trabajo, es oportuno utilizar para las lecciones períodos de vacaciones, el maestro tiene facultad para presentar una propuesta al director didáctico para ser autorizado a ello. En tales materias puede, de oficio, sustituirle el inspector de enseñanza, ordenando las oportunas modificaciones del almanaque escolar.

PROGRAMAS DE ESTUDIO Y PRESCRIPCIONES DIDACTICAS PARA LAS ESCUELAS ELEMENTALES (1)

PREÁMBULO

Los programas de estudio que aquí se describen quieren tener más que nada un carácter *indicativo*. Se indica al maestro el resultado que el Estado espera de su trabajo en cada año escolar, dejándole, sin embargo, en libertad de usar, para lograrlo, los medios oportunos, los cuales, por muchas razones, son siempre varios y mudables, en relación con la situación concreta en que se halla el maestro, en un ambiente escolar dado, y en relación con la cultura personal del maestro y con la forma particular que aquéllos logran dar, a través de una experiencia vigilante, al propio espíritu del educador.

Los programas que siguen están dispuestos de modo que por sí mismos obliguen al maestro a renovar contitinuamente la propia cultura, acudiendo, no a los manualitos, en los que se recogen las migajas del saber, sino a las fuentes vivas de la verdadera cultura del pueblo.

Estas fuentes son: la tradición popular, tal como vive, educadora perenne, en el pueblo, que siente aún el dulce sabor de la palabra de los padres, y la gran literatura del pueblo, que ha dado, en todo tiempo, obras admirables de poesía, de fe, de ciencia, accesibles a los humildes, precisamente porque son grandes.

---

(1) Ordenanza ministerial de 11 de noviembre de 1923, relativa a los horarios, a los programas y a las prescripciones didácticas, en aplicación del Real decreto de 1.° de octubre de 1923, publicado en las páginas precedentes.

Rehuyen los nuevos programas las trilladas nociones que durante tanto tiempo han ensombrecido la escuela de los niños, y requieren la poesía sincera, la ingenua busca de la verdad, el ágil indagar del espíritu popular, inquieto y nunca saciado de «por qué»; el entusiasmo en la contemplación de los cuadros luminosos del arte y de la vida; la comunicación con las almas grandes, que hablan por boca del maestro.

Esta es la índole del trabajo que los programas sugieren, no sólo en aquella parte que prescribe los límites de las materias y de los ejercicios que constituyen el estudio, sino también en aquella en que se ofrecen sugestiones para las ocupaciones recreativas, con las que el maestro interrumpirá oportunamente las lecciones propiamente dichas.

El maestro encontrará acaso difícil, con tales programas, prepararse para su trabajo cotidiano; pero también experimentará cuán fácil es realizarlo cuando la preparación ha sido hecha con amor. Si aquél se limitara a los interrogatorios esquemáticos, a las nociones esqueléticas, a las trituradas lecturitas inexpresivas, en suma, a las acostumbradas artes más o menos mecánicas, por las cuales tan frecuentemente la escuela elemental es menospreciada como «escuelilla» y el del maestro considerado casi como un oficio social inferior; si, en una palabra, fuera un pedante repetidor, la vida espiritual huirá de él y se manifestará en aquellas formas inconscientemente defensivas propias del niño, que son la inquietud y la turbulencia.

No siguen a estos programas largas instrucciones.

Las instrucciones metódicas debe descubrirlas cada maestro, como una norma viva, en sí mismo, ayudado por el estudio de los autores que han meditado sobre la educación o narrado sus experiencias espirituales, o creado para los niños obras sugestivas, en las cuales las

normas, si no enunciadas, se hallan implícitas. Sobre todo, el maestro perfeccionará la propia labor didáctica, viviendo con ánimo cálido la vida de su pueblo; reescuchando insaciado la voz de los grandes, ya intensa en los años de la instrucción del magisterio, y buscando nueva guía a su alma en buenos libros antes no leídos. Así llegará a sentirse mejor y llevará a la escuela el eco vibrante de su estudio.

No tenga más reparo el maestro de niños en acercarse a las obras de los grandes; no tema que su enseñanza pueda ser fastidiosa y llegar a ser, como se dice «difícil». Nada como el estudio de los libros más arduos y menos mortales da al maestro la conciencia de sus límites cuando se encuentra ante los niños. Sólo la cultura media, las lecturas mediocres, la adquisición fragmentaria y superficial del saber pueden hacer al maestro un vanidoso exhibidor de doctrinas, e inducirlo a sobrecargar con rellenos de pésimo gusto sus lecciones.

Los más grandes son siempre los más sencillos. Y cuando ellos te fatiguen en ascensiones ásperas, hacia cumbres de pensamiento, que dan una sensación de vértigo a quien las contempla desde abajo, te hacen adquirir más clara conciencia de la dificultad que un niño puede encontrar en sus primeros pasos, y te producirán, con ello, una más afectuosa paciencia.

Los más grandes te dejan siempre en el corazón la aspiración a lo alto, de suerte que, aun las simples lecciones de una escuela elemental, son como primer encaminamiento hacia las alturas. Sólo quien vive en la compañía de los más humildes y de los más pequeños, habiendo gozado antes en la compañía espiritual de las mejores almas humanas, siente no haberse rebajado; y es capaz de hablar con ánimo religioso cualquiera que sea el objeto de su enseñanza y la edad de sus discípulos.

CUADRO DE ORIENTACION PARA LA FORMACION DEL HORARIO DE CADA CLASE (1)

MATERIAS	Clase preparatoria (2).	I	II	III	IV	V	Clase complementaria.
Religión	1	1 1/2	1 1/2	2	2	2	2
Canto, dibujo espontáneo, caligrafía, recitación	4	2 1/2	2 1/2	4	5	5	3
Lectura, escritura ordinaria y ejercicios de lengua italiana	—	7	6	5	5	4	3
Ortografía	—	—	2	2	—	—	—
Aritmética, dibujo, geometría, contabilidad	—	4	4	4	3	3	2
Nociones varias y ocupaciones intelectuales recreativas	6	4	4	4	1	1	1
Jardinería, trabajos manuales, trabajos domésticos, gimnasia y juegos, comida y cuidados higiénicos	24	6	5	4	4	4	—
Ciencias físicas y naturales, nociones orgánicas de higiene	—	—	—	—	2	2	3
Historia y geografía	—	—	—	—	3	3	2
Nociones de derecho y de economía	—	—	—	—	—	1	1
Trabajo profesional	—	—	—	—	—	—	8
HORARIO SEMANAL POR CLASE	35 Comprendido el jueves.	25	25	25	25	25	25

(1) Para dejar la mayor iniciativa al maestro se agrupan las horas de enseñanza de varias materias, de las cuales se pide una enseñanza separada en los programas.

(2) Sobre la base de seis horas diarias, reducidas el jueves a cinco. Pero se consienten horarios más breves, con tal que no sean inferiores a los de las escuelas elementales.

ACLARACIONES RELATIVAS AL HORARIO

1) A la religión, que la ley considera fundamento y coronación de los estudios elementales, se le concede un puesto eminente en muchas enseñanzas al inspirarlas necesariamente con su espíritu. El programa de canto prescribe cantos religiosos; el de italiano ofrece frecuentes ocasiones para recordar y exaltar héroes de la fe; el de ocupaciones intelectuales recreativas indica también como elementos de las *narraciones del maestro* motivos religiosos; no es necesario decir cuánta parte de la enseñanza de historia se dedica a figuras y sucesos importantes para la cultura religiosa.

2) A las enseñanzas artísticas se concede un lugar bastante grande, porque se quiere que ellas, y sobre todo el dibujo y el canto, sean consideradas disciplinas fundamentales en las escuelas de niños. Y si el horario desciende de 5 horas semanales en la cuarta y en la quinta clase a 3 en la sexta y sucesivas, es en consideración al carácter artístico que tienen muchas de las ocupaciones de trabajo profesional que forman el programa de las clases complementarias de orientación profesional.

3) El horario de lectura y ejercicios de lengua italiana desciende paulatinamente de 7 horas a 6, a 5, a 4 a medida que aumenta la edad del alumno, porque el italiano no es materia «específica» de estudio, sino que comprende todas las enseñanzas, siendo todas ocasión para el enriquecimiento del léxico y para la corrección lingüística, y la mayor parte de ellas también para ejercicios escritos. Así, por ejemplo, si la clase 4.ª tiene sólo 5 horas *especiales* para el italiano, tiene, en cambio, 2 de ciencias físicas y naturales y 3 de historia y geografía que no existían en las clases precedentes, y a estas horas, la clase 5.ª añade una de nociones de derecho y de economía.

En las clases 2.ª y 3.ª se añaden 2 horas semanales especiales para ejercicios de ortografía.

4) En las dos primeras clases elementales se ha querido mantener un poco el carácter del jardín de la infancia, asignándoles un número de horas para ocupaciones intelectuales recreativas y jardinería, trabajo manual, juegos, etc., casi igual al de las horas de estudio propiamente dicho.

5) En las tres primeras clases, las lecciones deben tener la duración máxima de media hora, comprendidos los oportunos intervalos para el descanso.

I. - RELIGION

CLASES PREPARATORIAS

1) Las oraciones más sencillas.
2) Breves y fáciles cantos religiosos.

CLASE 1.ª ELEMENTAL

1) Breve canto religioso al iniciarse la jornada escolar, inmediatamente después de la revista de aseo de los escolares y de la limpieza de la sala de clase.
2) Conversaciones sobre religión.
3) Aprendizaje de las oraciones fundamentales.
4) Breves y claras sentencias y episodios de inmediata significación, sacadas de las Escrituras, y, sobre todo, de los Evangelios.

CLASE 2.ª ELEMENTAL

1) *Como en la clase precedente.*
2) Breves lecciones sobre las oraciones aprendidas en la clase 1.ª
3) *Como en la clase precedente.*
4) Episodios del Antiguo Testamento.

CLASE 3.ª ELEMENTAL

1) *Como en la clase precedente.*
2) *Como en la clase precedente.*
3) Ciclo de breves nociones sobre el padrenuestro.
4) La vida de Jesús.

CLASE 4.ª ELEMENTAL

1) Oración cotidiana.—Repaso del programa desarrollado en las clases precedentes.

2) Lecturas históricas de religión católica, con referencia a la tradición hagiográfica local.

3) Lecciones sobre los mandamientos.

4) Poesías religiosas que sirvan para vivificar el estudio de la religión que se desarrolla durante el año.

5) Algunos cantos gregorianos, escogidos entre los más tradicionales, de fácil ejecución.

CLASE 5.ª ELEMENTAL

1) Oración cotidiana.—Repaso del programa de las clases precedentes.

2) Los grandes santos italianos.

3) Principios de la vida religiosa y del culto.

4) Sacramentos y rito, según la práctica católica.—Poesías religiosas.

5) *Como en las clases precedentes.*

CLASES SUPERIORES A LA 5.ª

1) Lecturas de grandes libros populares de educación religiosa (por ej., *Fabiola*), y de clásicos italianos de la región (sobre todo Manzoni).

2) Cantos como en el número 5 de las clases 4.ª y 5.ª

Prescripciones didácticas y normas diversas para la enseñanza de la religión.

1.- La enseñanza de la religión se informa desde la primera a la última clase en el espíritu que anima a la obra religiosa de Alejandro Manzoni: amor y temor filial, no terror servil; el sentido de lo divino y de la Providencia se hace accesible en los corazones, sobre todo con la contemplación de la armonía de las cosas y de la vida moral, definida no tanto con aforismos y con reglas como

representada en grandes o humildes figuras de creyentes (piénsese en el cardenal Federico y en Lucía).

2.—Aun cuando la enseñanza discursiva no sea confiada, para ciertas clases, a los respectivos maestros, las horas de religión se distribuyen de modo que el encargado de esta enseñanza pueda ocuparse de las diversas clases, con intervalos oportunos, evitándose así el hacinamiento de las clases en días consecutivos.

3.—En las escuelas aisladas con clases reunidas o unitarias (*monoclassi*) será encargado de la enseñanza religiosa, cuando exprese su deseo de hacerlo y sea reconocido idóneo, el maestro mismo de la escuela.

