

ESCUELAS DE ENSAYO

UNIVERSITAT DE LLEIDA  
Biblioteca

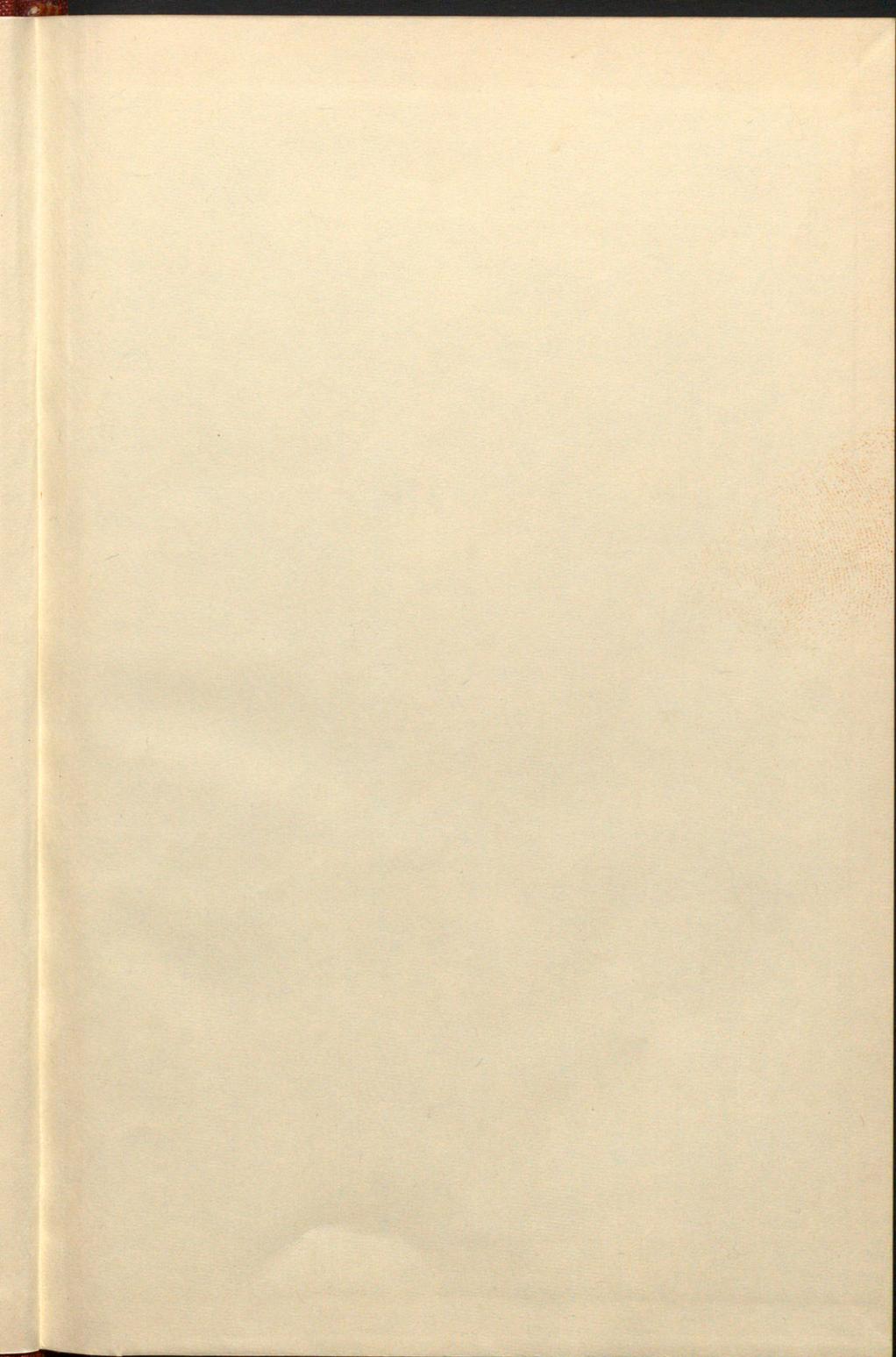


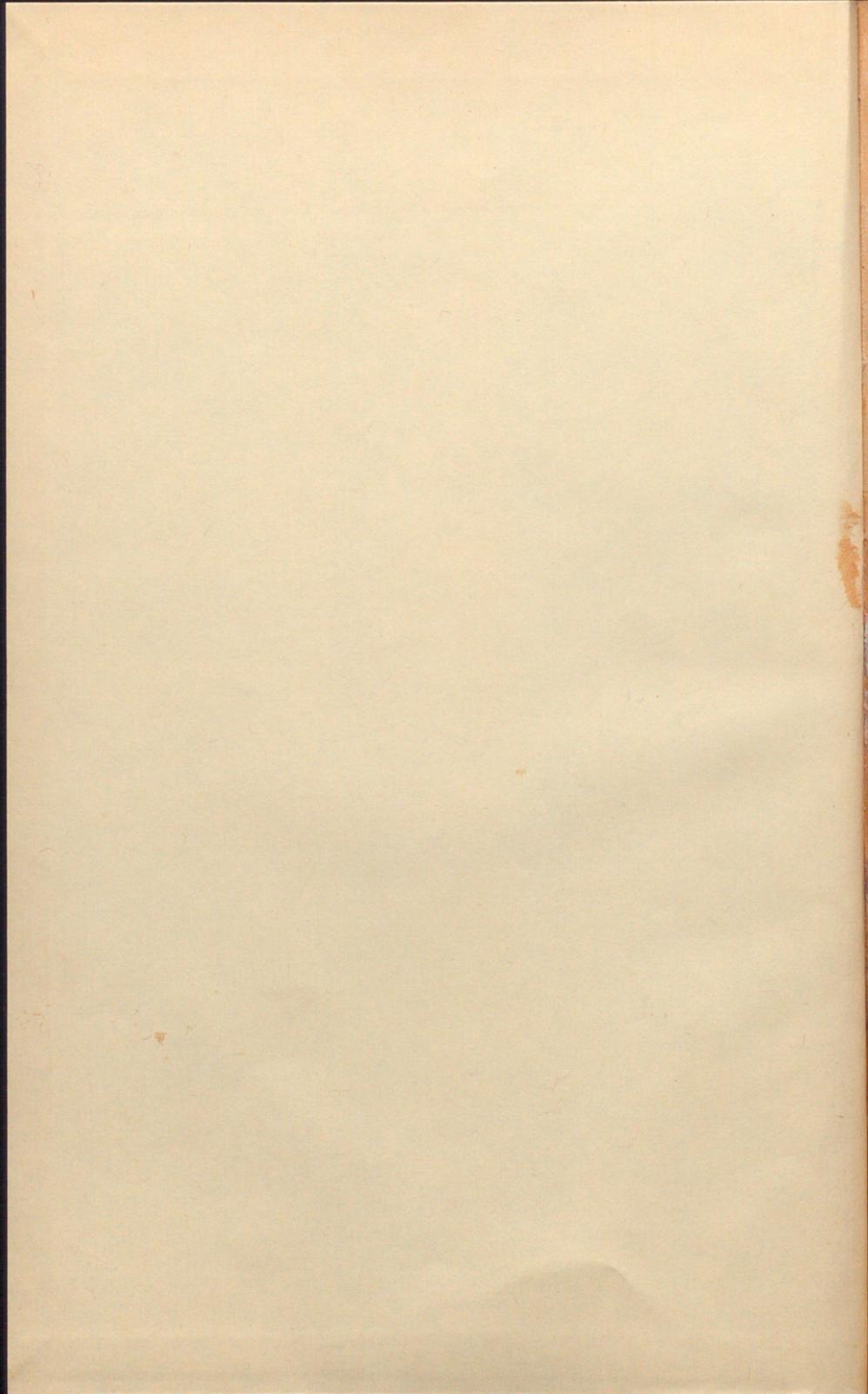
1600040914

ENCUADERNACIONES

**Fontanet**

PZA. ERETA, 12- LERIDA







ESCUELAS DE ENSAYO Y DE REFORMA



BRITISH MUSEUM LIBRARY

R-697

22 B 1600040944X

MUSEO PEDAGÓGICO NACIONAL

---

ESCUELAS DE ENSAYO  
Y DE REFORMA

POR

LORENZO LUZURIAGA

INSPECTOR AFECTO AL MUSEO

(NO SE VENDE)

MADRID.—J. COSANO.—1924.

Reg. 2551

010522960

MUSEO PEDAGÓGICO NACIONAL

ESCUELAS DE ENSAYO  
Y DE REFORMA

LORENZO LOZURICA

Director del Museo

1904

MADRID. I. COLOMBO Y CIA.

# ÍNDICE

	<u>Págs.</u>
INTRODUCCIÓN .....	7
I.—ESCUELAS PÚBLICAS DIFERENCIADORAS. ....	17
1.—El sistema escolar de Mannheim. ....	17
2.—Las escuelas de Berlín. ....	25
II.—ESCUELAS PÚBLICAS SOCIALIZADORAS. ....	33
1.—El sistema de Gary. ....	33
2.—Las «Platoon Schools» .....	45
3.—Escuelas permanentes y escuelas de vacaciones. .	48
4.—Escuelas recreos de la Argentina .....	52
III.—LAS ESCUELAS DEL TRABAJO. ....	55
1.—Las escuelas del trabajo de Munich. ....	55
2.—Las «escuelas jardines del trabajo», de Neukölln y Wilmersdorf. ....	72
IV.—LAS ESCUELAS EN COMUNIDAD. ....	85
1.—Las escuelas de Hamburgo. ....	88
2.—Las escuelas de Berlín. ....	94
V.—LAS ESCUELAS PÚBLICAS NUEVAS. ....	103
Los «centros de educación» de la Confederación aus- triaca. ....	103



## INTRODUCCION

Aspírase en este trabajo a exponer el estado actual de algunas de las instituciones pedagógicas más innovadoras de nuestro tiempo. A diferencia del estudio que hicimos en una publicación anterior (1), sobre las llamadas «escuelas nuevas», las cuales tienen un carácter eminentemente privado, y se refieren principalmente a la segunda enseñanza, las instituciones agrupadas en este folleto pertenecen todas a la enseñanza pública y dan una educación primaria, fundamental.

Como ya hicimos constar en aquel trabajo, no es privativo de nuestra época el afán innovador y de reforma en las ideas e instituciones pedagógicas. En todo tiempo ha habido, en efecto, escuelas e ideales conservadores, estacionarios; y en todo tiempo también, otros progresivos e innovadores. De este modo ha sido posible la historia de la educación y de la pedagogía, que no tendría razón de ser si no hubiera existido esa tendencia al cambio y a la mejora de las instituciones e ideas pedagógicas existentes en cada época. Recuérdese nada más el efecto que en su tiempo produjeron las experiencias escolares de Pestalozzi o en nuestro tiempo las que han producido las ideas de D. Francisco Giner en España.

Pero, en cambio, podemos decir que nunca como ahora ha tenido tal difusión e intensidad el espíritu reformador y que nunca como ahora ha sido éste llevado a la realidad escolar. Es raro, en efecto, el país que no cuente actualmente con varias instituciones de sentido innovador, y ello no sólo en la enseñanza privada, más propicia para todo género de ensayos y experiencias, sino en la

---

(1) Véase *Las escuelas nuevas* por L. Luzuriaga. (Publicaciones del Museo Pedagógico Nacional.) Madrid, 1923.

misma enseñanza oficial. En este sentido, una de las características de nuestro tiempo es en efecto, la de llevar al campo de la enseñanza pública las experiencias y ensayos que hasta ahora han sido casi exclusivos de la libre. Y séanos permitido añadir que la introducción en la enseñanza oficial de tales experimentos de organización de tipos nuevos de escuelas, con su necesaria autonomía, ha de ser uno de los problemas más esenciales de nuestra época. Ello hará posible la mejora de todas las demás escuelas públicas, como lo ha hecho hasta ahora algunas de esas instituciones privadas, cuyos métodos y sistemas han fecundado el campo de la enseñanza oficial.