En las escuelas de tres clases será encargado, si expresa este deseo y es reconocido apto, un maestro para las tres clases.

En las escuelas con más de tres clases será encargado, si manifiesta este deseo y es considerado apto, un maestro para cada grupo de clases paralelas o del mismo grado (por ejemplo, las tres primeras clases, *o bien*, 1.ª, 2.ª y 3.ª clases, 4.ª clase y sucesivas). Los directores didácticos procurarán que no se confíe a la misma persona —salvo casos de fuerza mayor—la enseñanza de la religión en más de tres clases.

En las horas en que un maestro se halle ocupado en la enseñanza religiosa en una clase diferente de la suya, el maestro de éste entretendrá a los alumnos del maestro de religión con gimnasia o juegos o bien con las ocupaciodes recreativas indicadas en el párrafo XI de los presentes programas.

Cuando los maestros reconocidos aptos que pidan ser encargados de enseñar religión sean en número superior a los necesarios, según las prescripciones antedichas, se preferirá al más joven.

4.—Los directores didácticos efectivos, y donde falten, los inspectores escolares, se pondrán de acuerdo con la

autoridad religiosa más elevada en el ámbito de su zona para resolver la selección de los que enseñan la religión y enviarán a los directores provinciales de enseñanza la lista de aquéllos, firmada por ellos y la antedicha autoridad, con indicación de informe favorable a la selección hecha.

II.—ENSEÑANZAS ARTISTICAS

A) CANTO

Clases preparatorias. Canto puramente recreativo.

1) Juegos rítmicos y movimientos imitativos alternados y unidos a cantos sencillísimos en progresión ordenada, del tipo de las canciones de cuna y de los cantos populares.

2) Preparación a la ejecución de los cantos más conocidos, especialmente patrióticos. (Algunos fragmentos más fáciles.)

Prescripciones didácticas para la enseñanza del canto en las clases preparatorias.

Los juegos y las movimientos tienen por fin desarrollar prácticamente el sentido rítmico en los niños. Los cantos tienen una finalidad recreativo-educativa. Deben ser breves y fáciles; de argumento diferente, con referencia particular al contenido religioso o nacional; de extensión muy limitada y de altura media. En la reproducción de los cantos enseñados, el maestro debe cuidar escrupulosamente de la entonación, el ritmo y la expresión, de manera que los niños se habitúen desde el principio a cantar y no a gritar. Todo esto se entiende sin fatigar nunca a los alumnos pequeños, para los cuales el canto debe ser aún un juego, pero un juego inteligentemente regulado. Se cuidará con rigor de la correcta emisión de la voz y la debida pronunciación.

Clases I.ª y 2.ª: Primer grado de la enseñanza del canto.

1) Canto coral por imitación.

2) Ejercicios de entonación: emisión de sonidos diversos en su altura y en su intensidad (ascendiendo y descendiendo).

3) Ejercicios rítmicos: desarrollo práctico del sentido rítmico del niño hasta llevarle a dominar empíricamente el compás simple binario y terciario.

Prescripciones didácticas para la enseñanza del canto en la I.ª y 2.ª clase.

Las canciones deben ser muy simples, pero de buen gusto, si han de servir al desarrollo y a la educación del sentido musical del niño. Las canciones, diversas en su contenido (patrióticas, regionales, religiosas, etc.), se seleccionarán entre aquellas que ofrecen la tradición local, regional, nacional, con la extensión máxima de *si* a *do*. Los ejercicios de entonación deben mantenerse en una altura media, llegando sólo excepcionalmente a los sonidos extremos, sin forzar jamás los órganos de la ejecución vocal.

Los ejercicios rítmicos, desarrollados con palmadas, numeraciones, juegos gimnásticos, movimientos imitativos, señales, tienden a hacer reconocer intuitivamente a los niños los acentos y, por tanto, los tiempos fuertes y débiles para la formación de la medida musical.

El maestro podrá empezar a dar poco a poco, de manera elementalísima, sin ningún esfuerzo, y como consecuencia natural, espontánea y casi necesaria de los cantos enseñados por imitación, algunas nociones de notación musical, esto es, de fijación de la altura de los sonidos. Esto como preparación del terreno a los alumnos sucesivos, en los que deberá proceder la enseñanza de los rudimentos de música a la vez y en diversa medida, según las clases, con la enseñanza por imitación.

Clases 3.ª, 4.ª y 5.ª: Segundo grado de la enseñanza del canto.

CLASE 3.ª ELEMENTAL

1) Canto coral por imitación.

2) Elementos de la *notación* musical (representación gráfica de sonidos de altura diferente: pentagrama, notas, claves).

3) Elementos de la *figuración* musical (representación gráfica de los sonidos de duración diferente). Figuras enteras: redondas, blanca, negra y silencios relativos.

4) Divisiones y medida del tiempo en dos y en cuatro movimientos.

EJERCICIOS

a) De emisión e impostación de la voz.

b) De lectura, de escritura y de solfeo sin y con entonación sobre los elementos primeros de notación y de figuración entonados (extensión normal para el solfeo con entonación: la octava *do-do*. Para los ejercicios sin entonación, la extensión podrá ser ampliada).

CLASE 4.ª ELEMENTAL

1) Canto coral por imitación y primeros experimentos de canto por lectura.

2) Continuación del estudio de la figuración: corchea y silencio correspondiente, ligadura, puntillo de blanca y negra.

3) Nociones prácticas de los ejercicios diatónicos más sencillos (segunda, tercera, cuarta y quinta).

4) Nociones prácticas de la escala mayor.

5) División y medida del tiempo en tres movimientos.

EJERCICIOS

a) De emisión e impostación de la voz.

b) De lectura y escritura, sirviéndose preferentemente de los cantos aprendidos por imitación.

c) De solfeo, sin y con entonación, sobre los elementos de notación y de figuración enseñados. (Extensión normal para el solfeo con entonación *si*... *re*. Para los ejercicios sin entonación, la extensión podrá ser ampliada.)

CLASE 5.ª ELEMENTAL

1) Canto coral por imitación y por lectura.

2) Continuación del estudio de la figuración: figuras de semicorchea y del silencio correspondiente; puntillo de corchea; tresillos.

3) Elementos de la notación musical; los accidentes (sostenido, bemol y becuadro).

4) Noción práctica de los otros intervalos diatónicos (sexta, séptima y octava).

5) Noción práctica de la escala menor.

6) División y compás de 6 × 8. Signos del movimiento, del colorido y de la expresión, y otros signos rítmicos y fónicos subsidiarios, como la ligadura de *portamento*, el *staccato*, *ritornello*, etc.

EJERCICIOS

a) De emisión y de impostación de la voz.

b) De lectura y escritura, sirviéndose preferentemente de los cantos aprendidos por imitación.

c) Solfeo sin y con entonación sobre los elementos enseñados; extensión normal para el solfeo, con entonación *si*... *re*. Para los ejercicios sin entonación, la extensión podrá ser ampliada.

d) De entonación sucesiva y simultánea sobre los sonidos del acorde mayor y menor.

Prescripciones didácticas para el segundo grado de la enseñanza del canto.

Educado el niño en las clases 1.ª y 2.ª en la *práctica* del lenguaje y de la entonación, es consecuencia necesaria instruirlo sobre los símbolos representativos de los elementos de este segundo lenguaje natural, siendo el primero el de la articulación. Tales símbolos son de dos especies: los unos, representativos de la altura del sonido (notas); los otros, de su duración (figuras); y de aquí dos enseñanzas distintas: la de la notación y la de la figuración. El maestro debe, ante todo, hacer notar a los alumnos la diversidad de los sonidos, tanto por la altura como por la duración, presentando ejemplos de cantos aprendidos ya por imitación, de modo que haga nacer en los niños el deseo de aprender los símbolos gráficos que representan a su vista los sonidos en su diversidad, como han aprendido los símbolos gráficos representantes a sus ojos de las palabras en su inmensa variedad.

Satisfará así ese deseo de sus pequeños alumnos enseñándoles los elementos de la notación y de la figuración según los programas expuestos.

Asimismo, para dar la noción de los intervalos, el maestro debe hacerlos resaltar en los cantos ya aprendidos por imitación. Se llegará así a formar poco a poco en la mente de los niños un fondo de otras tantas fórmulas fónicas, que le facilitarán grandemente la entonación de los diversos sonidos.

Para la notación, el maestro podrá presentar la formación práctica del pentagrama musical, según su desarrollo histórico, por superposición sucesiva de líneas paralelas, haciendo seguir sucesivamente ejercicios de lectura y de escritura sobre las notas 3, 5, 7, 9, 11, correspondiente a las colocaciones de una, dos, tres, cuatro y cinco líneas. Y como una necesidad de mayor extensión

puede presentar el uso de las líneas adicionales fragmentarias, limitándole a las exigencias de la escuela.

Asímismo, para la enseñanza de los accidentes musicales, el maestro hará notar a los alumnos, en los cantos aprendidos por imitación, los casos especiales, y tratará de despertar en ellos el deseo de conocer los símbolos gráficos.

Para la figuración, el maestro recordará a los alumnos, con medios prácticos, el principio de las fracciones aritméticas, haciéndolas aplicar a los signos musicales con las figuras de la redonda, la blanca, la negra, la corchea y la semicorchea.

Del mismo modo, sobre la base de observaciones sobre cantos aprendidos por imitación, llamará la atención de los alumnos sobre los sonidos seguidos de silencios y sobre la necesidad de representar también el elemento del silencio con símbolos, de donde la figuración de las pausas.

Se enseñará bien la noción del punto como abreviación de ciertas ligaturas.

Para la enseñanza de la parte rítmica, en lo cual no se recomendará nunca demasiado el máximo cuidado, el maestro se valdrá de todos los medios prácticos que su espíritu le sugiera, por ejemplo, la imitación, con palmadas, de los múltiples ritmos de los tambores, sobre los cuales habrá llamado antes la atención de los alumnos.

La emisión y la impostación de la voz deben ser cuidadas desde los primeros ejercicios de entonación de los cantos por imitación. Por ello ha de atender en seguida el maestro a las normas siguientes:

Actitud del cuerpo.—Cuando los niños deban cantar, estarán de pie, lo que facilita la respiración; tendrán el cuerpo bien erguido y el pecho saliente y evitarán cualquier movimiento de la cabeza y de las espaldas.

Respiración rítmica.—Antes de los primeros ejerci-

cios de entonación, los niños pueden ser ejercitados, en masa o en grupos, en la *respiración rítmica:* ejercicios graduados de *inspiración y espiración,* durante los cuales el maestro contará numéricamente y acompañará con palmadas, cuidando, sin embargo de no fatigarlos y aburrirlos.

Modo de respirar.—Se hará comprender claramente a los niños que al cantar deben respirar naturalmente, sin ruido y sin esfuerzo, de modo que la voz se emita con dulzura, sin caer nunca en el gravísimo defecto, sin embargo muy común, de gritar hinchando y enrojeciendo las mejillas.

Posición de la boca y emisión de la voz. —En la emisión de la voz, los niños abrirán la boca como si fueran a sonreír, ni poco ni demasiado, con los dientes entreabiertos y sin levantar la lengua, con el fin de que la voz misma pueda salir de la garganta libremente, y al entonar pasarse con facilidad y exactitud, de modo que el sonido no resulte gutural, como ocurre por efecto de cualquier esfuerzo, por pequeño que sea, sino que ha de ser siempre dulce y rotunda y pueda neutralizarse en los sonidos de los diversos locales, los cuales, por naturaleza, son diferentes unos de otros, y adquirir un mismo colorido o timbre.

Así, la voz blanca de los niños será bella y suave, y resultará conmovedora.

Cuide siempre el maestro de que los alumnos ataquen bien el sonido en la emisión de la voz, y empiecen y terminen los varios sonidos todos juntos; así, aquéllos aprenderán con facilidad a recobrar justamente el aliento, y con esto, el frasear bien.

No se canse nunca el maestro de decir a los niños que canten a media voz; así les será más fácil sentir y corregir sus errores y defectos, y los niños no estarán expuestos al peligro de gastar sus voces delicadas.

Aplicando la enseñanza de esta manera, no será necesario hablar a los alumnos de los varios registros de la voz, la cual distinción es difícil, aun para los teóricos.