Actualmente, los dos pueblos que, a nuestro modo de ver, representan más plenamente la tendencia innovadora dentro de las escuelas públicas son Alemania y los Estados Unidos. Este hecho acaso sea debido, en gran parte, a las facilidades que para la experimentación les da su constitución política, de régimen federal, y en la que, por tanto, tienen autonomía los diversos Estados que los constituyen para organizar la enseñanza a su manera peculiar. Así, las escuelas disfrutan de mayor elasticidad y libertad de acción que las de los países de constitución centralista, como son generalmente los latinos, y el nuestro en grado máximo. Pero también hay que atribuir esa tendencia a la innovación a la mayor intensidad con que son planteados estudiados y resueltos los problemas pedagógicos en esos países; unas veces, como en Alemania, por su gran riqueza y tradición pedagógica; otras, como en los Estados Unidos, por los poderosos recursos económicos con que cuentan. De aquí que la mayor parte de las instituciones estudiadas en el presente trabajo pertenezcan a esos dos pueblos, sin que nos haya movido a hacerlo preferencia personal alguna.

El carácter experimental y el poco tiempo que tienen de existencia la mayor parte de las instituciones indicadas dificulta grandemente agruparlas conforme a ideas gene-

rales. La mayor parte de ellas no se basan en un sistema de ideas elaborado sistemáticamente, sino que son más bien productos de intuiciones todavía no organizadas en una ideología filosófica o pedagógica. Esto no obstante, hemos intentado reunir las por su mayor semejanza y por su mayor relación en algunos grupos, bajo rúbricas lo más amplias posibles.

Ni que decir tiene que en este trabajo no se han agotado todas las instituciones innovadoras de nuestro tiempo. Entre otras de las que no nos hemos ocupado, figuran aquellas que se basan sobre todo en principios metodológicos especiales, como son las escuelas Montessori, Decroly, Dalton, etc., que acaso sean estudiadas en otra publicación de éstas.

Figuran en primer término en este trabajo las que hemos llamado «escuelas diferenciadoras», por tener ese carácter desde el punto de vista psicológico. Tal denominación podría aparecer a primera vista como en contradicción u oposición con la tendencia unificadora existente en la educación de nuestro tiempo. Pero si se la examina despacio, se verá que no ocurre así, sino que, por el contrario, se encontrará que la diferenciación es el complemento obligado de toda unificación. De los principios esenciales de la escuela unificada, uno, en efecto, es facilitar a cada niño el máximo de educación de que es capaz. Esto supone, pues, un estudio de las capacidades y una selección conforme a ellas. Pues bien: las que hemos llamado escuelas «diferenciadoras», de Mannheim y Berlín, no persiguen otro fin que dar una educación lo más adecuada a las aptitudes de los alumnos. Así, la selección en ellas no se hace por motivos sociales y económicos, como en la escuela ordinaria actual, sino en vista de esas aptitudes, independientemente de toda razón económica o social. Con ello, la escuela diferenciadora es la base de la escuela unificada.

Aun reconociendo todas las ventajas que presenta la selección psicológica que se hace en esas escuelas, no hemos de ocultar aquí que últimamente se han elevado algunas objeciones contra ellas, principalmente por llevar acaso al extremo la clasificación y selección de los niños. Se ha dicho, en efecto, que no existiendo un patrón o medida completamente exactos e inequívocos desde el punto de vista psicológico, se corría el riesgo de clasificar como retrasados a niños que en realidad no lo son. Y que aunque lo fueren, acaso no sea lo más acertado recluirlés en secciones o instituciones especiales, por el influjo desmoralizador que tal relegación podría producir en ellos. Es decir, se ha reconocido universalmente la validez del principio de clasificar y educar a los niños según su grado de desarrollo mental; pero se ha puesto en duda la ventaja de una excesiva y minuciosa clasificación desde ese mismo punto de vista. Secciones y escuelas especiales para niños retrasados y mentalmente anormales existen, como es sabido, en todos los sistemas escolares más adelantados del mundo; pero graduaciones tan matizadas como las que suponen los sistemas de Berlín y Mannheim no son tan frecuentes.

Una posición especial ocupan las instituciones y disposiciones especiales para los niños mejor dotados o supranormales, que son típicamente alemanas y que últimamente han adquirido gran desarrollo. La base de ellas está en la necesidad o conveniencia de dar a estos niños una educación especial, lo mismo que la reciben los menos capaces, los infranormales. Se dice, además, que así como éstos son una perturbación para los niños normales, de tipo medio, porque les hacen marchar al mismo paso que ellos, así también esos niños normales son una rémora para los más capaces, que tienen que sujetarse a su ritmo. Se trata, pues, más que de darles una educación diferente, de señalarles una marcha más rápida, y permitirles así abordar antes una enseñanza más elevada. Aquí

también se han presentado algunas objeciones de índole moral y fisiológica, por el peligro que corren esos niños supranormales de sobrestimarse y envanecerse y de que salga perjudicada su salud por el esfuerzo más intenso que han de realizar. No obstante lo justificado de estas prevenciones, hay que reconocer que hasta ahora no se han confirmado en los ensayos realizados. Y que, por tanto, puede tener ventajas evidentes el cuidado especial prestado a esos niños más capaces, que, por otra parte, no hay que confundir con los llamados niños prodigios. Estos, en efecto, suelen manifestar su precocidad sólo en una aptitud o capacidad aislada: matemáticas, dibujo, música, etc., mientras que en las demás manifestaciones psíquicas suelen ser iguales o estar por debajo que los demás normales. En tanto que los niños llamados más capaces (*Befähigten*) han de serlo en todas o en la mayoría las manifestaciones intelectuales y morales. De aquí las precauciones que se toman para su selección, encomendada a psicólogos profesionales y a maestros conjuntamente.

Bajo el nombre genérico de «escuelas socializadoras» hemos agrupado, en segundo lugar, algunas instituciones escolares que más responden a las necesidades sociales del país o de la comunidad en que existen. Así como las escuelas diferenciadoras han tenido su mayor desarrollo en Alemania, éstas lo han alcanzado en los Estados Unidos. Y ambas nos parece que representan algunos de los rasgos más típicos de la educación de esos países. Efectivamente: la educación alemana se ha distinguido desde Herbart hasta ahora, sobre todo, por su carácter técnico intelectual, por el predominio de los factores pedagógicos y psicológicos sobre los sociales y morales, en tanto que la educación americana se ha caracterizado más por su carácter social y pragmático; Dewey es en este sentido para nosotros su más alto representante. La mayor parte de las escuelas americanas que hemos enumerado en el

trabajo sobre «las escuelas nuevas» presentan, en efecto, las características que se perciben en la «University Elementary School» de aquél. Pero casi todas ellas son privadas, sostenidas y dirigidas por particulares y corporaciones libres. Muchas escuelas públicas de los Estados Unidos han recogido el espíritu de éstas y lo han adaptado a su peculiaridad. Entre ellas, las más conocidas acaso sean las de Gary y su modificación, las «platoon schools», que exponemos después. Aparte de ese carácter de públicas, las escuelas de Gary tienen modalidades peculiares que las distinguen también de aquellas escuelas nuevas. Una de esas modalidades es su compleja organización interna, respondiendo a motivos económicos. Las escuelas de Gary y las «platoon», en efecto, sólo pueden existir en los grandes centros urbanos donde existan varias escuelas graduadas. En esencia, consisten en organizar dos de éstas en un mismo edificio, haciendo de ellas otras tantas series de clases paralelas con horario distinto. En este sentido se asemejan bastante a las escuelas de Mannheim antes indicadas; pero se diferencian de ellas por su régimen de mayor libertad y espontaneidad, y por la menor importancia que conceden a los factores psicológicos base de aquéllas. Las escuelas de Gary han sido también criticadas desde varios puntos de vista, sobre todo en lo que refiere a la complejidad de su organización, que dificulta sea aplicada más que en las escuelas provistas de muchos recursos.

Al mismo espíritu social responden las escuelas permanentes y de vacaciones. Estas tratan de satisfacer una necesidad de la comunidad que las sostiene, y es la de no abandonar la educación de sus niños durante el período de vacaciones. Se ha encontrado, en efecto, que la interrupción que éstas suponen está justificada sólo desde el punto de vista del maestro, pero que no lo está tanto en lo que se refiere al niño. Si al terminar el período escolar ordinario, los alumnos de las escuelas públicas encontra-

ran en sus casas los medios necesarios para atender a la conservación de su salud y de su educación, tales instituciones no tendrían razón de ser; pero, si por lo general, no ocurre así, sino que los niños quedan abandonados en la calle o en las casas en las peores condiciones higiénicas y morales, expuestos a todos los peligros, no parece que sea innecesaria esa intervención de la escuela durante el período de las vacaciones. Esto, claro, reservando a los maestros todo el tiempo necesario para su descanso y su reposición; es decir, confiando estas instituciones a otros maestros que no ejerzan, por estar en expectación de destino, etc.

Ahora bien, tampoco hay que olvidar el riesgo que se corre aquí de recargar a los niños de trabajo, si tales instituciones proveen una educación semejante a la que éstos han recibido durante el curso. Este peligro es especialmente de temer en aquellos tipos de organización encaminados a hacer ganar un año en la marcha escolar o a recobrar uno perdido, como ocurre en algunos de los Estados Unidos. A nuestro modo de ver, este riesgo se evita en las escuelas recreos de Buenos Aires, organizadas últimamente, y encaminadas, más que a dar una enseñanza regular, a tener recogidos a los niños en sitios saludables y ocupados con juegos y con trabajos no intelectuales, o al menos sin una enseñanza regular. De aquí su nombre tan expresivo de escuelas recreos, las cuales sólo funcionan en el rigor de la canícula, proporcionando evidentes beneficios a los niños.

La «escuela del trabajo» o escuela activa ha sido creada fundamentalmente por el pedagogo muniqués G. Kerschensteiner. Su denominación de *Arbeitsschule* ha sido empleada en oposición a la escuela libresca *Buchschule*, como se ha calificado a la escuela ordinaria. La escuela del trabajo podría definirse, más que como escuela activa, como escuela de la autoactividad de los alumnos,

la escuela en que, bajo un régimen de libertad, el niño adquiere sus conocimientos y destrezas por su propia experiencia. En este sentido, los orígenes remotos de la escuela autoactiva habría que buscarlos en las instituciones de Pestalozzi y en la provincia pedagógica imaginada por Goethe en su *Wilmelm Meister*; pero su configuración y desarrollo actual datan de principios de este siglo.

La denominación de escuela del *trabajo* ha producido recelo y confusión en algunos educadores. Se ha tomado, en efecto, el término trabajo algunas veces en su acepción ordinaria de esfuerzo penoso, con cierto carácter coactivo, material e interesado. A nuestro modo de ver, no es ésta la significación que se ha querido dar a tal término. El trabajo que preconiza esta escuela es justamente el más opuesto a ese que se les atribuye. En primer lugar, aunque toda actividad requiera un esfuerzo, la que supone la escuela del trabajo se trata de que se realice lo más libre y espontáneamente posible. No es, pues, un trabajo de esclavo, impuesto, sino un trabajo de señor, buscado libremente, o sugerido sin imposición. Para ello, las actividades se obtienen del ambiente próximo del niño, del círculo de sus intereses más inmediatos y directos: construcción de objetos usuales, de instrumentos de juego y de adorno, materiales para sus estudios, etc. En segundo lugar, no es un carácter esencial que el trabajo de esta escuela sea exclusivamente manual o físico; por el contrario, puede y debe ser también intelectual y moral, es decir, se trata de dar una base de actividad espontánea o sugerida a toda la educación del niño, sea cuando se trate de enseñar el idioma, el cálculo o la historia, o a comportarse debidamente. De aquí las excursiones, las representaciones dramáticas, los ejercicios de composición libre, las cooperativas escolares, la autonomía de los alumnos, etc., etc. Finalmente, aunque algunas de las escuelas del trabajo hayan acentuado el aspecto económico, remunerador de éste, tampoco es un principio esencial de tal escuela su

carácter interesado. Más bien suponen estas instituciones un mayor coste en su funcionamiento y un cierto alejamiento de las necesidades inmediatas y económicas.

Como incorporación o realización de la escuela del trabajo hemos elegido algunas de las instituciones más típicas de este género. Una de ellas, que es como su matriz o punto de origen, es la organización introducida por Kersehnsteiner en las escuelas primarias públicas de Munich, que desgraciadamente no ha durado mucho tiempo. La organización de Munich, dirigida, sobre todo, a la educación intelectual, ha sido ampliada después a otros aspectos de la vida escolar, sobre todo en las escuelas jardines, o escuelas granjas, difundidas en Alemania después de la guerra, sobre el modelo de las de Neukölln y Wilmersdorf. Estas escuelas no deben ser confundidas con los campos agrícolas, tal como los creados últimamente entre nosotros. Los campos agrícolas son, sobre todo, instituciones de carácter preprofesional para medios rurales, y anejas a escuelas primarias; mientras que las escuelas jardines son, o aspiran a ser, instituciones escolares, o mejor escuelas autónomas con todas las actividades de la vida escolar y destinadas principalmente a los niños de los centros urbanos.

Una especial modalidad de la escuela del trabajo es la llamada «escuela de producción», en la que ya se acentúa el carácter remunerador del trabajo, y que son defendidas principalmente por la «Liga de reformadores radicales de la escuela» de Alemania. Como no conocemos que se hayan llevado a la realidad escolar las ideas de éstos, no hemos citado ninguna institución basada en esas ideas. También habría que citar aquí la organización patrocinada por el pedagogo ruso P. Blonskij en su obra *La escuela del trabajo*, basada en la misma idea de la producción remuneradora.

Las llamadas «escuelas en comunidad», tal como han

sido organizadas en Hamburgo, constituyen una de las manifestaciones de la pedagogía más avanzada y radical. En el estado en que actualmente se hallan, de continua reforma y transformación, es muy difícil obtener una idea clara de ellas, tanto más cuanto que cada una tiene su propia autonomía y personalidad y ninguna se basa en un sistema de ideas perfectamente definido. Sin embargo, como característica de estas instituciones puede considerarse la negación de los principios en que se ha basado hasta ahora la organización escolar: como en la supresión del plan de estudios y del horario, la ausencia de programas, la libertad de los alumnos para agruparse con los maestros que prefieren y en las materias que les interesan; la intervención de éstos en el régimen escolar; la selección voluntaria de los maestros; la cooperación activa de los padres, etc. Estas características son, sin embargo, insuficientes, ya que, como hemos dicho, cada escuela tiene su propia y peculiar vida. Lo más interesante, sin embargo, para nosotros, más que los contenidos o puntos que comprenden la reforma en estas escuelas, es la libertad que la Administración pública les ha concedido para aplicarla, haciendo de ellas verdaderas escuelas de experimentación. De Hamburgo han pasado estas escuelas a Berlín; pero con un tono más moderado; su introductor ha sido el director actual de la enseñanza primaria en la capital del Reich y antiguo inspector escolar en Hamburgo, W. Paulsen. De él son las ideas más generales y coherentes que se han emitido sobre estas escuelas.

Finalmente, el cuadro de este trabajo lo cerramos con la tentativa, única hasta ahora, de llevar a instituciones públicas el mismo espíritu y la misma organización de las escuelas llamadas «nuevas»: los «centros de educación» de la Confederación austriaca, tan interesantes. En la actualidad pasan estos centros por momentos muy difíciles; pero es de esperar que no se malogren y que saldrán intactos de la crisis presente.

## I.—ESCUELAS PUBLICAS DIFERENCIADORAS

Bajo esta rúbrica hemos reunido dos tipos de instituciones escolares públicas, cuya característica está en su organización diferenciadora desde el punto de vista psicológico. Son escuelas de tipo graduado más complejo que las ordinarias, ya que no sólo atienden en la clasificación y educación de los alumnos a los niños normales, sino a los que están, desde el punto de vista mental, por debajo y por encima de éstos. De aquí nace la gran complejidad y variedad de estas instituciones, que las diferencian de todas las demás.

Hemos elegido dos organizaciones como tipo o ejemplo de estas escuelas diferenciadoras: el sistema escolar de Mannheim y el de las escuelas de Berlín. El primero tiene una estructura más unitaria, como obedeciendo a una idea o principio; por esta razón, es también más afamado y conocido. El segundo es más disperso, pero a la vez más complejo, como nacido de realidades históricas y formado por sucesivas adiciones y perfeccionamientos. Ambos, sin embargo, tienen de común ese carácter psicológicamente diferenciador que hemos mencionado.

### 1. EL SISTEMA ESCOLAR DE MANNHEIM

En esencia, el «sistema escolar de Mannheim» (*Mannheimer Schulsystem*) es una forma de organización escolar por la que se trata de diferenciar y clasificar a los niños según su capacidad y rendimiento escolar, y de asignarles las clases escolares que les corresponden.

Para ello se crea no sólo una escuela graduada, sino

dos o tres escuelas paralelas de este tipo o series de clases unidas entre sí, pero con diferentes métodos e intensidad en los trabajos.

*Historia.*—El Dr. Sickinger, Consejero o Director escolar (*Stadtschulrat*) de la ciudad de Mannheim, desde 1895 hasta 1924, en que se ha retirado, es, como hemos dicho, el autor o creador de esta forma de organización escolar. La organización propiamente dicha arranca de 1901 y ha sufrido en el transcurso del tiempo varias modificaciones; pero ya antes de aquel año, en 1.º de enero de 1899, el Dr. Sickinger había redactado una memoria «sobre la organización de la escuela primaria en Mannheim» en la que opuntaba esta organización y el problema a que respondía.

En ella se indicaba efectivamente (1) que desde hacía muchos años existía en las escuelas primarias de Mannheim un porcentaje muy elevado de alumnos, bastante más de la mitad, que dentro de la edad de obligación escolar, no llegaban al último grado de las escuelas y que por ello tenían que abandonar éstas sin terminar por completo su educación escolar. Como causas de esos resultados insatisfactorios se indicaban: la excesiva elevación de los fines de la enseñanza; el número crecido de alumnos en las clases inferiores (de las que dos corren a cargo de un mismo maestro), los métodos peculiares empleados por los maestros para el paso de los alumnos de unas clases a otras, la excesiva tolerancia respecto a las faltas de asistencia, y sobre todo, como razón decisiva, la enorme diferencia de capacidad educativa y trabajo de los alumnos que asistían a las escuelas primarias obligatorias, y la imposibilidad subsiguiente de desarrollar de un modo adecuado por un mismo proceso educativo a la

---

(1) Dr. Sickinger: «Mannheimer Schulsystem», en el *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik* de W. Rein, 2.ª edición, tomo VIII.

totalidad de los alumnos de igual edad. En la memoria se indicaba, por estas razones, que en las reformas a realizar se tuviera en cuenta esta situación interior, para que todo niño, el débil como el fuerte, recibiera la educación y trato adecuados a su peculiaridad. Y con este fin se propuso instituir dentro del amplio organismo escolar tres sistemas de clases diversos:

1.º Un sistema u organización para los alumnos mentalmente deficientes, que hasta entonces tenían que abandonar por lo general la escuela como analfabetos (clases auxiliares).

2.º Un sistema para los alumnos por bajo del promedio, pero no anormales, que sólo en casos excepcionales, pueden alcanzar los objetivos de las clases normales (sección especial).

3.º Un sistema para los alumnos mejor dotados (sección ampliada).

Los proyectos y observaciones de la memoria fueron discutidos en la prensa diaria y profesional, así como dentro del magisterio y de la corporación municipal.

Al fin, en 1901 se llegó al acuerdo de que en la reforma proyectada se realizaría una trisección horizontal de la organización escolar, con sistemas de clases principales, de aceleración y auxiliares.

La realización de este proyecto se hizo gradualmente desde 1901 a 1905, y después ha sido perfeccionado en varias ocasiones, como se ha dicho.

*Principios.*— El sistema escolar de Mannheim trata, pues, de evitar los defectos que lleva consigo la clasificación de los niños en una escuela graduada conforme a un plan uniforme, sea aquélla por la edad o por la cultura, y según la cual todos los niños que ingresan en una escuela un año han de recorrer juntos con una marcha parecida todos los grados de ésta.

Se ha demostrado, en efecto, que muchos niños no pueden avanzar en la enseñanza al mismo paso que los

demás de su edad, que tienen por ello que repetir cursos, y que frecuentemente han de ser recogidos, por las perturbaciones que provocan, en una clase especial. Este modo de tratar a esos niños tiene, entre otros, los siguientes inconvenientes: parálisis de la aplicación, disminución de la confianza en sí mismo, exclusión de la sana competencia espiritual, detención antes de llegar a las clases superiores, etc.

Tales defectos son los que trata de evitar el sistema escolar introducido por el Dr. Sickinger, y que, como hemos dicho, consiste en varias series de clases paralelas, pudiendo pasar los alumnos de unas a otras según su capacidad y su desarrollo espiritual.

Las clases se hallan entre sí en relación de tal modo, que los alumnos pueden pasar de una categoría a otra, según que mejore o empeore su capacidad de aprender y de trabajo.

Conforme al principio, cada vez más aceptado en el campo de la educación, de que «cuanto más desfavorables son las disposiciones naturales del niño, tanto más favorables han de ser las condiciones educativas», las clases auxiliares, de aceleración y para deficientes del oído gozan de estas ventajas: menor matrícula en las clases; maestros especialmente preparados para su misión; libertad de movimientos en la medida de las exigencias de la enseñanza; enseñanza por grupos sucesivos, y preferencia para participar en las instituciones benéficas de la escuela.

#### ORGANIZACION

Actualmente, en la organización escolar de Mannheim, existen las siguientes instituciones escolares gratuitas (1):

1. Clases principales (*Hauptklassen*), sistema de 8 grados, para los alumnos que avanzan con regularidad (normales).
2. Clases de aceleración (*Förderklassen*), sistema de 6 y 7

(1) A. Sickinger: «Arbeitsunterricht, Einheitsschule, Mannheimer Schulsystem». Leipzig, 1920.

grados, para los alumnos que avanzan irregularmente en el plan de enseñanza general (retrasados).

3. Clases auxiliares (*Hilfsklassen*), sistema de 4 grados, para los alumnos que fracasan por completo en la enseñanza ordinaria (débilmente anormales).

4. Para los alumnos con capacidad superior:

a) Clases preparatorias para las escuelas de segunda enseñanza (en el 3.º y 4.º años escolares).

b) Clases con idiomas extranjeros y con el plan de las escuelas medias o primarias superiores (6.º a 8.º años escolares).

Con un curso preliminar en el 5.º año escolar y una clase de paso para las escuelas secundarias, en el 7.º y 8.º años escolares.

5. Clases para niños normales de oído deficiente (2.º al 8.º años escolares).

6. Como grados previos, escuelas-jardines de la infancia para niños, dentro de la obligación escolar, pero no en sazón para la enseñanza.

Aunque en las diferentes especies de clases se realice el trabajo escolar según planes diversamente organizados, todas las clases son miembros de una totalidad escolar gratuita.

*Las clases de aceleración.*—El elemento esencial del sistema escolar de Mannheim, según el mismo Dr. Sickinger dice, son las clases de perfeccionamiento o de aceleración (*Förderklassen*).

Estas no tienen por fin único hacer «aptos» lo más pronto posible a los alumnos retrasados para las clases normales, es decir, volver a hacer normales a los niños anormales, sino que significan, ante todo, unidas a la escuela general, un sistema de clases para niños retrasados y que avanzan irregularmente, los cuales necesitan para su desarrollo un tratamiento especial.

Las experiencias realizadas en Mannheim y en otros lugares con las clases de aceleración demuestran que dentro de las mismas edades hay entre los retrasados (*Schwachen*) «anormales», que corresponden a las escuelas especiales, y entre los alumnos que progresan regularmente en las clases ordinarias, una categoría de retrasados «normales», para los cuales es de absoluta necesidad un tratamiento especial de enseñanzas, con programas y

profesorado especiales en las llamadas clases de aceleración. Estos retrasados, que son los que perturban, por lo general, en las escuelas ordinarias, poseen caracteres específicos en su constitución física y espiritual, a los que ha de atenderse debidamente en el trabajo escolar, si se quiere asegurar no tanto una asimilación memorística de las materias de enseñanza como una adquisición personal de conocimientos y destrezas, más la formación de la voluntad y la educación del espíritu necesarias.