Los ejercicios de entonación simultánea sobre sonidos del acorde mayor y menor tienden a despertar en el niño el sentido de la armonía y a prepararle al canto coral y polifónico, que debe ser la meta tanto en la escuela como, y más, en la vida. Se recomienda intensamente al maestro no unir los grupos en que haya dividido necesariamente a los alumnos sino después de haber asegurado escrupulosamente la entonación sola. Aquél llamaría después la atención de los alumnos sobre la diversidad de caracteres entre el acorde mayor y el acorde menor, haciendo practicar la transformación del uno al otro.

Sería deseable que en la 5.ª clase se pudiese ejecutar también algunas fáciles canciones a dos voces, para cuyo fin se podría sugerir emplear la forma del canon, que daría después a los niños la agradable sorpresa del efecto nuevo derivado de la misma melodía seguida por dos grupos diferentes, los cuales, en vez de atacarla juntos, la atacan uno tras otro.

En estos programas no hay ninguna alusión a la modulación, ni era verdaderamente necesario hablar de ello, dada su extrema elementalidad.

El maestro experto verá si de la práctica efectiva de la modulación en los varios cantos enseñados por imitación y por lectura es necesario hacer derivar algunas nociones.

CLASES SUCESIVAS A LA 5.ª

1) Recapitulación de las nociones musicales estudiadas en las clases precedentes.

2) Noticia sobre grandes músicos italianos.

3) Coros de óperas clásicas italianas más fácilmente adaptables a los jóvenes.

* * *

De la enseñanza del canto podrá ser encargado un maestro para cada grupo de clases paralelas o del mismo grado (por ejemplo, las tres primeras clases; 1.ª, 2.ª y 3.ª clase; 4.ª clase y sucesivas). El director didáctico procurará que a la misma persona—salvo casos de fuerza mayor—no le sean asignadas más de tres clases.

En las horas en que un maestro esté encargado de la enseñanza del canto en una clase diferente a la suya, el maestro de ésta entretendrá a los alumnos del maestro de canto con la gimnástica y los juegos o con las ocupaciones recreativas indicadas en el párrafo XI de los presentes programas.

B) DIBUJO Y CALIGRAFÍA

Advertencias generales.

Casi todo niño ha dibujado antes de ir a la escuela, espontáneamente. La escuela debe respetar las primeras tentativas, a menudo cómicas, que son, sin embargo, siempre el máximo que el niño podrá dar en aquel momento de su desarrollo. Detener o no tener en cuenta la espontánea expresión gráfica o no ejercitar sus manifestaciones equivale a denegar el íntegro desarrollo espiritual del niño. Esto no lo entienden los maestros que en la enseñanza del dibujo exigen demasiado pronto precisiones de trabajo, y, por consiguiente, corrigen, o bien exigen supresiones o rectificaciones de parte del escolar, matando la espontaneidad de la expresión gráfica.

La necesidad principal es que el niño se exprese con dibujos por sí solo, como pueda. La corrección vendrá poco a poco, con el desarrollo. Ayúdesele sin forzarle. Corregir prematuramente en este caso, como en todos los demás, equivale a perturbar las primeras intuiciones.

El maestro corregirá lo más posible una descripción oral imprecisa del niño con un croquis suyo en la piza-

rra; corregirá un trabajo del pequeño dibujante con una descripción oral suya, es decir, corregirá la palabra con el dibujo; el dibujo, con la palabra. De otro modo, la corrección no será más que molesta *interrupción* que intimidará y descorazonará al alumno.

El niño no dibuja un objeto, sino aquello que sabe de un objeto, o, mejor, aquello que ha observado de un modo preciso. Por esto, los primeros dibujos son ideogramas y casi *escritura* inventada por él mismo más que verdaderos y propios dibujos; o bien son intuiciones imperfectamente expresadas, no tanto por dificultad manual o falta de ejercicio como por observación insuficiente.

El programa que sigue distingue tres grados en la enseñanza del dibujo en la escuela elemental: 1) indagación del maestro y primeros ejercicios espontáneos del escolar; 2) dibujo de memoria y primer dominio del sentimiento de la proporción, de la forma, del color; 3) dibujo espontáneo del natural y adquisición de la primera conciencia técnica del dibujo.

Al primer grado corresponden las clases preparatorias y la 1.ª y 2.ª clase elemental; al 2.º grado, las clases 3.ª y 4.ª; al 3.º, las sucesivas, hasta la 8.ª, en la cual el dibujo puede adquirir un carácter preprofesional.

En cada uno de los tres grados mencionados, el dibujo debe ser puesto en relación con todas las demás enseñanzas.

Programa para la enseñanza del dibujo en las clases 1.ª y 2.ª elemental.

1.—Indagación del maestro en los primeros meses de escuela para descubrir el grado de capacidad, de intuición y observación de los niños; clasificación de los escolares en grupos, a consecuencia de la indagación, para adaptar oportunamente los ejercicios a los diversos grupos.

2.—Ejercicios para la distinción de los tres colores principales: amarillo, rojo, azul (selección de los colores); ordenación por gradaciones, como en el método Montessori; observación de los colores en los objetos circundantes; descripción del cielo mediante la coloración de trozos de cartulina, con varias gradaciones de azul y con el dibujo de las nubes al pastel blanco o tiza.

El maestro tomará nota de los niños inciertos en la distinción y gradación de los colores, e insistirá especialmente con ellos, para ejercitarlos.

3.—Los mismos ejercicios que en el número 2 con los colores verde, naranja, violeta, insistiendo en la corrección del cambio entre naranja y rosa y entre verde y azul; ordenación de los colores según su semejanza.

4.—Formación de la escala de colores y disposición de los colores y sectores pintados en círculo o en otro orden, a gusto del maestro.

5.—Concentración de las observaciones sobre un objeto sencillo y dibujo de memoria; nueva indagación del maestro relativa a la actividad intuitiva y la inteligencia del alumno.

Nota.—*Graduación de los ejercicios:* 1) un objeto conocido por los alumnos es descrito con palabras, tras lo cual aquéllos tratan de dibujarlo de memoria; 2) un hecho experimentado por todos los alumnos es representado por el maestro mediante dibujos; 3) un hecho dado, narrado por el maestro con la intervención de los escolares, es representado por los alumnos mismos mediante dibujos, de memoria; 4) un objeto es presentado por el maestro durante uno o dos minutos, después quitado de la vista y hecho dibujar por los escolares; 5) un objeto recogido en una excursión es atentamente observado e ilustrado por el maestro. Después de algún tiempo, el maestro invita a los alumnos a dibujarlo.—Un objeto ejecutado una vez y sobre el cual el maestro ha ejercita-

do debidamente el espíritu de observación de los escolares, mostrándoles sus deficiencias y defectos, es mandado reahacer tras algunas semanas.

6.—Trabajos de recorte con las tijeras, obteniendo pequeños dibujos de cartulina blanca y de color.

7.—Explicaciones y ejercicios colectivos sobre el modo de comportarse en el dibujo (postura del cuerpo, manejo del lápiz, trato del cuaderno; movimiento de la mano; primeras reglas para trazar las líneas, etc.).

8 —Contemplación de obras de arte ofrecidas en reproducciones de color o con proyecciones luminosas.

Prescripciones especiales al maestro para la orientación del dibujo en las clases elementales 1.ª y 2.ª

a) El maestro no tratará de exponer los trabajos de los alumnos, porque en estas clases el dibujo tiene exclusivamente el fin de hacer adquirir representaciones claras y durables, no el de «hacer producir dibujos presentables».

b) Aplauda toda señal de progreso; pero hágalo al dibujo, no al dibujante.

c) Haga colecciones de todos los dibujos realizados durante el año, al menos entre los niños de diversa aptitud, poniendo en cada hoja la fecha.

d) Dibuje él mismo lo más posible en la pizarra, de prisa, para aclarar lo que explica en las diferentes lecciones; pero no ponga nunca la mano en el dibujo de los alumnos, los cuales deben conservar siempre la máxima ingenuidad.

e) Haga adoptar materiales de mínimo coste; papel de envolver y cualquier trozo de cartulina blanca de cualquier forma.

f) Incite a las familias a hacer dibujar a los niños cuando aparezcan inquietos e irritables, o no puedan jugar al aire libre por el mal tiempo.

g) Prohiba la ocupación de dibujar en las horas no consentidas; pero acepte con amable curiosidad toda tentativa de dibujo espontáneo que el niño le haga ver, y alabe siempre, al menos por deferencia, aun los dibujos incorrectos, haciendo intervenir las correcciones orales con mucha cautela.

Programa para la enseñanza del dibujo en las clases 3.ª y 4.ª

1. Indicaciones del maestro sobre el dominio del sentido de la proporción, de la forma, de la posición, del colorido de los objetos a reproducir, y división de los escolares en grupos diversos de capacidad.

2 Dibujos, a grandes líneas, hechos por el maestro en la pizarra y reproducidos a mano libre por el alumno, con ejercicios de autocorrección de éste.

3. Pequeños ejercicios preparatorios del dibujo del natural.

4. Experimentos de composición de los colores, con probetas de agua coloreada (azul más amarillo en partes iguales para el verde; tres cuartos de amarillo y uno de azul; otras mezclas verde azul; rojo y azul; amarillo y rojo; anaranjado y violado, etc.).

5. Sencillos dibujos de memoria y del natural, con modelos interesantes, pero sencillísimos.

6. Primeras reflexiones sobre las operaciones del dibujo (cómo se calculan las proporciones con un palito, trasladando al papel las proporciones; observaciones sobre la forma fundamental del bosquejo).

7. Pequeños croquis a mano libre (planos de casas y lugares diferentes, cartas geográficas) sobre el ejemplo del dibujo hecho por el maestro en la pizarra; examen rudimentario de la escala y de las distancias entre los signos geográficos anotados en la carta.

8. Concursos de memoria visual sobre objetos rápidamente presentados y retirados.

9. Contemplación de obras de arte, seguida de fáciles ejercicios de composición escrita, con cuestiones puestas por el maestro; composiciones descriptivas de proyecciones luminosas.

Se llama en particular la atención sobre este número del programa, como útil correctivo de la tradicional composición retórica.

Programa para la enseñanza del dibujo en las clases superiores a la 4.ª

Para estas clases se da amplia libertad al maestro, recomendándole dejar siempre al ejercicio de dibujar su carácter individual, haciendo intervenir la selección del escolar.

Para las clases de niñas, los maestros acompañarán todo progreso del escolar con ejercicios de adorno sencillísimos, sobre motivos dados o seleccionados espontaneamente.

EJERCICIOS DE DIBUJO COMUNES A TODAS LAS CLASES SUPERIORES A LA 2.ª.

«CALENDARIO DE LA MONTESCA» (1).

Para estimular el deseo de dibujo, despertando a la vez un espíritu más vivo de indagación y de observación, al principio de cada mes se fijará en cada clase en la pared una gran hoja de papel bien consistente, dividido, a lápiz, en grandes rectángulos. Cada día, un alumno de los

---

(1) «La Montesca» es la escuela rural modelo, fundada por Leopoldo y Alicia Franchetti, en Città di Castello. El programa didáctico de ella tiene por fundamento el dibujo.

más diestros en el dibujo, con aprobación del maestro y por orden suya, desprenderá la hoja y, apartándose de los compañeros, dibujará dentro de uno de los rectángulos un objeto de su gusto, llevado por él mismo a la escuela, o bien observado al ir a ella.

Todo dibujante fechará y firmará su dibujo. La colección de estas grandes hojas conteniendo la continua representación del cambio de la naturaleza circundante formará una especie de calendario de las observaciones hechas por los niños durante todo el año escolar.

El maestro conservará la colección, para hacerla figurar eventualmente en las exposiciones de trabajos de la escuela, al final del año escolar.

CALIGRAFIA

Los ejercicios de caligrafía (*bella scrittura*) serán realizados no tanto en vista de modelos caligrafiados en láminas como de modelos trazados por el maestro en la pizarra.

El maestro incitará a los alumnos a aplicar la habilidad adquirida, sugiriendo a lornos para los cuadernos de redacción, en los cuales la caligrafía se adapte al dibujo.