Estos alumnos retrasados son caracterizados así en una memoria oficial: El examen renovado de los alumnos ha dado otra vez por resultado que los pertenecientes a las clases de aceleración representan, desde el punto de asistencia espiritual, moral y físico, un tipo especial que necesita un tratamiento docente y educativo especial. Los caracteres esenciales de este tipo son: pobreza, confusión e inconexión de la vida de representaciones; concepción, enlace y deducción lentos; falta de sentimiento lógico; voluntad débil, que es poco capaz tanto para atención sostenida como para el dominio de los impulsos y de la vida activa física; además, defectos corporales, como mala conformación del cráneo, de los dientes, del paladar, del tórax, así como mala nutrición, poca estatura, anemia, etc.

De aquí se deduce la necesidad de introducir en todas las escuelas las clases de aceleración, ya que las experiencias realizadas hasta ahora han demostrado que los resultados corresponden a las esperanzas justificadas.

Los alumnos retrasados sólo llegan en las escuelas de ocho grados al quinto o sexto año escolar, a pesar de asistir a ellas ocho años. Con el tratamiento especial de las clases de aceleración alcanzan, por término medio, un grado más alto, y gozan, a más de una enseñanza más valiosa, de todos los efectos educativos que produce en la vida espiritual y volitiva del alumno una labor docente acomodada a la capacidad individual.

Como consecuencia del hecho de tener que colocar el plan de enseñanza al nivel de los alumnos de capacidad media, se deduce la exigencia de atender también a los alumnos que rebasan ese término medio; pues éstos tienen asimismo derecho a ser tratados, en la medida de su capacidad, con una labor espiritual más intensa. Para estos alumnos se deben establecer secciones paralelas especiales.

Pero sin llegar a esto, la creación de las clases de aceleramiento para los alumnos retrasados significa la supresión de tal carga para las escuelas ordinarias y la elevación de su nivel docente de tal modo, que pueden alcanzar los fines de las escuelas primarias superiores.

Como índice de las mejoras logradas en las escuelas de Mannheim con la introducción de las clases de aceleración, pueden servir estos datos:

En el curso 1900-1901 sólo llegaron al 8.º grado el 36,25 por 100 de los alumnos que cumplieron los ocho años de obligación escolar; el 75,12 por 100 alcanzó el 7.º grado, y el 24,80 por 100 quedó en los grados 6.º y quinto.

En el curso 1911-12, con el sistema de las clases principales y de aceleración, el 63,57 por 100 de los alumnos alcanzó el 8.º grado, y el 26,28 por 100, el 7.º; sólo quedó en grados más inferiores el 9,11 por 100.

Una visitadora reciente de las escuelas de Mannheim, Mlle. Jadwiga Abramson, dice, a propósito de ellas (*Revue Pédagogique*, enero, 1924): La coronación del sistema escolar de Mannheim es una bella escuela llamada «escuela Pestalozzi», para 2.000 niños, que es una verdadera escuela única para todos (*Einheitsschule*, escuela unificada). No la he visto realizada a tal punto en ninguna parte.

El número de niños que no pasa por esta escuela única es ya muy restringido, y si el sistema triunfara, este pequeño número desaparecería también. La escuela se-

cundaria está reservada a los que dan muestras de aptitudes especiales. Es de diferentes tipos para los diferentes tipos de aptitudes que se revelan en los niños: escuelas para maestros y maestras primarios y secundarios, institutos de enseñanza moderna y clásica y hasta escuelas técnicas y politécnicas.

El niño que sigue bien la enseñanza entra en una serie de clases ordinarias (*Hauptklassen*). Si se detiene en alguna parte, pasa a las clases paralelas de perfeccionamiento (*Förderklassen*), que no tienen el carácter de las clases llamadas en otras partes con este nombre. No hay en ellas niños francamente atrasados; son más bien débilmente dotados. El programa es esencialmente el mismo que el de las clases ordinarias, pero más restringido y más sencillo. Las clases son menos numerosas que las clases ordinarias (30 a 35 alumnos frente a 40 a 50). Si sus fuerzas no le permiten satisfacer las exigencias de las clases de perfeccionamiento, el niño pasa a la clase auxiliar para atrasados (*Hilfsklasse*). Así, las clases son muy homogéneas, tanto desde el punto de vista del nivel mental, como de la edad, porque el niño no vuelve a comenzar la misma clase. En suma: el 6,6 por 100 de todos los niños sigue las clases auxiliares, y el 12,5 por 100, las de perfeccionamiento.

Para hacerme apreciar las ventajas de este sistema de selección, han sido hechos dos «cortes transversales», es decir, se me ha hecho visitar las clases de niños de la misma edad seleccionados en diferentes tipos de clases. Un primer corte se refirió a los niños del tercer año escolar (ocho a nueve años). Estos niños se hallan distribuidos entre la 1.<sup>a</sup> clase auxiliar (1.<sup>a</sup> *Hilfsklasse*, con 12 a 15 niños), la 2.<sup>a</sup> clase de perfeccionamiento (2.<sup>a</sup> *Förderklasse*), y la 3.<sup>a</sup> clase ordinaria (3.<sup>a</sup> *Hauptklasse*).

He visitado también una clase especial constituida para los niños de esta edad duros de oído (*Schwerhörigenklasse*). Un segundo corte alcanzó a los niños del 6.<sup>o</sup> año

escolar (once a doce años). Estos niños están repartidos entre la 3.<sup>a</sup> clase auxiliar, que contiene a veces niños de más edad, la 5.<sup>a</sup> clase de perfeccionamiento y la 6.<sup>a</sup> clase ordinaria. Tengo que señalar, además, que en las clases superiores ordinarias (a partir de la 5.<sup>a</sup>) se toman disposiciones especiales respecto a los «niños bien dotados». Estos reciben una enseñanza complementaria, sobre todo de lenguas vivas (francés e inglés). En el sexto año, estos niños bien dotados pasan a una 7.<sup>a</sup> clase especial, llamada «clase de paso» (*Übergansklasse*), preparatoria para las escuelas secundarias y superiores. En este momento se opera una selección, no ya por abajo, sino por alto. Las clases de niños bien dotados son mixtas. En el séptimo año había seis niños y 19 niñas; en el octavo, seis niños y 14 niñas. La escuela tiene para el examen de los niños un psicólogo, que colabora en aquél con los maestros.»

El sistema escolar de Mannheim, y especialmente las clases de aceleración para niños retrasados, se han extendido por toda Alemania, hasta el punto que apenas existe hoy ciudad que no las posea. Especial interés, por su mayor extensión y organización, ofrecen en este sentido las escuelas de Bonn, Charlottenburgo, Colonia, Elberfeld, Francfort, Gotinga, Kiel, Leipzig y Mühlhausen. De fuera de Alemania hay que mencionar las de Basilea, Copenhague, St. Gall y Viena.

## 2. LAS ESCUELAS DE BERLIN

De sentido semejante a las escuelas de Mannheim, pero con una organización menos sistemática y unificada, existen en todas las ciudades de Alemania diversos tipos de instituciones, que tienden a acomodarse a los diversos tipos psicológicos de niños, o mejor a los diversos grados de desarrollo mental de éstos. En líneas generales, esas instituciones generales son siempre de dos clases: unas para niños que, sin ser patológicamente anormales (idio-

tas, imbéciles, etc., que tienen instituciones especiales), están por debajo del niño normal, y otras para niños que se hallan en su desarrollo por encima de éste.

Como tipo de unas y otras instituciones, expondremos sucintamente la organización escolar de Berlín—que es naturalmente la más extensa—, limitándonos sólo a ella, y dejando, por tanto, fuera la organización de las escuelas de tipo normal, que ya han sido objeto de otro trabajo de éstos (1).

*La clasificación de los niños.*—El punto más delicado en la organización de estas escuelas diferenciadoras, lo mismo en las destinadas a niños infranormales que en las de supranormales, está en la clasificación de los alumnos que han de concurrir a ellas. Cualquier error en uno u otro sentido puede tener consecuencias lamentables para la vida de un niño. De aquí las precauciones que se toman para hacer bien esa clasificación, el cuidado con que ésta se realiza y la preparación y responsabilidad que se exige a las personas (generalmente psicólogos profesionales) que la llevan a cabo.

Actualmente, en Alemania, la escuela pública tiene un grado básico (*Grundschule*) que es común y obligatorio para todos los niños. Así, pues, prácticamente no deja de asistir a aquélla, por lo menos durante los cuatro años primeros, ningún niño alemán. En las escuelas de Berlín, cuando un niño permanece retrasado en una clase un año y medio o dos, el maestro de ésta pone el hecho en conocimiento del director de la escuela, el cual ordena que el niño pase a la Comisión escolar del distrito (*Schuldeputation*), donde le examinan los inspectores escolares y el médico o psicólogo escolar. Después viene el examen del director de la escuela auxiliar (*Hilfschule*), y, finalmente, el inspector de enseñanza del distrito, quien dispone en

---

(1) Véase *La enseñanza primaria en los países de lengua alemana*, por L. Luzuriaga. Publicaciones del Museo Pedagógico.

definitiva la escuela a que ha de asistir el niño. Hay, pues, cinco instancias que recorrer antes que el niño pueda ser asignado a una escuela especial. Esto para los niños retrasados o sospechados de retraso. Para los niños bien dotados, el camino es otro, como veremos después.

*Organización.*—Esquemáticamente, la organización escolar diferenciada de Berlín consta de las siguientes instituciones generales:

Para niños infranormales ..	}	Clases preparatorias. ( <i>Vorklassen.</i> )
		Escuelas auxiliares. ( <i>Hilfsschulen.</i> )
		Clases de concentración. ( <i>Sammelklassen.</i> )
Para niños normales. ....	}	Escuelas primarias. ( <i>Volksschulen.</i> )
Para niños supranormales.		Escuelas para niños bien dotados. ( <i>Begabtschulen.</i> )

Quedan aparte las instituciones para niños profundamente anormales (*Idiotenanstalten*) y para los físicamente anormales (sordomudos, ciegos, tartamudos, defectuosos del oído, inválidos, etc.).

a) *Instituciones para niños infranormales.* — Las *clases preparatorias* tienen por fin observar durante algún tiempo a los niños de que se sospecha no pueden seguir la enseñanza normal. Son, pues, clases de transición. Estas existen a razón de una por cuatro escuelas ordinarias. El número de niños es en ellas restringido, doce por maestro, para facilitar a éste su labor, a fin de que puedan alcanzar la escuela ordinaria.

Si esto no se logra, los niños pasan entonces a las *escuelas auxiliares*, que comprenden tres grados y seis clases. El programa de enseñanza aquí es el mismo que en las escuelas ordinarias; pero la enseñanza es más concreta y limitada, y el número de alumnos por clase, mucho menor: 17 a 24. Con ambas condiciones, los alumnos pro-

gresan más rápidamente que lo harían en las escuelas ordinarias.

Hay, además, las llamadas *clases de concentración*, que están destinadas a los niños que no se hallan en condiciones de seguir una escuela auxiliar, pero que tampoco son tan profundamente anormales (idiotas o imbeciles) que deban ser internados en un establecimiento especial.

Son éstas, pues, tres tipos de instituciones como otros tantos grados escolares para niños de menor a mayor irregularidad mental.

*Las escuelas auxiliares.* — De todas estas instituciones, las principales son, pues, las *Hilfsschulen* o escuelas auxiliares, ya que las otras dos son de carácter transitorio, como puestos de observación. En 1920 había en Berlín 20 escuelas de este tipo, con seis clases cada una, más algunas clases aisladas e incorporadas a escuelas primarias ordinarias. El número de alumnos asistentes a aquellas ascendió dicho año a 3.100. A las seis clases de que constan hay que agregar las dos primeras de las escuelas ordinarias, a las que asistieron los niños antes de pasar a éstas, cumpliendo así los ocho años de obligación escolar.

En estas escuelas son colocados maestros primarios, que asisten a cursos especiales y que obtienen un certificado especial. No podemos entrar aquí en el examen especial de estas clases tan interesantes. Baste decir que tienen un carácter más educativo que instructivo; que predominan en ellas las actividades manuales, la enseñanza visual, etc. En suma: la educación de los niños que asisten a estas escuelas viene a ser la misma que la de los niños normales con dos o tres años menos de edad. Como es natural, los alumnos de las escuelas auxiliares pueden pasar a las ordinarias cuando por su desarrollo mental no requieran ya una educación especial.

b) *Instituciones para niños supranormales.* — En rea-

lidad, las *Begabenschulen*, o escuelas para niños bien dotados, no son instituciones de carácter especial, como las de los niños infranormales. Se trata más bien de una organización por la cual los alumnos mejor dotados de las escuelas primarias pasan a los Institutos de segunda enseñanza, en los que hacen en seis años los estudios del bachillerato, que ocupan, por lo general, nueve años.

Esta reforma venía siendo pedida desde hacía muchos años. La frase que condensaba estas aspiraciones era: «¡Vía libre al talento!» (*Freie Bahn dem Tüchtigen!*) En este sentido se hizo la reforma en 1917, siendo el organizador de ella en Berlín el consejero escolar Dr. Reimann, ayudado por los psicólogos Dres. W. Moede y C. Piorkowski.

En esencia, la organización de esas escuelas o disposiciones es muy semejante a las de niños infranormales, por lo que a la selección de los alumnos se refiere. Los maestros de las escuelas primarias hacen una selección primera, señalando los niños más inteligentes de sus clases. Estos niños pasan a los psicólogos nombrados con este fin, quienes les someten a diferentes *tests* o pruebas mentales diferentes de las ordinarias (1). Los alumnos son clasificados, en vista de los resultados obtenidos, en grupos de 30, que son recomendados para el ingreso en las escuelas de segunda enseñanza abreviadas o *Begabenschulen*. Para que el juicio sobre los alumnos sea lo más completo posible, además de su aspecto intelectual, se estudian sus condiciones físicas, de carácter, etc., durante el verano en colonias de vacaciones (*Ferienheimen*) especiales. Allí son rechazados los que no llenan todas las condiciones exigibles.

Los alumnos son seleccionados cuando han cumplido el séptimo año escolar en una escuela primaria (en Pru-

---

(1) Moede-Piorkowski-Wolff: *Die Berliner Begabenschulen*. Langensalza Beyer & Söhne, 1919.

sia son ocho los años de obligación escolar). Ingresan en la *Unter Tertia* de la *Begabenschule*, y allí permanecen seis años, en vez de los nueve del bachillerato completo (*Gymnasium*, *Realgymnasium* y *Oberrealschule*). En general, los alumnos seleccionados terminan este bachillerato en el tiempo previsto sin gran esfuerzo. El programa de las *Begabenschulen* es el mismo en esencia que el de las demás escuelas de segunda enseñanza, pero más intenso.

Sobre la organización de las escuelas para niños bien dotados, informa recientemente el Sr. Piorkowski en las Memorias de la «Segunda Conferencia internacional de Psicotécnica aplicada a la orientación profesional», y celebrada en 1922 en Barcelona (1). De esa comunicación reproducimos los pasajes más importantes.

En 1.º de octubre de 1919 se fundaron en Berlín, en el *Köllnischen Gymnasium* y en la *Kaempff Realschule*, una clase para alumnos de las escuelas primarias, especialmente capacitados, los cuales se hallaban en el penúltimo año escolar (o sea de trece años de edad) y que parecían apropiados para una educación superior. Estos alumnos debían, o ser preparados en seis años en un Gimnasio (instituto de segunda enseñanza clásico, que tiene nueve años de estudio) para el ingreso en la Universidad, o alcanzar en tres años en una *Realschule* (de seis años de estudio) una cultura que les facilitara el acceso a la industria y comercio, pues en estos centros deben estudiarse especialmente el francés y el inglés, las matemáticas y las nociones básicas del comercio. Para las muchachas capacitadas se organizaron también dos escuelas medias con semejantes facilidades de avance.

Para que a estas clases especiales pudieran llegar los

---

(1) Piorkowski (C.): *Die Berliner Begabtenklassen nach vier Jahren ihres Bestehens*.—Barcelona, Instituto de Orientación Profesional, 1922. Págs. 235 a 239.

alumnos realmente capacitados, tenían que someterse los muchachos y las muchachas a un reconocimiento psicológico de inteligencia, que desde entonces se ha venido realizando semestralmente. Los dos primeros exámenes los realizaron los Sres. Piorkowski y Moede, sin intervención de maestros ni de maestras; pero desde el tercero toman parte también cinco pedagogos representantes de las escuelas primarias y secundarias. Esta combinación de psicólogos y pedagogos ha sido desde entonces organizada siempre en todas partes donde se han llevado a cabo exámenes de capacidad con los alumnos. Además, el procedimiento se ha dispuesto siempre de forma que el juicio definitivo para el ingreso dependa de una combinación de los resultados que producen, de una parte, el examen psicológico, y de otra, las observaciones del hasta entonces maestro del niño, recogidas en pliegos de observación o caracterizadas libremente. Sólo en los casos en que ante un buen resultado del examen existía un juicio menos favorable de la escuela o en que ante un muy mal resultado de aquél aparecía un buen juicio de éste, se consideró únicamente decisivo el resultado del examen, puesto que se hizo con frecuencia la experiencia de que el buen juicio de la escuela se basaba más en la aplicación y la conducta que en la capacidad absolutamente necesaria para aquellas clases. Estos casos, sin embargo, constituyeron la excepción.

En cuanto a los resultados obtenidos en los cuatro primeros años de existencia de estas instituciones, puede decirse que son favorables, y que los alumnos han respondido a las esperanzas puestas en ellos. Es evidente que, después de cuatro años, no se encuentran en el *Gymnasium* todos los alumnos seleccionados; pero la mayoría de los que los han dejado no lo hicieron por falta de capacidad, sino por razones económicas, a causa de la enorme carestía de la vida, por la mala situación financiera del Municipio de Berlín, que sostenía y sub-

vencionaba a las escuelas y los alumnos seleccionados. Por lo demás, los resultados intelectuales son muy satisfactorios, y permiten esperar que los alumnos seleccionados terminen sus estudios en la forma prevista, abreviando en tres años el bachillerato.

El Sr. Piorkowski termina su comunicación diciendo: La idea de la separación, y sobre todo de la rápida e intensiva formación de los miembros especialmente capaces de una comunidad popular, ha demostrado ser acertada en los cuatro años en que se ha hecho este ensayo, y es de esperar que esta sana idea no fracase en su desarrollo por obstáculos materiales. Todo el que mira hacia adelante debiera contribuir a que esto no ocurriera.

## II.—ESCUELAS PUBLICAS SOCIALIZADORAS

La organización escolar general de las escuelas norteamericanas se caracteriza principalmente, frente a las escuelas de Europa, por la íntima relación que guardan con la vida social. Aunque sostenidas y administradas en su mayor parte por los diversos Estados, gran número de ellas conservan su autonomía local, y aun en aquellas la sociedad en torno no deja de influirlas constantemente. De aquí esa gran riqueza de formas y modalidades que se observa en la organización escolar de los Estados Unidos.

Entre ellas sobresalen algunas por haber llevado al máximo este carácter social y autónomo, que les ha dado una fisonomía más acentuada. Tales son, por ejemplo, las escuelas de la ciudad de Gary, famosas en toda América y aun en Europa, de las que vamos a exponer sus rasgos más esenciales. Una variante de ellas son las *platoon schools*, de las que se habla después. Finalmente, las «escuelas permanentes» y «de vacaciones» responden a la misma necesidad social, y por ello son estudiadas en este capítulo.

### 1. EL SISTEMA DE GARY

*Historia.*—Gary, como Mannheim, es una ciudad eminentemente industrial, situada al sur del lago Michigan, cerca de Chicago, en el Estado de Indiana. Su principal característica es su rápido desarrollo; ha sido fundada hace unos treinta años, y posee hoy más de 50.000 habitantes. La ciudad ha surgido en torno a una gran empresa industrial, la «Illinois Steel Company». Su población es de lo más heterogénea que pueda imaginarse,

estando constituida más de la mitad de ella por extranjeros que apenas conocen siquiera la lengua del país.

La organización escolar de la ciudad empezó en 1906 con un solo maestro y una sola escuela. De aquélla se hizo cargo desde los primeros años un inspector o director (*superintendent*) de escuelas, Mr. W. A. Wirth, espíritu original e innovador, que ha dado a las escuelas de Gary su sello peculiar y característico. En la actualidad, el sistema de Gary ha trascendido a muchas ciudades americanas, algunas de las cuales lo han modificado en la forma que después indicamos.

*Principios.*—Originariamente, el sistema de Gary obedece a una razón económica: obtener el mayor rendimiento posible de los edificios escolares, y, en general, de los recursos destinados a enseñanza. Ante la dificultad de encontrar edificios ni recursos suficientes para el vertiginoso aumento de la población, el Sr. Wirth tuvo que buscar soluciones que no eran las ordinarias. Una de las que más se emplean en los Estados Unidos, en casos semejantes, consiste en dividir en dos grupos a los alumnos, haciendo asistir a uno por la mañana y a otro por la tarde, con lo que una escuela y un maestro sirven para doble número de alumnos. Pero esto tiene el grave inconveniente de reducir el número de horas de educación a cada niño, y en cambio, el de aumentar excesivamente el trabajo del maestro.

El Sr. Wirth pensó, sin duda, que ésta era una solución insatisfactoria, y entonces, en vez de disminuir las horas de escuela, las aumentó, y, sin embargo, redujo el coste del sostenimiento de la enseñanza. La solución encontrada por él consistió simplemente en organizar en el mismo edificio escolar dos escuelas, que funcionan simultáneamente, aunque con horarios diferentes.

Los edificios escolares se hallan cerrados de ordinario muchas horas al día, pues apenas se utilizan durante seis, y muchos días al año, por las vacaciones y días de

fiesta, sin que durante ellos se obtenga provecho alguno para nadie, a pesar de lo que cuesta su construcción y sostenimiento. Por otra parte, en las horas que los niños están fuera de su casa y de la clase, permanecen, por lo general, en la calle, expuestos a todos los peligros morales y físicos. Nada más sencillo, pues, para solucionar esos dos problemas—escuelas cerradas y niños abandonados—, que tener abiertas las escuelas durante todo el día y todos los días del año. Y esto es lo que hizo el señor Wirth.

Ahora bien—dicen J. y E. Dewey (1)—; los niños no pueden permanecer sentados todo el día en sus pupitres, como lo hacen durante cinco horas en la mayoría de las escuelas; por consiguiente, se les debía proporcionar ocasión para hacer otras cosas, si habían de estar bien y ocupados durante ocho horas al día. Los edificios de Gary obtuvieron esta economía necesaria utilizando un local para doble número de alumnos del que se supone son capaces de albergar los edificios ordinarios. Así, hay dos escuelas en cada local: una que funciona de ocho a tres, y otra de nueve a cuatro, ocupando cada una las salas de clase durante horas alternas; la mitad del día restante se emplea en las diversas ocupaciones que caracterizan a las escuelas de Gary. De este modo se ahorra dinero bastante para equipar talleres y pagar maestros auxiliares de las materias que complementan el programa ordinario y para pagar las sesiones escolares extraordinarias. A este sistema se ha llamado también de las «escuelas dobles».

Dicha economía puede verse más gráficamente aún con estos cálculos que hace el Sr. Putman (2). La escuela ordinaria de los Estados Unidos tiene en las ciudades 24

---

(1) J. y E. Dewey: *Las escuelas de mañana*. Trad. de L. Luzuriaga. Madrid, Hernando, 1918.

(2) Putman: *The Gary Schools* (*Educational Review*. Abril, 1918).

clases y 960 alumnos, y 24 maestros ordinarios, más los especiales: uno de ejercicios físicos, otro de trabajos manuales, otro de economía doméstica, y, en muchos casos, dos más para música y dibujo, o sea un total de 29 maestros para 960 alumnos. Con el sistema de Gary, las 24 clases sólo necesitarían 12 maestros ordinarios. Sería posible añadir a éstos dos especiales para ejercicios físicos, dos para economía doméstica, dos de talleres (modelado, imprenta, hierro, madera, etc.), uno para música, uno para dibujo y dos para la sala de reuniones, o sea 24 maestros para 960 alumnos. Esto supone un ahorro de cinco maestros, y, en cambio, la escuela tiene más variedad de materias y trabajos que la escuela ordinaria con 24 maestros. Esta escuela requiere 24 clases, con gimnasio, sala de reuniones y clases de trabajos manuales y economía doméstica, o sea unas 36 salas o clases. El sistema de Gary sólo exigiría 12 salas ordinarias de clase y 12 salas para otras actividades escolares; en total, 24. En suma: el sistema de Gary supondría un ahorro de 17 por 100 en los maestros, y 33 por 100 en el coste de los edificios escolares, con una educación más rica y varia.