C) LECTURA EXPRESIVA Y RECITACION

CLASES PREPARATORIAS Y 1.ª CLASE ELEMENTAL

1. Recitación, por imitación, de poesías fáciles, especialmente de aquellas que sean cantadas en la escuela.
2. Recitación de diálogos brevísimos, con el fin principal de hacer adquirir a los niños gracia en sus maneras.

CLASES 2.ª Y 3.ª ELEMENTAL

1. Lectura expresiva y recitación de memoria de breves trozos de prosa.

2. Recitación de poesías.
3. Relatar expresivamente un cuento.
4. Interpretación de una piececilla dramática.

III. LECTURAS Y EJERCICIOS DE LENGUA ITALIANA

CLASE 1.ª ELEMENTAL: LECTURA Y ESCRITURA

Iniciación a la lectura.—Por lo menos, el primer mes de escuela debe dedicarse a ejercicios preparatorios, para iniciar al niño a la pronunciación clara y franca, y a ejercicios de descomposición y recomposición fonética de palabras.

Iniciación a la escritura.—Al menos, el primer mes deberá ser dedicado a los ejercicios preparatorios, consistentes en fáciles dibujos, con la mayor variedad de recursos, a fin de que el niño adquiera el más desenvuelto manejo de la tiza, del lápiz, y, por fin, de la pluma (1).

Para los ejercicios preparatorios es deseable que la clase esté provista de una larga faja de encerado, que permita simultáneamente a muchos niños la distracción de dibujar.

El dibujo no será empezado antes del segundo mes de escuela. Aun después de iniciado el uso del silabario, sus páginas deberán, poco a poco, servir exclusivamente para la recapitulación, después de un grupo de variados ejercicios en el encerado.

El maestro, si es más ingenioso, puede francamente prescindir del silabario, aun pasados otros meses del primero de escuela; en tal caso, cuando ya esté seguro de la buena preparación dada a los niños por medio del encerado, tendrá cuidado de escoger para la escuela un tipo

(1) Se da libertad para utilizar los varios procedimientos Montessori para la preparación de la lectura y de la escritura.

de silabario que ofrezca desde las primeras páginas verdaderas lecturas, todo lo pequeñas y breves que se quiera, pero significativas. Ellas servirán para dar al niño la viva impresión del valor de su conquista. Quien empiece a servirse del silabario tras un solo mes de escuela y no tenga la seguridad más completa de poder acelerar y consolidar poco a poco su obra docente mediante una gran variedad de sus propios recursos didácticos, se servirá de silabarios que contengan la máxima riqueza de combinaciones, bien y lentamente graduadas.

Para la primera enseñanza del leer y escribir, los directores prohibirán absolutamente a los maestros encomendar a los niños trabajos para sus casas: Todo debe ser aprendido exclusivamente en la escuela.

Para progresar en la enseñanza de la lectura y de la escritura, el maestro se dirigirá solamente a los niños reunidos en la escuela sin ninguna preparación inicial, no preocupándose mucho de los ya preparados por las familias, y que los más diestros tengan que detenerse, ya que una lección vivaz puede permitir siempre la participación de ellos y ejercitar su espíritu de colaboración.

En las escuelas urbanas, antes del último bimestre escolar, y en las rurales, antes del último mes, el aprendizaje de las letras del alfabeto deberá ser completo, y, en cuanto a la lectura, se debe alcanzar la práctica desenvuelta de toda especie de caracteres tipográficos y de los caracteres manuscritos, en escritura vertical grande. La escritura vertical se ha de preferir siempre para los niños.

En el último mes de escuela, la lectura de trozos fáciles deberá ser segura y expresiva y será seguida de pequeños ejercicios de memoria.

CLASE 2.ª ELEMENTAL

1. Repetición de los ejercicios de escritura y lectura, dictado y copia, hechos en el último bimestre de la clase precedente (particularmente de las *c* y *g dulces;* de las sílabas compuestas, complejas y de las dígamas).

2. Ejercicios metódicos y graduados de dictado, dirigidos especialmente a combatir los errores de ortografía más frecuentes sugeridos por el dialecto; uso de las iniciales minúsculas; signos de puntuación.

3. Lectura, con cuidadosa observancia del acento tónico, de los diptongos, de la puntuación; gradualmente más expedita.

4. Autodictado: Formación de proposiciones concernientes a las necesidades, deseos, sentimientos varios, espontáneamente manifestados por el niño o sugeridos por el maestro, o relativos a observaciones hechas por el niño mismo.

Descripción, mediante proposiciones escritas con la continua guía del maestro, de objetos o imágenes, detenidamente, durante las conversaciones varias prescritas en los presentes programas.

Composición en común, oral y escrita, sobre argumentos indicados por el maestro, intuídos (véanse los programas de las conversaciones varias) de la observación directa, de episodios de la vida escolar.

Ejercicios de caligrafía, diversos para los alumnos individualmente o en grupos, según su capacidad, y los defectos contraídos por ellos.

CLASE 3.ª ELEMENTAL

1. Lectura corriente y expresiva.

2. Nociones prácticas de gramática y ejercicios gramaticales con referencia al dialecto. Ejercicios de traducción del dialecto (proverbios, adivinanzas, historietas).

3. Resumen oral de narraciones hechas por el maestro.

4. Resumen por escrito de breves lecciones ocasionales.

5. Redacción de modelos de más común uso (sobres, tarjetas postales, boletines diversos de expedición, talones ferroviarios, etc.).

6. Redacciones prácticas de correspondencia sobre argumentos de utilidad práctica (cartas breves, telegramas).

7. Composición mensual ilustrada, consistente en diversas observaciones registradas más veces, durante el curso en un cuaderno especial, todas sobre el mismo tema común para todos los escolares (por ejemplo, el jardín público, la huerta y el gallinero, un árbol, etc.). Cada grupo de observaciones será ilustrado por el escolar con dibujos realizados sin ninguna sugestión o intervención del maestro, en la escuela y en la casa.

8. Diario de la vida escolar, consistente en la alusión a todos los episodios de la vida escolar, acompañados de comentario espontáneo, redactado en poquísimas líneas (noticias de los estudios, justificación de las faltas a clase, recompensas y castigos recibidos, dificultades vencidas, recuerdo de los relatos hechos por el maestro, descripción de juegos gimnásticos, hechos interesantes que afectan a la escuela, fiestas y celebraciones más notables, etcétera, etc.).

El maestro examinará a menudo el cuaderno del diario de la vida escolar y anotará en él sus observaciones.

CLASE 4.ª ELEMENTAL

1. Lectura, nociones gramaticales, resúmenes de narraciones, como en la clase precedente (aumentando gradualmente la dificultad).

2. Composición mensual ilustrada, como en la clase precedente.

3. Diario de la vida escolar, como en la clase precedente.

4. Composición anual ilustrada, consistente en la observación metódica, hecha en varias ocasiones, de un ser vivo dado o de un conjunto o ambiente natural en varios momentos de sus manifestaciones (por ejemplo, el desarrollo de una planta y sus varias modificaciones con el cambio de las estaciones).

Los objetos de observación serán escogidos por el alumno o sugeridos por el maestro. El resultado de la observación metódica será documentado con dibujos que se acompañarán cada vez. El maestro examinará a menudo el cuaderno de composición anual y anotará en él sus observaciones.

5. Pequeños estudios de léxico: *a*) familias de palabras en la lengua italiana; *b*) anotaciones de frases y palabras dialectales de más difícil traducción.

CLASE 5.ª ELEMENTAL

1. Nociones orgánicas de gramática italiana, con especial referencia a la sintaxis, y con sistemática atención al dialecto. Ejercicios de traducción del dialecto (historietas, cantos populares).

2. Diario de la vida escolar y de las lecturas hechas en casa (con las advertencias dadas para las clases precedentes).

3. Informe por escrito de las lecciones de nociones de ciencias físicas y naturales, con ilustración gráfica de las observaciones y de las experiencias.

4. Pequeños ejercicios de léxico, como en las clases precedentes, añadiendo ejercicios de lectura del vocabulario.

5. Lectura en la escuela de libros orgánicos, que tengan valor artístico (una antología italiana y un volumen

de buen autor moderno), con preferencia a la literatura para jóvenes y con exclusión de los libros de lectura de contenido demasiado heterogéneo).

6. Lectura en la escuela de un buen libro de divulgación científica, escogido entre los mejores.

CLASES SUPERIORES A LA 5.ª

1. Lecturas diversas, en casa, de libros de la biblioteca escolar o popular, e informe de ellos en la escuela, oral y escrito.

2. Todos los demás ejercicios de las clases del grado superior, precedentemente indicados.

ARITMÉTICA

CLASE 1.ª ELEMENTAL

Con graduación muy lenta se debe alcanzar un resultado de absoluta seguridad y rapidez de las cuatro operaciones hasta el número 20. No se utilizará ningún expediente para hacer más rápida la gradual intuición de los números y la ideación de sus relaciones y operaciones. Un trimestre entero no será demasiado, especialmente en las escuelas rurales, para la formación intuitiva del número del 1 al 5, y para los ejercicios escritos y con correspondencia de pequeños dibujos geométricos, que a compañen las nociones de aritmética con las primeras intuiciones de geometría.

Sólo hacia el cuarto mes de escuela podrá pasarse del 10, añadiéndose, a la vez, el cálculo omnilateral dentro del 10. Con lo ya adquirido, a condición de que sea lentamente conseguido y afirmado con la más variada gimnástica mental, la enseñanza podrá proceder poco a poco, después del 10, con mayor rapidez en el cálculo omnilateral del 1 al 15, y finalmente, del 1 al 20.

Para las operaciones, evítese en los primeros meses,

todo tecnicismo de terminología. Lo que se aprende en la 1.ª clase constituye, por decirlo así, la materia bruta a elaborar en las clases sucesivas.

A medida que se llega hacia el fin del año, la terminología podrá poco a poco fijarse con las palabras que serán adoptadas en los años sucesivos. Con tal fin, hasta que parezca necesario, los signos de adición, de sustracción, de multiplicación y de división se harán leer con varias *traducciones expresivas,* según el gusto del maestro, y no fijas.

Así, por ejemplo: 6 : 3 se podrá leer «seis distribuído entre tres». Los ejercicios de enumeración progresiva y regresiva, para que no se conviertan en rutinas, deben retardarse lo más posible y ser hechos siempre por grados, no pasándose a un grupo de números si en el grupo precedente no se ha adquirido ya la práctica más expedita en las operaciones, sin ayuda, dentro de los límites asignados a aquel grupo.

Así, en límites tan modestos, el alumno bien guiado puede tener la alegría de pequeños descubrimientos matemáticos.

No falta ahora, como libro *de lectura de aritmética,* así para los maestros como para los alumnos (y como premio), algún buen ábaco, que presente, sin ninguna exposición doctrinal, las admirables armonías y relaciones de los números en su vario combinar.

CLASE 2.ª ELEMENTAL

1. Seriación y lectura de las cifras arábigas, hasta 100.
2. Ejercicios orales, por grados, sobre las cuatro operaciones, en el período numérico del 1 al 100, aplicadas a las soluciones de problemas fáciles.

El alumno debe adquirir absoluta seguridad y rapidez en el conocimiento de la tabla pitagórica, preparándose para ello con continuos ejercicios de numeración progre-

siva y regresiva de los números de dos en dos, de tres en tres, de cuatro en cuatro, etc.

3. Monedas, medidas lineales, pesos, medidas dentro del período numérico del 1 al 100.

4. Dibujo de figuras geométricas regulares y conocimiento de sus características. Nomenclatura de los cuerpos geométricos (cubo, esfera, cilindro).

CLASE 3.ª ELEMENTAL

1. Repetición de la tabla pitagórica y ejercicios con auxilio de una tabla pitagórica animada, a listas, o dispuesta de otro modo.

2. Ejercicios, lo más posible mentales, por grados, sobre las cuatro operaciones, dentro del período del 1 al 1.000 (multiplicador de no más de dos cifras; divisor de no más de dos cifras).

3. Problemas orales y por escrito, tendiendo a aclarar los conceptos de ganancia, pérdida, reparto.

4. Pesos, medidas, monedas. (Ejercicios oportunos para la descomposición y recomposición de los números.)

5. Primeros ejercicios sobre decimales.

6. Dibujo geométrico.

Multiplicar los procedimientos para calcular mentalmente, alternando los ejercicios con la simplificación del cálculo enseñada por las reglas, las cuales, si hacen fácil y seguro el cálculo, limitan cada vez más el esfuerzo mental a operaciones con números de una sola cifra.

El alumno será invitado a explicar cómo ha logrado sus resultados.

CLASE 4.ª ELEMENTAL

1. Ejercicios de repetición, lo más posible sin ayuda, sobre las reglas aprendidas en la clase precedente.

2. Extensión del período numérico hasta el millón y operaciones aritméticas sin las limitaciones precedentes.

3. Nociones orgánicas del sistema métrico decimal. Medidas de superficie.

4. Las cuatro operaciones con números decimales. (En la división, el divisor será, sin embargo, un número entero, al menos en un bimestre, antes que se pase al divisor decimal.)

5. Dibujo geométrico (con instrumentos). Medidas de las superficies.

Nota.—Vale para esta clase la advertencia hecha al fin del programa de la 3.ª clase.

CLASE 5.ª ELEMENTAL

1. Ejercicios, lo más posible sin auxilio, sobre las reglas aprendidas en las clases precedentes.

2. Extensión del período doméstico a otros millones y operaciones aritméticas.

3. Elementos de aritmética razonada, dentro de los límites del programa de las clases precedentes.

4. Repetición y nuevas aplicaciones de las nociones del sistema métrico decimal. Medidas de volumen.

5. Fracciones. Operaciones relativas.

6. Proporciones y regla de tres simple (con numerosos problemas, a resolver lo más posible mentalmente, temas de la vida práctica). Intereses y reglas relativas.

7. Dibujo geométrico.

8. Construcción de sólidos.

9. Sencillos escritos de contabilidad.

CLASES SUPERIORES A LA 5.ª

Vale para estas clases el programa de elementos de matemáticas y de contabilidad de las escuelas complementarias, dentro de los límites de cada año de estudio correspondiente.

V. NOCIONES VARIAS

CLASE 1.ª ELEMENTAL

A) Higiene. (Conversaciones y lecciones.)

Actitudes defectuosas y costumbres nocivas del niño (morderse las uñas, meterse las manos en la boca, etc.).

El cuerpo humano, nomenclatura y noticias elementalísimas sobre los órganos y las funciones.

La jornada higiénica (descripción vivaz y cuidada de las ocupaciones y acciones del niño que quiere crecer sano y fuerte; el sueño; los alimentos; por qué se lavan los dientes; las indigestiones, etc.).

Precauciones higiénicas en los juegos con los animales.

Cómo debe comportarse el niño ante el médico.

(El maestro sugerirá con sus advertencias y con la práctica la necesidad del aire, del sol; el deseo de lavarse; dará conciencia del valor del sueño y del reposo, alternados con el estudio y con los juegos; no dejará de llamar la atención del niño sobre la normalidad de sus funciones digestivas.)

B) Otras nociones.

1. Indicaciones personales del alumno (paternidad, maternidad, edad, lugar de nacimiento, dirección de la casa, composición de la familia, etc.).
2. La escuela (primeras ideas sobre la escuela, comportamiento del alumno, etc.).
3. La sala de clase (nombre, calidad, uso de los objetos que el alumno ve en la sala).
4. Conducta del alumno fuera de la escuela.
5. Relaciones con los progenitores, el director, los maestros, los condiscípulos.
6. El vestido (nombres; decencia en el vestir; conser-

vación de los vestidos; artes y oficios relativos a éstos; instrumentos de trabajo del sastre).

7. La casa (nombres de la casa y de los muebles; artes y oficios relativos a la casa; instrumentos principales de trabajo).

8. Primeras nociones sobre los medios de transporte.

9. Divisiones del tiempo.

CLASE 2.ª ELEMENTAL

A)—Higiene (conversaciones y lecciones).

Se volverá sobre las nociones expuestas en la 1.ª clase, añadiendo las siguientes:

Robustez y buena salud.

El niño que sabe cuidarse (la salud se puede defender y conquistar; está en nuestro poder, dentro de ciertos límites, crecer sanos y robustos).

Los beneficios de la vida al aire libre (el sol, la vida del campesino y del marinero, qué cosas son los «exploradores», los deportes más útiles).

Descripción de las colonias en la montaña y en el mar, con ilustraciones y relatos.

La vida del soldado, como escuela de fuerza, de disciplina, de valor (relatos).

El ejercicio físico y el estudio (relatos y advertencias). El estudio al aire libre.

Cómo se debe jugar (peligros para la salud del niño que «no sabe» jugar).

Es inútil advertir que las modestas enseñanzas de higiene antedichas deben ser referidas inmediatamente a la experiencia del niño.

B) *Otras nociones.*

1. Profundización y repetición de las nociones de la 1.ª clase.

2. Nociones rudimentarias sobre los órganos del cuerpo humano.

3. Las edades del hombre.

4. El reloj.

5. Animales mamíferos (caracteres más salientes de algunos animales y noticias sobre su ambiente vital).

6. Nomenclatura zoológica elemental: mamíferos, aves, reptiles, anfibios, peces, crustáceos, moluscos.

7. Relatos sobre la vida de los insectos (particularmente de las abejas).

8. Las plantas útiles.

CLASE 3.ª ELEMENTAL

A)—Higiene (conversaciones y lecciones).

Insístase sobre los asuntos tratados en las clases precedentes, refiriéndose de modo especial, en las regiones que más lo sufran, al tracoma, y ejercítese en el cuidado de los ojos a aquellos niños que en cualquier forma presenten pequeños males derivados del poco respeto a la higiene, en el caso de que esté organizado en la escuela un servicio de asistencia médica contra el tracoma.

Por lo que se refiere al aseo, insístase sobre la limpieza de las uñas, con aplicación práctica, a la vista del maestro.

Los contagios (qué son, cómo se adquieren, noticia sobre algunas enfermedades contagiosas). Los dedos, como propagadores de contagio.

La higiene de la casa (descripción del cuarto ideal de un niño. Comparación de la casa rural y la casa urbana, poniendo en evidencia la superioridad higiénica de la vida campesina. Los retretes y el modo de servirse de ellos sin daño de la higiene y del decoro propio y ajeno. La habitación higiénica).

El agua. (Noticia sobre su potabilidad y advertencias sobre el uso oportuno del agua.)

El cuarto del enfermo. (Normas higiénicas y advertencias sobre la conducta a seguir respecto al enfermo.)

Higiene y urbanidad: el escupir. Relatos sobre la tuberculosis.

Prevención de las enfermedades nerviosas.

El alcoholismo (relatos). Los peligros del tabaco.

B)—Otras nociones.

1. Repetición y ampliación de las nociones de las clases precedentes. (Insistir especialmente sobre el conocimiento del reloj.)

2. Los sentidos del hombre. Defensa de los órganos de los sentidos.

3. Los alimentos. (Nomenclatura; artes y oficios relacionados con los alimentos.)

4. Fenómenos atmosféricos (nubes, lluvia, nieve, hielo, escarcha, rocío, etc., con observaciones sobre la agricultura y experimentos elementales).

5. Principales especies de animales; lecturas sobre su vida.

6. Las plantas (pequeñas observaciones y experimentos sobre la vida de los vegetales).

7. Los minerales (caracteres generales, noticias sobre los minerales más usados en las industrias locales).

Advertencia. Leer las prescripciones generales para la enseñanza de la higiene en todas las clases, al final de la Lección VIII.

VI. GEOGRAFIA

CLASE 3.ª ELENENTAL (1)

1. Orientación.—Lugar de residencia.

2. Las nociones más elementales para la representa-

---

(1) En esta clase, la Geografía será tratada en las horas dedicadas a las nociones varias.

ción topográfica; reconocimiento en el mapa del lugar de residencia.

3. Conocimientos fundamentales de geografía física. Lecciones sobre el terreno, durante los paseos escolares, seguidos de breves ejercicios escritos, para fijar las observaciones hechas.

4. Colocar en la carta topográfica sumaria, dibujada por el maestro en la pizarra y a la vez por los alumnos, el nombre de las principales calles y plazas, de los edificios principales, de los establecimientos más importantes, etcétera.

5. Noticias particulares sobre el municipio y sus contornos.

6. Breves, vivaces, claras nociones rudimentarias sobre la administración (el Estado italiano, las divisiones administrativas, las oficinas y servicios públicos principales, sociedad e instituciones ciudadanas).

7. Breves trozos históricos sobre el municipio en que se halla la escuela y sobre los hombres más insignes de su historia.

CLASE 4.ª ELEMENTAL

1. Repetición de la materia de la 3.ª clase, con particular referencia a las nociones de geografía física y aplicación de éstas a la interpretación de la carta geográfica.

2. Ejercicios de orientación y de lectura de una carta topográfica, como preparación para las excursiones escolares.

3. Geografía física y política de Italia.

4. Los países extranjeros: nociones sumarias y lecturas acerca de la estructura geográfica, política, administrativa, agrícola, industrial, económica, y las condiciones del mercado de trabajo de los países hacia los cuales se orientan las corrientes migratorias permanentes o temporales de la región.

CLASE 5.ª ELEMENTAL

1. Repetición y profundización de las nociones enseñadas en la clase precedente.
2. Rudimentos y lecturas de geografía general.
3. Geografía física y política de Europa.
4. Los otros continentes.
5. Fáciles ejercicios cartográficos para el repaso de todo el programa de las escuelas elementales.

CLASES SUPERIORES A LA 5.ª

1. Lecturas geográficas varias.
2. Noticias sobre la *geografía de los mercados* que interesan más a la región.

VII. HISTORIA

CLASE 3.ª ELEMENTAL (1).

(Donde no exista aún la 4.ª clase elemental diurna.)

Relatos bien ordenados de historia de 1848 a 1918, y lectura de los documentos más significativos (proclamas, cartas y recuerdos de mártires, órdenes del día de los «cabecillas»).

Advertencia.—Las órdenes del día de la victoria, tanto del ejército como de la marina, con las que se cierra la guerra de liberación 1915-1918, se fijarán en todas las salas de la escuela al comenzar la 3.ª clase.

---

(1) Donde no exista la 4.ª elemental, se tratará la materia de un modo suficientemente amplio, utilizando un poco del horario asignado a los otros programas; donde el curso elemental esté completo, el programa de historia para la 3.ª se aplicará con conversaciones y relatos, a modo de preparación remota de programa de la clase 5.ª

CLASE 4.ª ELEMENTAL

1. Comienzos de la civilización humana; visión de los monumentos de la civilización más antigua.

2. Los héroes griegos (breves lecturas, relatos de leyendas griegas, contemplación de obras de arte helénico).

3. Los héroes romanos (lecciones, lecturas y contemplación de los recuerdos y monumentos de Roma, especialmente de los que existan en la región).

CLASE 5.ª ELEMENTAL

1. Figuras de la historia italiana en el período de las dominaciones extranjeras, con particular referencia a las de la región.

2. Los pintores, escultores y arquitectos italianos más eminentes (con referencia especial a los de la región).

3. Grandes descubrimientos científicos de italianos.

4. Trozos sobre la historia de Italia del siglo XIX.

5. El ejército y la marina de Italia.

6. Historia de la gran guerra y lecturas que reflejen sus episodios más gloriosos, de acción colectiva e individual.

7. Las grandes obras públicas en Italia después de la unificación; las condiciones del trabajo y de la riqueza nacionales, comparándolas también con las de otros países.

CLASES SUPERIORES A LA 5.ª

1. Lecturas históricas. Durante el año se leerá, además de fragmentos varios, un libro clásico de narraciones históricas populares (por ejemplo, *I Mille*, de Abba).

2. Historia y geografía de las colonias italianas.

3. Trozos históricos sobre los descubrimientos geográficos; noticias sobre las colonias de los principales Estados.

VIII. CIENCIAS FÍSICAS Y NATURALES Y NOCIONES ORGANICAS DE HIGIENE

CLASE 4.ª ELEMENTAL (1)

A) *Conversaciones y lecciones relativas a la higiene.*

Insístase sobre los puntos tratados en las clases precedentes, indicando especialmente los medios de propagación de los contagios, y dando noticias, muy ordenadas y claras, sobre las enfermedades sociales y del trabajo, con referencia particular a las enfermedades más difundidas y características de la región, por ejemplo, malaria, etc. Se indicarán las leyes defensivas de la salud y las instituciones que se derivan de ellas.