Pero, aparte de esta razón económica y social, el sistema de Gary se basa en dos principios pedagógicos, según hace constar Mr. Putman. El primero es que el niño no debe dedicar más de tres horas al día al estudio o trabajo intelectual, a materias como la lectura, lengua, historia, geografía, literatura y matemáticas. Y el segundo es que las clases dedicadas al estudio de estas materias formales deben ser cortas, con intervalos dedicados a recreos, juegos, música, dibujo y a diversas formas de actividad manual. Dedicando tres horas al día al estudio o trabajo intelectual, es fácil conseguir que un maestro enseñe las materias formales antes señaladas a dos grupos consecutivos de 40 alumnos durante seis horas al día, o que, y esto es más razonable, se introduzca la especialización de maestros por materias, y que éstos enseñen du-

rante cuatro o cinco horas al día. El resto del tiempo lo dedican los alumnos a las demás materias o trabajos menos intelectuales, también antes indicados. Y de esta suerte se alternan los trabajos más intensos con los menos.

*Organización.*—Como hemos dicho, en cada edificio hay dos escuelas, las cuales a su vez se dividen en dos grupos, A y B, de nueve clases cada uno. A su vez, las actividades escolares se dividen en cuatro grupos: 1.º, teórico o literario; 2.º, ciencias, trabajos manuales, dibujo, música; 3.º, *auditorium* o conferencias generales; 4.º, educación, física o «aplicación».

Por la división de cada escuela en grupos de alumnos —dice Dewey—, las clases son más pequeñas que en la mayoría de las escuelas públicas. Para las dos primeras horas de la mañana—de ocho y cuarto a diez y cuarto—, una escuela utiliza la sala de clases, las salas de estudio, los talleres y los laboratorios, permaneciendo un grupo en una sala y en los talleres durante la segunda, y comenzando el segundo por el trabajo de taller. La otra escuela utiliza el campo de juego durante la primera hora y la asistencia no es obligatoria; en la segunda hora, un grupo va a la sala de conferencias, y el otro permanece en el campo de juego para la gimnasia sistemática o tiene un período de «aplicación». Después, a las diez y cuarto, la primera escuela va a la sala de conferencias y al campo de juego, y la segunda toma posesión de la sala de clases y del taller durante dos horas. Los grados primero al quinto tienen dos horas diarias de clase regular para la instrucción formal en lengua, historia, literatura y matemáticas. Los grados sexto a doce tienen tres horas diarias para esta instrucción formal. La hora adicional se toma del tiempo de juego y de aplicación. Los grados primero al quinto tienen una hora de trabajo de laboratorio en ciencias fisiconaturales, o trabajo de taller para la formación industrial, treinta minutos para música o literatura y treinta minutos para educación física. Los

grados seis, a doce tienen dos horas enteras para trabajo de taller, de preparación industrial, trabajo de laboratorio en ciencias o música y dibujo.

Con este sistema de clases y escuelas alternas se atiende a doble número de niños en clases más pequeñas y por maestros que son especialistas en sus materias del que se enseña ordinariamente en un edificio. A más de los maestros para industrias, hay maestros para francés, alemán, historia, matemáticas, literatura, arte, estudio de la naturaleza y ciencias físiconaturales. Esta ventaja se paga con el ahorro en edificios, que se hace por el sistema de las dos escuelas. Cada sala de clases es utilizada al menos por cuatro grados diferentes; así, cada niño no tiene un pupitre propio donde colocar sus cosas; pero posee un cajón para sus libros, y cambia de clase al fin de cada hora. Ningún maestro es responsable de un grupo de alumnos, sino de su propia obra, y del mismo modo los alumnos son responsables de sí mismos.

En Gary no hay «escuelas de segunda enseñanza». Un alumno asiste a la escuela en el mismo edificio desde el día en que entra en el *kindergarten* hasta que está preparado para la Universidad o hasta que va a un oficio o a la fábrica. No hay reválidas con actos públicos y diplomas al fin del octavo grado, en que suelen terminar las escuelas primarias de los Estados Unidos. Cuando un alumno comienza el noveno grado, su programa se aparta del plan de los años anteriores; pero no se hace nada que haga pensar al niño que ha llegado al punto que necesita, y que desde ese momento no hará más que adquirir adornos y artículos de lujo. Los maestros no cambian. Los mismos maestros de historia, lengua y literatura dirigen todas las clases. Así se llega a retener a los alumnos en la escuela el mayor número posible de años.

El programa escolar de las escuelas ordinarias no se adapta al alumno, y no hay manera de hacer que se acomode a él sin trastornar la organización completa de la

escuela. En Gary se ha dispuesto la organización para que se adapte a cada niño en particular. El niño y la escuela avanzan conjuntamente. Por el sistema de las dos escuelas, un alumno puede detenerse más o menos tiempo en una materia, o puede abandonarla por completo. El niño que es físicamente débil gasta la mayor parte de su tiempo en el campo de juego, mientras que el niño que está flojo en aritmética o en geografía puede aprovechar estas lecciones en ambas escuelas o aun en grados inferiores. Un alumno que está más fuerte en una materia que en el resto del programa puede estudiar ésta en un grado superior.

El programa se reorganiza cada dos meses, y el alumno puede cambiar todo su programa en una de estas veces, en lugar de tener que luchar durante medio año con un trabajo que es demasiado duro o demasiado fácil, o no acomodado debidamente. Por conveniencias administrativas, las escuelas mantienen aún la clasificación por grados; pero los alumnos no están clasificados conforme al número del grado, sino como trabajadores «rápidos», «medios» y «lentos». Los alumnos rápidos acaban los doce años de escuela alrededor de los diez y seis de edad; los medios, a los diez y ocho, y los lentos, a los veinte. Esta clasificación no determina la calidad de la obra hecha. El alumno lento puede ser un escolar más completo que el rápido. La clasificación se emplea, no para establecer diferencias entre las capacidades de los alumnos, sino para obtener provecho del crecimiento natural del niño, permitiendo que su trabajo marche al mismo paso que él.

En cuanto al éxito del sistema, puede dar una idea el hecho de que el 57 por 100 de todos los niños de las escuelas de Gary, que tienen trece años, están en el séptimo grado o más arriba. Ello significa que la mayoría de los niños avanzan en la misma proporción que los alumnos de la Universidad. Además, hay otro hecho signifi-

cativo: un tercio de los alumnos que han pasado por las escuelas de Gary durante los años que existen se hallan ahora en una Universidad oficial, en una escuela de ingenieros o en una de comercio. Si recordamos que la población de Gary está compuesta principalmente por trabajadores de las fábricas de acero, y que el 60 por 100 de ellos con extranjeros, se comprobará el éxito que ha obtenido Mr. Wirth con su sistema de organización escolar.

Mr. John Adams, el profesor jubilado de la Universidad de Londres, hablando de las escuelas de Gary (1), dice lo siguiente: El sistema de Mr. Wirth ha sido a veces llamado de duplicación, y sus escuelas, «escuelas duplicadas». Estos términos pueden, sin embargo, llevar a error. La frase corriente de «un lugar para cada niño y cada niño en su lugar» ha sido modificada por Mr. Wirth, quien cree que no hay necesidad en la escuela de un lugar separado para cada niño, como tampoco existe un banco en los jardines públicos para cada ciudadano en particular. Cuando los alumnos están jugando, o haciendo ejercicios físicos, o en el taller, o en la biblioteca, sus clases quedan vacías, y aquél se propuso elevarlas. Su plan es muy sencillo: proporcionar plazas para sólo la mitad del número de niños que asisten a la escuela, pues calculó que cada alumno sólo pasaría en las clases la mitad del tiempo escolar. Y así lo hizo, construyendo escuelas con capacidad en las clases para la mitad de los niños matriculados, pero con salas y anejos especiales. Los campos de juego son mayores que de ordinario; hay piscina de natación, talleres, bibliotecas, salas de recreo, de arte, etc.

Según H. S. Curtis, «las escuelas funcionan doce meses al año, y siete días por semana». Y esto es posi-

---

(1) *Modern Developments in education practice*. London, 1922.

ble, advierte Mr. John Adams, sin fatigar a los maestros por el sistema norteamericano llamado departamental, o especialista, según los ingleses. Los alumnos pasan con él de una clase a otra, según la materia que han de estudiar en un tiempo determinado. Con otras palabras: los niños más pequeños han de realizar su labor exactamente sobre el mismo plan que en las Universidades los estudiantes. Los cursos son determinados en consulta con maestros responsables, aunque se deja al niño la realización del programa convenido. Estas escuelas son llamadas escuelas de «trabajo-juego-estudio», es decir, que cuidan de todas las actividades que se denominan ordinariamente trabajo, de las que se emplean en el recreo y de las que se dedican a fines intelectuales de todo género. La escuela comprende así toda la vida del alumno y ocupa el lugar de la casa.

Según el pedagogo portugués Faria de Vasconcellos (1), las principales características del sistema de Gary son:

- a) Mejor utilización de los locales escolares y de los recursos financieros puestos a disposición de las escuelas.
- b) Flexibilidad de la organización escolar, comprendiendo: diversificación e individualización de la enseñanza, de los programas y de los horarios; atribución del mismo valor educativo fundamental a los ejercicios considerados como secundarios, tales como los trabajos manuales, la educación física, etc.; especialización de los profesores; desaparición de la distinción entre la escuela primaria y la secundaria.
- c) Socialización de todo el trabajo escolar, dándole un carácter productivo, económico, industrial.
- d) Preparación profesional, unida con la cultura general, y realizada en verdaderas oficinas de producción,

(1) Faria de Vasconcellos: *A união do professorado primario*. (Revista Escolar, abril, 1924.)

haciendo una orientación profesional de la experiencia escolar.

e) Educación moral y sistema de disciplina fundados sobre la iniciativa y la responsabilidad de los alumnos, sobre la organización de la escuela como una verdadera comunidad y sobre su contacto inmediato y directo con el medio social.

*Aspecto social.*—Hemos denominado «socializadas» a estas escuelas por la íntima conexión que guardan con el medio social del que han surgido y en el que viven. Esta relación es doble: de un lado, se habla en el tipo de educación dada a los niños; de otro, en el contacto que guardan con las familias y la vida local.

En cuanto a los alumnos, las escuelas de Gary hacen lo más posible en disciplina, vida social y en programas—dice Dewey—para emplear en los mejores fines educativos las fuentes de ingresos, la organización y la influencia del ambiente. La escuela es una pequeña comunidad en disciplina y es también democrática. El trabajo está tan bien organizado, que los niños necesitan ir a la escuela; no es preciso obligarles a ello. En la escuela se sienten como en su casa, y toman el mismo interés y responsabilidad por el trabajo que en sus propias casas. Cada niño sabe lo que hacen los restantes niños y clases. La sala de conferencias y el sistema de clases alternas, y la reparación y confección del mobiliario escolar por los estudiantes, son influyentes factores en la creación del espíritu que reina entre los escolares. En cada escuela hay un consejo de estudiantes elegido por éstos para cuidar de los intereses de la corporación y del orden en el edificio. Se sostienen campañas higiénicas dirigidas por los médicos de la escuela, en colaboración, mediante la imprenta escolar, con las clases y las conferencias del auditorium. También intervienen en la vida sanitaria del pueblo, haciendo, por ejemplo, campañas en favor de la expendición de la leche en buenas condiciones o en con-

tra de las moscas; ayudando a la Junta de sanidad de la población, etc.

En la enseñanza se aprovechan todas las ventajas de los instintos sociales de los niños. En lugar de aislar cada grupo y separar radicalmente los niños pequeños de los mayores, son éstos dirigidos juntos lo más posible. Los grados de los más pequeños utilizan los laboratorios y talleres, lo cual sería una extravagancia injustificada si los alumnos de la escuela secundaria no estuvieran en el mismo edificio y no los utilizaran también para la enseñanza técnica. Estos mismos alumnos mayores auxilian en sus trabajos a los más pequeños. Aquéllos adquieren así el espíritu de responsabilidad y cooperación, y éstos, una cantidad asombrosa de conocimientos, ayudando, observando y preguntando a los mayores.