La tuberculosis.

Los juegos y los deportes: concepto de ejercicio y de reposo en relación con toda especie de actividad.

Socorros de urgencia (cómo detener una hemorragia, cura de una quemadura, precauciones y primeras curas en caso de fracturas, heridas, distorsiones, etc.).

---

(1) Para la clase 4.ª *femenina* (tanto en la ciudad como en el campo), se añadirán los siguientes puntos:

1. Cómo se barre y se quita el polvo. Cómo se hacen las camas. Cómo se limpia la vajilla. Normas higiénicas para la asistencia al niño lactante (el horario de la alimentación; la limpieza del niño; supersticiones de las comarcas relativas a la primera infancia; cómo se viste al niño).
2. La cocina (diferencias en la alimentación según la edad: el ama de casa ejemplar desde el punto de vista higiénico).

Cuarta clase elemental en el campo.

Se añadirán los puntos siguientes:

1. Normas higiénicas para el trato de los animales. Noticias sobre las enfermedades más comunes de los animales.
2. Las vacas y la leche: cómo se ordeña la leche.
3. Utilidad y peligros de los abonos.

Higiene del taller y del trabajo. Visitas a establecimientos industriales.

¿Qué es un botiquín de urgencia? (Ilustración práctica del botiquín de la escuela.)

B) *Ciencias físicas y naturales.*

1. Repaso sistemático de las nociones científicas varias enseñadas en las tres primeras clases elementales.

2. Calor, luz, sonido. Iluminación, calefacción (con normas higiénicas y noticias de los aparatos e instrumentos más usados).

3. El vapor. Máquina de vapor.

4. Rudimentos científicos acerca de la electricidad. Aplicaciones de la electricidad. Grandes físicos italianos dedicados a los estudios de electricidad.

CLASE 5.ª ELEMENTAL

A) *Conversaciones y lecciones relativas a la higiene.*

En esta clase se repasará todo el programa de higiene de las diversas clases, completándolo con nociones de anatomía y fisiología del cuerpo humano.

Se añadirán los siguientes puntos:

1. Sociedades deportivas. Los ejercicios físicos adaptados al muchacho. Variedad de los ejercicios deportivos según los países. Ejercicios deportivos baratos y al alcance de todos (trabajar la huerta, cortar leña. Para las niñas: trabajar en casa a ventanas abiertas; pequeñas ascensiones; pequeños concursos; juegos populares entre los muchachos de Italia en las varias regiones). Juegos peligrosos para los muchachos.

2. Visitas y lecciones correlativas: visita al lavadero; visita al matadero; visita a talleres; visita a un hospital; visita a un laboratorio de higiene; visita a una sociedad deportiva, etc.

3. Los accidentes; el seguro contra las enfermedades y contra los accidentes. (Ejemplos prácticos y problemas.)

B) *Ciencias físicas y naturales.*

1. Las riquezas del subsuelo italiano en las diversas regiones. Empresas más notables en todo el Reino.
2. La utilización de las fuerzas hidráulicas y la industria italiana; el saneamiento (lecturas y visitas).
3. Las estaciones climatológicas italianas y las aguas termales y curativas naturales.
4. Rudimentos de química y noticias sobre las industrias químicas italianas (lecturas, experimentos y vistas).
5. Rudimentos de botánica y noticias sobre la industria agrícola italiana (lectura, experimentos y vistas).

CLASES SUPERIORES A LA 5.ª

A) *Higiene.*

La enseñanza de la higiene en las clases superiores a la 5.ª, sea o no asignada a un maestro único, se dará en pequeños ciclos de lecciones, ilustradas con observaciones y experiencias, que versarán al menos sobre dos puntos: uno de interés general y otro que se refiera a las condiciones sanitarias particulares en que se halla la escuela, variando oportunamente de año en año.

El maestro procurará que durante el año se dé alguna pequeña conferencia en la escuela por el médico o el veterinario, u otra persona competente extraña a la escuela. En tales conferencias populares se procurará hacer participar también a los padres de los alumnos.

De la intervención en su obra didáctica por esos técnicos, el maestro hará mención en el registro escolar. El director podrá pedir relaciones especiales a las diversas autoridades sanitarias, para obtener consejos oportunos a difundir entre los maestros de su círculo.

B) *Ciencias físicas y naturales.*

1. Experimentos varios, por ciclos de asuntos, según el mayor interés local.

2. Lecturas selectas de libros de la biblioteca escolar.

Prescripciones para enseñanza de la higiene en todas las clases.

Los puntos antes indicados no serán objeto de lecciones abstractas, sino de conversaciones vivas y experimentos.

Mucho se puede y se debe enseñar por medio de relatos y de anécdotas. Los niños mismos ofrecerán ocasión para observaciones y de experimentos.

El maestro hará realizar en la escuela las principales operaciones de limpieza, sea con el fin de corregir los malos hábitos, sea con un fin de ejercicio o de juego. El ejercicio de «quien se lava mejor las manos o la cara, o las orejas, etc.», debe ser repetido con mucha frecuencia. Los maestros se persuadirán de que se trata de una de las cosas más serias que competen a la escuela, donde ninguna didáctica ingeniosa puede absolver al maestro del gravísimo error de dejar sin sanción muchas y fáciles suciedades, y hasta, alguna vez, cabezas infectadas de parásitos. Y las correcciones deben siempre consistir en hacer que el niño se lave bajo los ojos del maestro, o en enviarle al conserje, para que vigile las operaciones de limpieza deseadas.

La ficha escolar contendrá siempre la clasificación de mérito relativa a la limpieza personal.

El Patronato escolar podrá establecer un pequeño fondo a disposición del maestro, para cortar el pelo a aquellas cabezas que no puedan mejorarse sin medios

radicales. Todas las mañanas, aun antes de la oración, el maestro comprobará la limpieza personal de los alumnos. El director didáctico y el inspector deberán informar de modo especialísimo sobre la capacidad que tiene el maestro de obtener de los alumnos la máxima limpieza.

De la limpieza de la sala de clase, así como de comprobar si la sala misma está en orden perfecto, cada mañana serán encargados dos niños. Durante la lección, cada niño es considerado responsable de la limpieza en torno de su mesa; en la escuela se fijará cada mes un cuadro con el nombre de los alumnos que durante el mes «no merecen reproche por poca limpieza»; los superiores que visiten la escuela cuidarán al entrar de pedir tal cuadro de honor, y de llamar a los niños señalados por su limpieza, expresando del modo más eficaz su complacencia.

Se atenderá a que la limpieza no sea solamente exterior y aparente, a fin de que no sea excluído del aplauso el aldeanillo o el pequeño trabajador, que tienen apariencia más ruda, pero que pueden ser, y a menudo lo son, más limpios y decorosos que los niños bien vestidos, y, sin embargo, poco limpios.

Se premiará mucho el esfuerzo de los alumnos por adecentarse y hacerse presentables.

Todos aquellos que pertenezcan a la escuela y se interesen por su buena marcha deben ayudar al maestro en esta buena propaganda de la limpieza. ¡La palabra «limpio» debe adquirir para el muchacho italiano el máximo prestigio, no inferior a la de bueno, aplicado y otras parecidas! «Limpio» no es, en efecto, una cualidad que se refiera sólo a lo físico, ya que indica una condición exquisitamente moral: el sentido del decoro y del respeto a sí mismo y a los demás.

IX. NOCIONES DE DERECHO Y DE ECONOMÍA

CLASE 5.ª ELEMENTAL

1. Nociones generales de las instituciones políticas y administrativas.
2. La administración de la justicia.
3. Principales sanciones penales.
4. Obligaciones civiles y comerciales (trozos).

CLASES SUPERIORES A LA 5.ª

1. Repetición y profundización del programa de la 5.ª clase.
2. Las finanzas del Estado y de las entidades públicas (trozos).
3. Leyes relativas al trabajo.
4. Convenciones internacionales para la tutela de los trabajadores (trozos).

X. LABORES FEMENINAS

Las labores no son materia profesional, sino elemento de la formación espiritual de la alumna, y no puede faltar en ninguna escuela elemental de niñas.

La maestra debe considerarlas como un poderoso auxilio de su obra educativa, no sólo porque sugieren continuamente orden y esmero, y satisfacen el sentimiento de la niña, que aspira, sobre todo, a ser apreciada en la familia como personita útil, sino especialmente por su virtud serenadora. En el período difícil de la adolescencia femenina, el recogimiento, aunque sea ligero, que aquéllas imponen, la reiteración misma de los actos que requieren, llevan al ánimo la calma y hacen cesar las pequeñas perturbaciones sentimentales de la vanidad y del capricho.

Se aspira a que las labores femeninas adquieran en la escuela toda la importancia que merecen, y se recuerda a las maestras que las deserciones de las niñas del pueblo de la escuela, hasta hoy, se deben, sobre todo, a la falta de los ejercicios de labores, especialmente en los centros rurales, donde las buenas y sencillas amas de casa no alcanzan a apreciar una escuela en la cual las pequeñas no «hagan», en su opinión, nada.

No diga la maestra que no lo sabe; que todo lo que enseñe a las niñas debe ser segura experiencia de toda mujer, y si quiere ser mujer culta, que desdeña o abandona la feliz aptitud de crear, con la obra de las manos, tantos y tantos objetos útiles en la casa, ofende a su feminidad y desacredita su profesión de maestra ante el pueblo, que, rico de antiguo y secular buen sentido, considera sabihonda y ociosa a la mujer que no sabe trabajar. No hay mujer verdaderamente inteligente que no sienta la necesidad de adquirir, al menos cuando llega a dirigir una casa, la aptitud para el trabajo, aun cuando la hubiera abandonado antes.

Los superiores promoverán todos los años pequeñas exposiciones de labores de las alumnas, en la sala más amplia de la escuela y en otra sala decorosa que fácilmente tendrán a su disposición. Tales labores podrán quizá servir de ocasión para una lotería a beneficio del patronato; pero esencialmente servirán para ganar el apoyo de la gente para la escuela. Bien entendido, se invitará a las familias y autoridades, se premiarán los trabajos mejores.

Ninguna clase quedará privada de las labores femeninas. Aun en la primera clase, es posible una enseñanza de ellas, especialmente para las niñas del pueblo que han manejado ya la aguja y realizado puntos fáciles. Las maestras notarán fácilmente cuánta influencia tienen los

ejercicios de las labores en la enseñanza de la escritura, en cuanto educan el sentido de la proporción.

En las otras clases, notarán la relación continua y fecunda de utilidad de las labores con varias enseñanzas, nociones de geometría, dibujo, etc.

XI. OCUPACIONES INTELECTUALES RECREATIVAS

CLASE 1.ª ELEMENTAL

A) *Narraciones del maestro.*

Fabulitas de Esopo.

Cuentos populares, escogidos entre los más serenos y joviales y entre los más educativos.

Episodios de gentileza y de nobleza moral (motivo fundamental: la madre).

B) *Juegos de inteligencia.*

Desatalenguas. — Retahilas. — Adivinanzas. — Otros juegos populares, por ejemplo, el juego del «porqué», «Ha llegado una nave cargada de...». «Adivina, adivinanza». El juego de las preguntas; para adivinar dos objetos correlativos; el «cuento» mediante cancioncillas populares, para determinar a quién corresponde comenzar un juego; «La penitencia», etc.

CLASE 2.ª ELEMENTAL

A) *Narraciones del maestro.*

Cuentos adaptados a la propaganda de los principios de higiene.

Cuentos y leyendas populares o de sencillo gusto popular, ateniéndose particularmente al tesoro regional.

Páginas de sabiduría popular obtenidas de libros del pueblo tradicionales (por ejemplo, *Bertoldo*).

Páginas sobre la infancia de los grandes italianos, so-

bre los cuales versará la enseñanza de los sucesivos años escolares.

Episodios de valor civil, religioso y militar, narrados con sencillez por buenos escritores italianos (motivos: sacrificio por la familia; actos generosos para socorrer a los que peligran; asistencia al pueblo en calamidades públicas; fidelidad a la promesa; defensores de alta fe que han rehusado heroicamente renegarla; sacrificios por la Patria).

B) *Juegos de inteligencia.*

¿Quién cuenta el cuento más bello? (Los niños serán invitados a competir para contar el cuento más bonito que conozcan, en ciertas condiciones puestas por el maestro; por ejemplo: que no contenga invenciones estúpidas o feas; que sea breve, etc.)

Concurso para narrar en lengua italiana un cuento presentado por el maestro o por un alumno en su forma dialectal.

Juegos de Aritmética.

CLASE 3.ª ELEMENTAL

A) *Lecturas y relatos del maestro a los alumnos.*

Relatos varios para los niños, de selecta factura literaria y de alta inspiración moral.

Ciclos de lecturas o relatos del maestro para preparar de antemano el conocimiento de las obras maestras que el niño hará en seguida, aun fuera de la escuela elemental. (Por ejemplo: leyendas heroicas del mundo griego; leyenda de Eneas; leyendas caballerescas; epopeya del Santo Sepulcro, etc.).

Ciclo de lecturas del maestro para despertar y desarrollar la conciencia histórica y nacional. Vidas de grandes hombres. (No faltarán las vidas de Garibaldi y de Battisti.)

Ciclo de lecturas para despertar y desarrollar la curiosidad científica. (Por ejemplo: algunas páginas de «La vida de los insectos», de Fabre. *Il bel pase,* de Stoppomini, etc.).

B) *Juegos de inteligencia.*

Acertijos sutiles y graciosas charadas, escogidas por los alumnos, con el compromiso de evitar las más conocidas, y con pequeñas *penitencias* para quien se repita.

Confección de adivinanzas sobre temas dados por el maestro.

Cuestiones de geografía, consistentes en preguntas imprevistas que inciten a los alumnos a pasar mentalmente en revista los elementos geográficos ya estudiados.

CLASE 4.ª Y 5.ª ELEMENTALES

A) *Lecturas y relatos del maestro a los alumnos.*

Ciclo de lecturas que sirvan para dar conciencia a los muchachos de la contribución aportada por las regiones a la vida nacional, particularmente en el período de la formación de la Unidad italiana.

Ciclo de lecturas y conversaciones encaminadas a ilustrar las riquezas artísticas, los progresos industriales, el desarrollo de la agricultura y del comercio de Italia.

B) *Juegos de inteligencia.*

Fabricación de pequeños objetos útiles para experiencias científicas, mediante procedimientos ingeniosos y sencillos, puestos al alcance de todos.

Cuestiones ingeniosas de aritmética. Curiosidades científicas varias.

Advertencia.—Es conveniente que el maestro continúe, además, las ocupaciones recreativas indicadas en el programa de la clase 3.ª, siendo susceptibles del mayor desarrollo.

Advertencias generales sobre las ocupaciones recreativas.

Los maestros tendrán estrictamente en cuenta las siguientes advertencias:

Siendo rara la aptitud de relatar bien, de modo que se encadene verdaderamente la atención de los niños, los maestros que sientan no poder lograr fácilmente tan feliz resultado podrán, para ejercitarse, leer a sus alumnos, con voz muy clara y expresiva, páginas de buenos escritores. El leer, empero, debe equivaler a un relatar. Y puesto que el secreto del narrar está en responder a la percepción rápida que se tiene de la participación del auditorio, el maestro, al leer, subrayará con la voz, sustituirá aquí la palabra más inmediatamente clara, interrumpirá la lectura con breves conclusiones y con sugestivas preguntas que exciten la previsión de aquello que sigue y hacen vibrar más intensamente la atención.

Pero el trozo leído debe conservar su unidad artística, y a tal fin, conviene que la impresión de conjunto se remache con una segunda lectura ininterrumpida y expedita, que respecto a la primera, por decirlo así analítica, sea claramente sintética.

XII. GIMNASIA

Para la educación física se confirma, si no hay disposiciones en contra, el programa aprobado por Real decreto de 26 de noviembre de 1893, al cual se añaden las siguientes advertencias:

1.ª Se pueden utilizar también para las escuelas elementales superiores los ejercicios y juegos gimnásticos indicados para las escuelas elementales de primer grado en el antedicho programa.

2.ª Se deben tener presentes los diversos ejercicios para muchachos exploradores, en cuanto sea posible se-

guirlos por la colectividad de los alumnos de una clase En las excursiones escolares se adoptarán para su organización, como colaboradores, algunos de los alumnos más aptos, asignándoles tareas determinadas.

Las excursiones serán preparadas con lecciones explicativas.

3.ª Se asegurará la asistencia a los ejercicios gimnásticos de los alumnos débiles, endebles, que habitualmente son sustraídos de la gimnasia por la familia, por el prejuicio bastante difundido de que puede ser nociva. El maestro, con su activa propaganda, debe evitar el absurdo de que los ejercicios gimnásticos lleguen a ser una especie de monopolio de los sanos y de los fuertes, es decir, de aquellos que tienen menos necesidad de ella.

Sí se rechazarán las formas coreográficas de gimnasia, porque su preparación resta mucho tiempo al estudio. Con esto no se quiere excluir los ejercicios en grandes masas; mas para obtener bellos efectos ante el público (que conviene tenga a la vista de vez en cuando el pequeño ejército de los alumnos), basta que el director prescriba pocos y sencillos ejercicios, obligatorios para todas las clases. Bastará así un par de pruebas para lograr sincronicidad y simetría de movimientos en masa el día de la presentación al público.

Normas para los juegos en el vestíbulo de la escuela o en los campos de juego.

Los juegos colectivos de los niños sirven muy a menudo más que las lecciones para conocer el carácter de los alumnos y para modificarlo.

Esta verdad conocida, que no necesita ninguna explicación, es la menos respetada de todas.

Los maestros tienen un admirable modelo que imitar: Don Bosco.

Se prescribe como deber absoluto que los maestros asistan a los juegos de los alumnos como hermanos mayores, como jueces imparciales de los concursos, y también como compañeros de juego. No suprimirán, sin embargo, las distancias: la cordialidad no degenerará en una confianza no lícita. La participación del maestro en el juego de los alumnos no será continua, ni cotidiana, y servirá para estimular, como «prueba» del juego bien dirigido y como afirmación de juventud y serenidad del maestro. El niño es, en efecto, como el soldado que se complace en ver a sus superiores realizar el ejercicio que deberá repetir él. La participación del superior en el juego, si es mesurada y correcta, confiere dignidad también al recreo e impide el afán arrebatado de los muchachos, los cuales, en la inevitable competencia de los diversos ejercicios y juegos, acaban con frecuencia por excitarse y perder todo control sobre sí mismos.

Donde sea posible, el campo de juego será común a varias clases o escuelas, para desarrollar entre las escuelas el espíritu de emulación que se asemeja tanto, en sus beneficiosos efectos, al «espíritu de cuerpo» de las secciones militares.

Para los juegos no se prescriben programas, pero se indican los resultados morales que los alumnos deben obtener:

1. Disciplina individual y jerárquica.
2. Cuidado de la limpieza, de la salud, de la elasticidad del cuerpo.
3. Preparación gradual, severa y continuada para el esfuerzo.
4. Prontitud en el auxilio al más débil; espíritu de sacrificio para hacer gozar del juego a los más pequeños, o a los menos diestros; aprecio sin envidia del valor de los demás, o espíritu de emulación.
5. Aptitud para el mando y capacidad moral para

adoptar el tono cordial de compañero, apenas cesado el cargo de jefe ejercido durante el juego.

En el caso de campos de juego o vestíbulos que sirvan a la vez a escuelas reunidas, el maestro más antiguo presente en los juegos asumirá la vigilancia (y la responsabilidad subsiguiente) de todas las clases.

De la aptitud de los maestros para dirigir juegos infantiles se hará mención en los informes de los superiores.

Normas para disciplinar los experimentos de diferenciación didáctica.

El Ministerio, aunque dé con los presentes programas prescripciones a todas las escuelas de Italia para obtener aquella uniformidad de dirección que es necesaria para constituir una tradición didáctica nacional, no excluye, sino que desea que se intenten, donde sea posible, experimentos de reforma. Tales experimentos quedan expresamente autorizados en las escuelas de los grandes Municipios autónomos, con tal que las autoridades escolares, para impedir veleidades, se limiten a permitir pocos, no más de tres cursos elementales en cada ciudad, y no concedan nuevas autorizaciones sino después de la debida comprobación de los resultados. Las escuelas en que se experimente una reforma de programas de iniciativa local podrán ser visitadas por cualquier autoridad escolar que tenga interés en ello, independientemente de la jurisdicción, y tendrán un registro reservado a las observaciones de los visitantes. Tales visitas no tendrán, sin embargo, valor jurídico, pues el reconocimiento de los resultados será de competencia de una *Comisión de visita* nombrada por el director provincial, de la que formarán parte un inspector escolar, un profesor de pedagogía de la región y un competente, según las direcciones espe-

ciales que represente el experimento pedagógico a examinar (1).

Además, en toda circunscripción escolar regida por un inspector, se consiente la introducción de una reforma experimental durante el trienio 23-24-25-26, limitándose a dos Municipios. El programa de los experimentos será autorizado por el director provincial, oído el Consejo escolar, previa relación de los inspectores.

La reforma puede comprender todo el programa didáctico o ser limitada a una o más materias.

Cuando el experimento requiera medios especiales didácticos que exijan algún gasto, el director provincial tiene facultad para prescribir una contribución a todos los patronatos escolares de la circunscripción, en la medida máxima del 5 por 100 de sus disponibilidades. Tal contribución se inscribirá en el presupuesto del patronato escolar, bajo el título *Experimentos didácticos en la circunscripción escolar.*

De todos los experimentos en curso en la región, el director provincial dará un informe especial al fin del año, indicando las relaciones particulares de quienes las dirijan o inspeccionen.

---

(1) Se recuerdan, a título de ejemplo, dos experimentos que han dado felices resultados: la escuela renovada, en la Ghisolfa, de Milán, y la escuela Franchetti, en «La Montesca», (Città di Castello).

Museo Pedagógico Nacional

Daoiz, 7.—Madrid (10).

PUBLICACIONES (1)

Musée d'Instruction Primaire. – Décret organique. Réglement. Programme.—Madrid, Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1884. – 8.°, 22 páginas **(agotado).**

Documentos para su historia.—Legislación.—Organización.—Memoria de sus trabajos.—Madrid, Fortanet, 1886.—8.°, 45 páginas **(agotado).**

Situación de la instrucción pública en Bélgica, por M. B. Cossío, Director del Museo.—Madrid, Burgassé, 1886.—8.°, 23 páginas **(agotado).**

La instrucción primaria en Portugal, por R. Rubio, Secretario primero del Museo.—Madrid, Burgassé, 1886.—4.°, 8 páginas **(agotado).**

La enseñanza primaria y profesional en París, por R. Rubio.—Madrid, Burgassé, 1886.—4.°, 8 páginas **(agotado).**

Estadística comparada de la enseñanza elemental en cincuenta de los países más importantes.— Una hoja grande **(agotado).**

Estadística comparada de la instrucción en sesenta de los países más importantes.—Una hoja grande **(agotado).**

Los pedagogos del Renacimiento (Erasmo-Rabelais Montaigne). Conferencia por Doña Emilia Pardo Bazán.—Madrid, Fortanet, 1889.—8.°, 45 páginas **(agotado).**

Biblioteca pedagógica circulante.—Reglamento y Catálogo. -Madrid, Fortanet, 1889.— 8.°, 18 páginas **(agotado).**

Catálogo provisional del Museo.—Madrid, Fortanet, 1890.—8.°, XXII-134 páginas y un plano **(agotado).**

---

(1) Estas publicaciones se obtienen gratuitamente, solicitándolo del Director del Museo. Se remiten también a provincias, previo el envío de los sellos correspondientes para el franqueo. En la lista se indica el sello que necesita cada publicación. Si se desea que el envío sea certificado, deberá enviarse cinco céntimos para dicho objeto

Hoja antropológica, empleada en las colonias escolares del Museo.—Una hoja.—Franqueo: 2 céntimos.