Las escuelas de Gary no dan la instrucción cívica por medio de libros de texto. Los alumnos adquieren esta instrucción ayudando a cuidar de su propio edificio escolar, confeccionando las normas de su propia conducta en las salas de clase y en el campo de juego, asistiendo a la biblioteca pública y escuchando los relatos de lo que Gary hace, tal como los cuenta la gente que trabaja. Aprenden mediante una campaña política figurada con partidos, votaciones previas, colegios electorales y escrutinios para la elección de su propia Junta de estudiantes. Los alumnos que han reparado el mobiliario y los paseos de cemento con sus propias manos y que saben lo que cuesta esto se hallan poco dispuestos a destruir los paseos y los muebles. Las campañas sanitarias, el trabajo de aplicación que les facilitan las instituciones sociales de la ciudad, las sesiones en el *auditorium*, en las que aprenden más cosas sobre la ciudad, todo esto constituye lecciones de instrucción cívica que interesan por sí mismas. Los niños ven las cosas por sus propios ojos y aprenden ciudadanía siendo buenos ciudadanos.

Al ingresar en la escuela, cada alumno da en la ofici-

na escolar, a más de la indicación corriente de su nombre, edad y domicilio, algunas noticias sobre su familia, clase social, recursos y carácter de la casa en que vive. Cada maestro de sección se encarga de cierto número de manzanas de casas en el distrito escolar, y en colaboración con los niños hace el plano de esta demarcación con el de las casas. El maestro tiene un distrito lo bastante pequeño para conocerlo bien, y siempre que es posible, se pone en relación con todas las familias de los niños que viven en él. Si existen malas condiciones de vida, que se deben a pobreza o ignorancia, el maestro busca el modo de remediarlas y procura enseñárselo a las familias, llamando a los padres a la escuela, utilizando la opinión pública, los niños, la sala de conferencias, etcétera, cuando es necesario.

En cuanto a la relación con la vida local y social, a más de lo que se ha dicho, se practica más concretamente por medio de  cursos nocturnos, clases dominicales, cursos de vacaciones, etc., para los adultos con conferencias públicas sobre asuntos de interés para la colectividad, dadas, no sólo por los maestros, sino también por personas extrañas a la escuela; organizando las escuelas como  centros de recreo nocturno para los adultos que utilizan la biblioteca, el gimnasio y las salas para lecturas y juegos recreativos; relacionando la enseñanza con la vida social económica o industrial de la localidad, y actuando sobre ésta por los medios antes indicados.

De esta manera, la población se interesa por la escuela, ve compensados los sacrificios económicos realizados para el sostenimiento de ellas y se muestra propicio a aumentarlos, cuando ello sea necesario. La escuela, en suma, es un verdadero centro de educación social.

## 2. LAS «PLATOON SCHOOLS»

Una variante del sistema de Gary ofrecen las llamadas *platoon schools* (escuelas de pelotón), iniciadas en Detroit; sobre ellas no tenemos apenas bibliografía. Sólo conocemos, en parte, el informe de la Junta de educación de Chicago, publicado en el *Elementary School Journal* (Chicago, diciembre 1923), motivado por un proyecto introduciendo en dicha ciudad este sistema, que encontró gran oposición en la opinión pública.

A título de información reproducimos aquí los principales pasajes de la memoria.

Chicago—dice ésta—ha dado el primer paso para llevar a cabo una reorganización del sistema de escuelas públicas, acomodado a las necesidades modernas. El Comité de edificios y terrenos de la Junta de educación ha tomado la iniciativa para construir una *platoon school*, del tipo Detroit, que será la primera de su género en Chicago. El nuevo edificio, que tendrá doce salas, será del tipo que Detroit ha creado después de varios años de experiencias, como especialmente adaptado al sistema del pelotón en la organización escolar.

En este tipo de escuelas, las salas «especiales»: arte, ciencias, música, literatura, trabajo manual, *auditorium*, gimnasio y demás, se hallan en el primer piso. Las «salas hogares» (*home rooms*), en las que se enseñan la lectura, escritura y cálculo, y en las que los alumnos emplean la mitad de su tiempo escolar con un maestro, guardando un contacto personal con él, se hallan en el segundo piso, e igualmente las salas de juego. En el tercer piso están las salas de clase, comedor, cocina, etc. La escuela está dispuesta de modo que los alumnos no sufran confusiones al pasar de sala a sala.

En el tipo *platoon* se utiliza todo el tiempo la capacidad en asientos y mesas de la escuela. Ni unos ni

otros quedan vacíos cuando los alumnos están en la sala de conferencias o dando clase de trabajo manual, arte, etcétera. Cuando una clase sale, otra entra. El sistema aumenta aproximadamente un tercio de la capacidad de la escuela ordinaria, sin reducir la jornada escolar del alumno, y enriquece el programa de estudios.

Algunos educadores que han manifestado recelos a la rápida «profesionalización» de las escuelas públicas dicen que la introducción del *platoon system* contendrá las irrupciones hechas en algunas escuelas en el tiempo asignado a los antiguos elementos. La moda actual son los cursos profesionales que están inundando las escuelas secundarias y aumentando la carga hasta el tope.

Los directores dicen que los muchachos aprenden con más gusto que todo los motores de automóviles y las estaciones radiotelefónicas, y las muchachas, taquigrafía, confección de sombreros y de trajes, y entre los educadores aumenta el temor de que las antiguas materias básicas sean cada vez menos estudiadas, y piden auxilio.

En las escuelas elementales, las nuevas materias han sido, en general, introducidas sin aumentar la jornada escolar. Y cuando la falta de plazas hace necesario establecer la jornada escolar de medio día, las materias básicas son las que más sufren.

Un sistema *platoon* en el cual cada actividad tiene asignado su lugar, de suerte que no puede usurpar el tiempo señalado, para las demás, restablecería la balanza. Aquél conserva todas las ventajas de las «nuevas materias» y deja intactas las «materias esenciales», a la vez que conserva el «contacto personal» entre maestro y alumno, que se ha roto en muchas escuelas, durante los últimos años.

La idea básica de un *platoon system* ha sido muy recomendada por los expertos pedagógicos. A un observador profano quizá pueda parecerle que en Detroit, el

gran centro industrial de automóviles, se da más importancia a los cursos profesionales de lo que se debería dar en Chicago; pero con este sistema, los programas son flexibles y se pueden acomodar muy bien a las condiciones locales.

En el *platoon system* no es absolutamente necesaria la jornada de seis horas, aunque ésta aumente la eficacia educativa. Los educadores dicen que hay mucha diferencia entre el plan de Detroit y el sistema de Gary. Los hombres de escuela de Nueva York y Detroit sostienen que mientras el sistema Gary puede organizarse muy bien en las poblaciones no muy grandes, no es adecuado para los centros metropolitanos. Nueva York trató de establecer el plan Gary durante la gerencia de Mitche, pero fué un fracaso.

El sistema *platoon* puede establecerse en seguida en casi todas las escuelas ordinarias de Chicago, si no están muy recargadas. Poniendo por ejemplo un edificio con 18 salas de clase, y las ordinarias salas para trabajos manuales, *auditorium*, campos de juegos, gimnasio y biblioteca, en la actual organización, la escuela tendría 18 clases o secciones.

Con el sistema *platoon* se podrían establecer 24 clases en lugar de 18. Doce salas se dedicarían a clases-hogares (*home rooms*), donde se enseñarían la lectura, la escritura y el cálculo. Seis de las 18 salas ordinarias se convertirían en salas especiales para literatura, estudio de la naturaleza, ciencia, etc.; las otras salas accesorias sustituirían, como hoy, excepto que serían asignadas de un modo regular a una clase.

Así, en las 12 clases hogares se acomodaría la mitad de la escuela, mientras que la otra mitad se hallaría en las demás salas. Y al fin de cada cuarta parte de la jornada escolar, las dos mitades cambiarían de sitio: un «pelotón» marchando de las salas hogares a las salas espe-

ciales, y el otro pelotón, en sentido inverso. Esto aumentaría la capacidad de plazas en un tercio, sin acortar la jornada escolar. Ninguna de las salas queda vacía.

En Detroit, la jornada escolar se ha alargado así a seis horas—tres por la mañana y tres por la tarde—. Los alumnos se dividen en dos grupos o pelotones. Mientras uno de ellos se halla en las salas hogares aprendiendo a leer, escribir, aritmética y lenguaje, el otro se halla en las salas especiales. Cada alumno emplea noventa minutos por la mañana bajo el control del maestro de la sala hogar, y noventa en las salas especiales. Por la tarde ocurre lo mismo. Así, el alumno está con un maestro la mitad de la jornada escolar.

Para evitar la fatiga excesiva, ningún maestro tiene que enseñar más de cinco horas al día, teniendo dos períodos de descanso de media hora cada mes. Para sustituirle hay maestros auxiliares que van de una sala a otra. El maestro de la sala hogar no sólo tiene bajo su influencia al alumno durante medio día, manteniendo así «una influencia familiar», sino que tiene también facilidades para ser especialista en las materias formales, como música, arte, etc.; las demás clases de este género son dadas por maestros especiales.

En Detroit se hizo un examen por los maestros, en el que se emplearon más de un millón de pruebas con los alumnos. Estos estudios, que duraron cuatro años, muestran que las escuelas *platoon* están por encima de la media de la ciudad, y sólo llevaban cuatro años de funcionamiento.

##### 5. ESCUELAS PERMANENTES Y ESCUELAS DE VACACIONES

Otra de las reformas interesantes llevadas a cabo en la organización escolar de los Estados Unidos para intensificar la acción de la escuela es la llamada escuela de todo el año (*the all-year school*) o escuela permanente.

En esencia, consiste esta organización, como lo dice su nombre, en mantener abierta todo el año la escuela, suprimiendo, por tanto, las vacaciones.

Hablando de estas escuelas, dice el *Report* del Comisario de Educación de los Estados Unidos: Las clases de vacaciones de cuatro a seis semanas en las escuelas elementales, y aun en las superiores, han llegado a ser tan numerosas como para hacer impracticable una enumeración de las ciudades en donde existen. En la mayoría de los casos, estas clases están destinadas al repaso, de suerte que los alumnos que han fracasado en la promoción o paso de una clase puedan volver a alcanzar el grado perdido; pero en muchos casos, las clases están destinadas a permitir a los alumnos ganar un curso

En Newark (N. Y.) una de las escuelas permanentes está compuesta casi enteramente de alumnos italianos, y la otra, de niños judíos. La Memoria redactada sobre estas escuelas hace y contesta estas preguntas: 1.<sup>a</sup>, ¿perjudica a la salud de los niños la continuación de la escuela? 2.<sup>a</sup>, ¿puede ser ésta organizada con buen éxito? 3.<sup>a</sup>, ¿está justificado el gasto de sostener ésta dos meses más? Los directores de ambas escuelas informan que la salud de los niños ha sido excepcionalmente buena. Las dificultades sufridas en la organización de aquéllas han sido fácilmente vencidas. Y son económicas por las razones siguientes:

*Edificio:* Debido al más rápido progreso de los alumnos, un edificio de una extensión dada dará cabida a un mayor número de alumnos en un número dado de años.

*Instrucción:* En tanto que el curso elemental se completa en seis años, en lugar de ocho, hay un ahorro en el coste de la instrucción. Este ahorro representa la diferencia de coste entre sostener las escuelas en seis veranos durante ocho semanas cada uno, comparada con dos otros completos de cuarenta semanas cada uno.

*Sostenimiento:* Así como el coste inicial de los terrenos y edificios es disminuído, por ser necesarias menos escuelas para satisfacer las necesidades de la ciudad, todos los elementos de coste que supone el sostenimiento de los edificios escolares disminuirán correspondientemente. En suma: la más eficiente utilización del edificio y mecanismo escolar del modo propuesto disminuirá grandemente los gastos, y al mismo tiempo, aumentará substancialmente el rendimiento.

En otro lugar del *Report*, W. S. Deffenbough informa. Hay dos tipos de escuelas permanentes: una pretende educar mediante el juego, y retirar a los niños de la calle; el otro trata de ayudar a los niños que han perdido su tiempo, o que son capaces de ganar un grado.

La *State Normal School*, de Minot, North Dakota, E. U., tiene organizado con mucho éxito desde hace diez años para la escuela práctica el sistema de la escuela permanente. En aquella— según informa W. F. Clarke—, el plan de estudios comprende ocho años de nueve meses cada uno. En cada año, el curso se divide en tres partes, denominadas C, B y A, estando cada parte tres meses más adelantada que la precedente. Los pases o promociones de una clase a otra se verifican, consiguientemente, cada trimestre. Los alumnos pueden pasar a otra clase lo mismo en el verano que en otra época.