Cuadro de medidas para la construcción del mobiliario escolar.—Una hoja **(agotado)**.

Mesa modelo del Museo Pedagógico Nacional.—Un fotograbado indicando las cinco posiciones de la mesa **(agotado)**.

Mesa modelo del Museo Pedagógico Nacional.—Para dos plazas. Dibujos acotados de plano y perfil **(agotado)**.

La enseñanza de la Historia, por R. Altamira, Secretario segundo del Museo.—Madrid, Fortanet, 1891.—8.°, 278 páginas **(agotado)**.

La Botánica y su enseñanza, por R. Rubio, Secretario primero del Museo.--Madrid, Fortanet, 1892.--8.°, 86 páginas **(agotado)**,

Pensiones y asociaciones escolares, por R. Altamira.—Madrid. Fortanet, 1893.—8.°, 59 páginas **(agotado)**.

La enseñanza primaria en España, por Manuel B. Cossío, Director del Museo.—1.ª edición.—Madrid, Fortanet, 1897. —8.°, 124 páginas **(agotado)**.

Nota sobre material de enseñanza para las escuelas.—1.ª edición.—Madrid, E. Rojas, 1900.—4.°, 8 páginas **(agotado)**.

Nota sobre construcción escolar.—1.ª edición.—Madrid, E. Rojas, 1900.—8.°, 16 páginas **(agotado)**.

Curso práctico de Física.—Principales experimentos que pueden hacerse en las escuelas primarias y material necesario para ello, por Ignacio González Martí.—Madrid, R. Rojas, 1905.—4.°, 10 páginas **(agotado)**.

Curso práctico de Química.—Programa y experimentos para un curso breve en las escuelas primarias, por Ramiro Suárez.—Madrid, R. Rojas, 1905.—4.°, 7 páginas **(agotado)**.

El maestro, la escuela y el material de enseñanza, por Manuel B. Cossío.—Madrid, R. Rojas, 1906.—8.°, 35 páginas **(agotado)**.

Legislación sobre el Museo (1882-1905).—Madrid, R. Rojas, 1906. 8.°, 56 páginas **(agotado)**.

La Química de la escuela primaria, por Edmundo Lozano.—Primera edición.—Madrid, R. Rojas, 1908.—8.°, 31 páginas **(agotado)**.

Notas sobre construcción escolar.—2.ª edición.—Madrid, R. Rojas, 1911.--8.°, 20 páginas.--Franqueo: 2 céntimos **(agotado)**.

Fotografías de modelos de mesas escolares. (Ciudad de París, Rettig y Museo Pedagógico) **(agotado)**.

La Química de la escuela primaria, por Edmundo Lozano.—Segunda edición.—Madrid, R. Rojas, 1913.—8.°, 108 páginas.—Franqueo: 4 cts.

Notas sobre material de enseñanza. -2.ª edición, considerablemente aumentada.—Madrid, R. Rojas, 1915.—8.°, 64 páginas.—Franqueo: 2 cts.

La enseñanza primaria en España, por Manuel B. Cossío.—Segunda edición, renovada, por Lorenzo Luzuriaga, Inspector agregado al Museo.- Madrid, R. Rojas, 1915.—8.°, 222 páginas y 9 cuadros estadísticos.—Franqueo: 10 cts.

La enseñanza primaria en el extranjero, por Lorenzo Luzuriaga. Inspector agregado al Museo.

I. Países de lengua inglesa.—Madrid, R. Rojas, 1915, 8.°, 152 páginas.—Franqueo: 6 cts.

II. Países de lengua alemana.—Madrid, R. Rojas, 1916. 8.°, 154 páginas.—Franqueo: 6 cts.

III. Países de lenguas románicas.—Madrid, J. Cosano, 1917.—8.°, 176 páginas **(agotado)**.

La mesa y el banco escolares.—Madrid, J. Cosano, 1916.—8.° 24 páginas y 2 láminas **(agotado)**.

Fuentes para el estudio de la Paidología, por Domingo Barnés, Secretario del Museo.—Madrid, imp. de la «Revista de Archivos, Bibl. y Museos», 1917.—8.°, LXIII-570 páginas. Franqueo: 22 cts.

La preparación de los maestros, por Lorenzo Luzuriaga, Inspector agregado al Museo.—Madrid, J. Cosano, 1918.—8.°, 148 páginas **(agotado)**.

El analfabetismo en España, por Lorenzo Luzuriaga.—Madrid, J. Cosano, 1919.—8.°, 78 páginas **(agotado)**.

Las Universidades y la Enseñanza Superior en Francia.—Madrid, J. Cosano, 1919.—8.°, 128 páginas **(agotado)**.

Las Universidades de Alemania.—Madrid, Cosano, 1919.—8.°, 156 páginas **(agotado)**.

Las Universidades y las profesiones en Inglaterra. -Madrid, Cosano, 1919.—8.°, 140 páginas **(agotado)**.

El Colegio y la Universidad en los Estados Unidos.—Madrid, Cosano, 1919.—8.°, 136 páginas **(agotado)**.

La Psicología experimental en la Pedagogía francesa, por Domingo Barnés, Secretario del Museo.—Madrid, J. Cosano, 1921.—8.°, 202 páginas **(agotado)**.

La enseñanza primaria en las Repúblicas hispano-americanas, por Lorenzo Luzuriaga.—Madrid, J. Cosano, 1921.—8.°, 116 páginas **(agotado)**.

Ensayo acerca de las Regiones naturales de España, por J. Dantin Cereceda. Tomo I, con cuatro grabados.—Madrid, J. Cosano, 1922.—8.°, XV-386 páginas **(agotado)**.

La escuela unificada, por Lorenzo Luzuriaga.—Madrid, J. Cosano, 1922.—8.°, 92 páginas.—Franqueo: 4 céntimos **(agotado)**.

Las escuelas nuevas, por Lorenzo Luzuriaga.—Madrid, J. Cosano, 1923.—8.°, 112 págs.—Franqueo: 4 céntimos.

Escuelas de ensayo y de reforma, por Lorenzo Luzuriaga.—Madrid, J. Cosano, 1924.—8.°, 110 páginas.—Franqueo: 4 céntimos.

Escuelas activas, por Lorenzo Luzuriaga.—Madrid, J. Cosano, 1925.—8.°, 132 págs.—Franqueo: 6 céntimos.

El analfabetismo en España (2.ª edición), por Lorenzo Luzuriaga.—Madrid, J. Cosano, 1926.—8.°, 88 páginas, con 14 grabados fuera de texto. Franqueo: 6 céntimos.

La educación nueva, por Lorenzo Luzuriaga.—Madrid, J. Cosano, 1927.—8.°, 160 páginas.—Franqueo: 6 céntimos.

Pestalozzi en España, por H. Morf.—Madrid, J. Cosano, 1928.—8.ª, 55 páginas.—Franqueo: 4 céntimos.

Programas escolares e instrucciones didácticas de Francia e Italia, por Lorenzo Luzuriaga.—Madrid, J. Cosano, 1928.—8.°, 186 páginas.—Franqueo: 6 céntimos.

Colonias escolares.

La primera colonia escolar de Madrid (1887).—Madrid, Fortanet, 1888.—8.°, 82 páginas y dos cuadros estadísticos **(agotada)**.

La segunda colonia escolar de Madrid (1888).—Madrid, Fortanet, 1889.—8.°, 62 páginas y dos cuadros estadísticos **(agotada)**.

La tercera colonia escolar de Madrid (1889).—Madrid, Fortanet, 1892.—8.°, 43 páginas y dos cuadros estadísticos.

La cuarta colonia escolar de Madrid (1890).—Madrid, Fortanet, 1892.—8.°, 16 páginas y dos cuadros estadísticos.

Las colonias escolares de vacaciones.—Hojas antropológicas. Cua-

dros de resultados. Cuentas de ingresos y gastos.—(1891-1898.)—Madrid, Fortanet, 1898.

Las colonias escolares de vacaciones.—(1899-1900.)—Madrid, Rojas, 1901.

Las colonias escolares de vacaciones.—(1901-1902.)—Madrid, Rojas, 1902.

Las colonias escolares de vacaciones.—(1903.)—Madrid, Rojas, 1903.

Las colonias escolares de vacaciones.—(1904.)—Madrid, Rojas, 1904.

Las colonias escolares de vacaciones.—(1905.)—Madrid, Rojas, 1905.

Las colonias escolares de vacaciones.—(1906.)—Madrid, Rojas, 1906.

Las colonias escolares de vacaciones.—(1907.)—Madrid, Rojas, 1907.

Las colonias escolares de vacaciones.—(1908.)—Madrid, Rojas, 1908.

Las colonias escolares de vacaciones.—(Colonia XXIII.—1909.)—Madrid, Rojas, 1909.

Las colonias escolares de vacaciones.—(Colonia XXIV.—1910).—Madrid, Rojas, 1910.

Las colonias escolares de vacaciones.—(Colonias XXV y XXVI.—1911).—Madrid, Rojas, 1911.

Las colonias escolares de vacaciones.—(Colonias XXVII y XXVIII.—1912).—Madrid, Rojas, 1913.

Las colonias escolares de vacaciones.—(Colonias XXIX y XXX.—1913).—Madrid, Rojas, 1914.

Las colonias escolares de vacaciones.—(Colonias XXXI y XXXII.—1914).—Madrid, Rojas, 1915.

Las colonias escolares de vacaciones.—(Colonias XXXIII y XXXIV.—1915).—Madrid, J. Cosano, 1916.

Las colonias escolares de vacaciones.—(Colonias XXXV y XXXVI.—1916).—Madrid, J. Cosano, 1917.

Las colonias escolares de vacaciones.—(Colonias XXXVII y XXXVIII.—1917).—Madrid, J. Cosano, 1918.

Las colonias escolares de vacaciones.—(Colonias XXXIX y XL.—1918).—Madrid, J. Cosano, 1919.

Las colonias escolares de vacaciones.—(Colonias XLI y XLII.—1919).—Madrid, J. Cosano, 1920.

Las colonias escolares de vacaciones.—(Colonias XLIII y XLIV.—1920).—Madrid, J. Cosano, 1921.

Las colonias escolares de vacaciones.—(Colonias XLV y XLVI.—1921).—Madrid, J. Cosano, 1922.

Las colonias escolares de vacaciones.—(Colonias XLVII y XLVIII. 1922).—Madrid, J. Cosano, 1923.

Las colonias escolares de vacaciones.—(Colonias XLIX y L.—1923). Madrid, J. Cosano, 1924.

Las colonias escolares de vacaciones.—(Colonias LI y LII.—1924). Madrid, J. Cosano, 1925.

Las colonias escolares de vacaciones.—(Colonias LIII y LIV.—1925).—Madrid, J. Cosano, 1926.

Las colonias escolares de vacaciones.—(Colonia LV.—1926).—Madrid, J. Cosano, 1927.—Franqueo de cada folleto: 2 céntimos.

Bibliografía y material de enseñanza.

Enciclopedia general.—Enciclopedia pedagógica.—Bibliografía Pedagógica.—Madrid, R. Rojas, 1912.—8.°, 48 páginas (**agotado**).

Dibujo.—Trabajo manual.—Madrid, R. Rojas, 1913.—8.°, 20 páginas.—Franqueo: 2 cts.

Paidología.—Psicología pedagógica.—Educación intelectual.—Didáctica.—Madrid, R. Rojas, 1913.—8.°, 79 páginas.—Franqueo: 4 céntimos.

Física.—Química.—Madrid, R. Rojas, 1913.—8.°, 45 páginas. Franqueo: 2 cts.

Matemáticas.—Madrid, R. Rojas, 1913.—8.°, 39 páginas.—Franqueo: 2 cts.

Educación física.—Higiene escolar.—Madrid, R. Rojas, 1915. 8.°, 358 páginas. Franqueo: 12 cts.

Historia de la Educación y de la Pedagogía. I.—Madrid, J. Cosano, 1923.—8.°, 281 páginas.—Franqueo: 10 cts.

Sección primera: Educación.—I. Bibliografías.—II. Enciclopedias (2.ª edición, con adiciones).—Madrid, J. Cosano, 1924.—8.°, 94 páginas.—Franqueo: 4 céntimos.