Actualmente, el trimestre de verano no es enteramente igual a los otros. La jornada escolar está limitada a las horas de la mañana, comenzando a las ocho y media y terminando a mediodía. No se enseñan dibujo, trabajos manuales, música ni química; se intensifican sólo las materias más importantes del programa. A la escuela de verano acuden muchos alumnos que han quedado retrasados en el curso; pero en la actualidad asiste a ella el 70 por 100 de todos los alumnos. Es decir, que la mayoría de éstos asisten a la escuela durante doce meses al año.

Los motivos que inducen a los niños a asistir a la es-

cuela de verano son muy diferentes y significativos. El más frecuente es la posibilidad de adelantar en su labor escolar. Algunos desean volver a ganar el puesto que perdieron al no pasar de clase, o esperan dominar materias difíciles para ellos. Otros quieren aprovechar la ocasión para acabar antes la escuela elemental e ingresar en superior o en la normal. Otros, porque les gusta ir a la escuela.

Las ventajas de la *summer session* son, según el mismo Sr. Clarke, muchas. No hay problemas de calefacción ni ventilación, pues la escuela es realmente una institución al aire libre en este tiempo. Hay entonces más facilidades para jugar al aire libre que en el invierno. Los hábitos regulares y la vida vigilada de la escuela contrarrestan toda posible mala consecuencia de la asistencia escolar continuada. Los alumnos se mantienen en buenas condiciones físicas. No han existido epidemias durante los cursos de verano celebrados. Las asociaciones de los niños son mejores en la escuela que cuando vagan libremente por las calles. Continúan sus trabajos. No hay necesidad de los repasos y reajustes, que son necesarios cuando los niños vuelven a la escuela en septiembre. El plan es también económico, por las razones que antes se han dicho.

Finalmente, en una Memoria publicada por el doctor David B. Carson, director de las escuelas de Newark, N. Y. (y reproducida en extracto en el *Elementary School Journal*, febrero 1924), para determinar definitivamente el valor de las escuelas de todo el año como una institución permanente de la educación primaria y secundaria y sobre la base de la labor realizada en Newark en los doce años que llevan funcionando aquéllas en esta ciudad, dice: teóricamente, los alumnos que asisten a las *all-year schools* completan sus estudios dos años antes que los que asisten a escuelas interrumpidas por diez semanas de vacaciones en el verano. En Newark, sin embar-

go, este adelanto es sólo de un año, debido a la enorme población extranjera en ella existente.

En la actualidad existen 12 escuelas de este tipo, en las que están colocados 381 maestros de primera enseñanza y 87 de segunda. Sólo el 30 por 100 de los alumnos existentes a todas las escuelas de la ciudad dejan de asistir a aquéllas. Según el Dr. Carson, el propósito al crear las escuelas permanentes en 1912 fué más bien educativo que económico. Los fines eran ahorrar tiempo al completar el programa elemental, reducir la pérdida de tiempo y de energía, ocasionada por la larga interrupción del año escolar en julio y agosto, y demostrar que los niños no son perjudicados con el estudio realizado en buenas condiciones durante el verano. Un estudio de los progresos de 271 alumnos reveló que 25 no ganaron nada; 67 ganaron cuatro meses; 59, ocho; 67, un año, y 53, diez y seis meses. En una escuela, el 56 por 100 de los alumnos hicieron la máxima ganancia de dos años en ocho. Las familias creen que los niños están mejor en la escuela que en la casa y en la calle. Y termina diciendo: la escuela permanente, acertadamente dirigida, con una población deseosa de encontrar facilidades para la educación, llega más al punto de completar una educación primaria democrática para todos los alumnos que cualquier otro plan propuesto en las escuelas norteamericanas.

#### 4. ESCUELAS RECREOS DE LA ARGENTINA.

Una modalidad de las escuelas de vacaciones son las escuelas recreos de la Argentina, creadas en Buenos Aires por iniciativa del Consejo Nacional de Educación, y especialmente de su presidente, Sr. E. H. Celsia. En el proyecto que conocemos (1), éste funda la necesidad de

---

(1) *Revista de Pedagogía*. Madrid, abril, 1924.

tales escuelas, en que, coincidiendo las vacaciones escolares con el período canicular, los niños pertenecientes a familias de escasos recursos económicos, cuyas casas no gozan de clase alguna de comodidades, se pasan el día correteando por las calles de la ciudad, sin vigilancia alguna y expuestos a mil peligros, incluso de orden moral. La misión educadora de la escuela no tiene por qué suspenderse durante el período de vacaciones, y, por otro lado, mientras los niños no tienen donde cobijarse convenientemente durante el día, los locales amplios e higiénicos de las escuelas se hallan deshabitados y cerrados. El aprovechamiento de esos edificios para refugio de estos niños, estableciendo, no cursos suplementarios de instrucción a las escuelas comunes, sino escuelas-recreos donde se siguiera la acción educadora de la escuela en el aspecto físico y en el moral, solucionaría el problema del abandono de los niños durante el verano, tonificando el cuerpo y evitándoles el contacto de la miseria, del vicio y otras funestas influencias sociales.

A este efecto, propone: la institución de escuelas-recreos que funcionen desde el 15 de diciembre hasta el 15 de febrero (época de la canícula en Buenos Aires); que concurren a ellas los alumnos de las escuelas públicas comprendidos en los fundamentos de esta institución; que se establezcan dos turnos, con una inscripción máxima de 150 niños cada uno y mínima de 50. Las escuelas-recreos deberá dirigirlas un maestro que preste servicio en las escuelas públicas, de reconocida capacidad; cada turno será atendido por maestros diplomados que no presten servicios en escuelas públicas, prefiriéndose a los procedentes del Instituto de Educación Física. Se crean 32 escuelas recreos, debiendo asistir las niñas al turno de la mañana y los niños al de la tarde; funcionarán dos horas y media cada turno. Durante el funcionamiento se distribuirá el trabajo docente en las siguientes ocupaciones: *a)* educación física; *b)* cantos escolares; *c)* lecciones

de lectura a cargo de los maestros; *d*) secciones de cinematógrafo; *e*) excursiones a plazas y parques; *f*) teatro infantil.

La educación física comprenderá: *a*) juegos educativos; *b*) rondas escolares; *c*) clases metodizadas; *d*) juegos libres (a iniciativa de los niños); *e*) ejercicios respiratorios. La Comisión general de Arquitectura queda facultada para instalar baños y toldos en los patios de recreo.

El dictamen de la Comisión didáctica es favorable a este proyecto, aunque con modificaciones de poca monta; a saber: que las escuelas se establezcan preferentemente para los niños del centro de la urbe, que son los más necesitados de aire y sol; que el personal directivo se reclute voluntariamente y remunerándolo; que al resto del personal también debe remunerársele, y que, como no sólo se limitan las escuelas a la educación física, sino que se trata de la educación en su mayor amplitud, deben recaer y tenerse en cuenta para los nombramientos a los maestros normales; que el número de establecimientos debe irse ampliando a medida que las exigencias lo vayan requiriendo; que el régimen propuesto de turnos debe ser por escuela y sexo, ya que los baños y otros aspectos dificultarían si se establecieran por turnos de mañana y tarde en una misma escuela; que sería conveniente fijar un plan detallado de enseñanzas antes de comenzar a funcionar las escuelas, y, por último, que antes de comenzarse las obras de instalación de baños y toldos debería presentarse un presupuesto del costo de estas obras.

### III.—LAS ESCUELAS DEL TRABAJO

Aunque la llamada «escuela del trabajo» (*Arbeitschule*) por los alemanes y traducida al francés con el nombre de «escuela activa», es más que una institución o un tipo de organización escolar, un principio, una orientación y una técnica aplicables a todas las escuelas, hay, sin embargo, algunas de éstas que han aplicado esa orientación y técnica más radicalmente que otras, adquiriendo así una fisonomía especial. De la «escuela del trabajo», desde el punto de vista de los principios, ya nos hemos ocupado en otra ocasión (1); en cuanto a la técnica es posible que lo hagamos en una de estas publicaciones.

Ahora nos vamos a limitar a describir algunas de las instituciones escolares que han transformado más su organización conforme a la idea del activismo. Entre ellas se destacan las escuelas de Munich organizadas por Kerschesteiner, y las de Neukölln y Wilmersdorf, en los alrededores de Berlín. Aquéllas conservaron en su funcionamiento el mismo carácter de escuela urbana que tenían antes de ser transformadas; éstas fueron convertidas en escuelas-granjas y con un carácter, por lo tanto, rural. Unas y otras con un carácter activo y aun productivo que las diferencia netamente de todas las demás escuelas públicas.

#### 1. LAS ESCUELAS DEL TRABAJO DE MUNICH

La primera vez que se ha aplicado a una organización escolar pública la idea de la «escuela del trabajo» ha

---

(1) L. Luzuriaga: *Ensayo de pedagogía e instrucción pública*. Madrid, Hernando, 1918.

sido en Munich, en 1910. El creador de esta idea ha sido el profesor G. Kerschensteiner, autor de diversas obras sobre la materia (1), y a la sazón director o consejero escolar de la ciudad de Munich, gracias a lo que le fué posible aplicar aquélla en las escuelas públicas municipales.

Primeramente, el profesor Kerschensteiner realizó esta idea en las escuelas de perfeccionamiento, o sea en las escuelas para los muchachos y muchachas que terminan sus estudios en las escuelas primarias y no ingresan en las escuelas especiales, o sea, próximamente, de catorce a diez y siete años de edad. Gracias a la gestión del señor Kerschensteiner, las escuelas de perfeccionamiento de Munich alcanzaron un desarrollo y perfección tales, que se hicieron famosas en todo el mundo. Una de las características de estas escuelas es que, junto a su trabajo profesional, cultivan la formación general, social, lo que las distingue de las restantes escuelas alemanas de este tipo, en las que predomina el aspecto especial y manual.

Pero lo más importante de la actuación pedagógica del profesor Kerschensteiner en el aspecto que aquí nos interesa es la organización que llevó a cabo en las escuelas primarias, conforme a la idea de la «escuela del trabajo».

Sobre la organización de las escuelas primarias públicas de Munich, en el sentido de la escuela del trabajo, informan extensamente los Sres. Kerschensteiner y Reinlein en las obras que se indican en la bibliografía final.

Antes, sin embargo, de realizar en 1910 sus ensayos en escuelas primarias especialmente designadas con este fin, Kerschensteiner había transformado los métodos de trabajo de todas las escuelas primarias en el sentido de la

---

(1) Véase especialmente G. Kerschensteiner, *Concepto de la escuela del trabajo*. Trad. de L. Luzuriaga. Madrid, «La Lectura».

escuela activa. Dotó a éstas de laboratorios para la enseñanza de la física y la química, en los que trabajaban todos los alumnos. Para la botánica se organizaron jardines escolares; para la geografía se realizaron excursiones y se construyeron mapas en relieve sobre el terreno; para la zoología se crearon acuarios y terrarios, etc. En las clases superiores se introdujeron los trabajos manuales como materia obligatoria. A tal objeto se nombraron maestros especiales y se dedicaron cuatro horas semanales, en el semestre de verano, a los trabajos en madera, y otros cuatro en el de verano a los trabajos en hierro. Para estas enseñanzas se crearon los talleres necesarios. Se transformó la enseñanza del dibujo, realizándolo del natural e imaginativamente, en íntima relación con la enseñanza intuitiva y geográfica. Las labores de los niños se pusieron en relación con el dibujo y al servicio de la práctica, introduciendo también la enseñanza de la cocina en cocinas escolares.

Para los alumnos más pequeños se disminuyó el número de horas de clase, retrasándose el comienzo de la lectura y escritura, desterrándose la enseñanza memorística y verbalista y sustituyéndose por la instrucción objetiva e intuitiva. También se proporcionó mejor libertad de movimiento a maestros y alumnos.

*Las escuelas de ensayo.*—Después de haber modificado así la generalidad de las escuelas primarias públicas de Munich, Kerschensteiner logró en 1910 la autorización del Estado para organizar dos escuelas de ensayo con cuatro clases graduadas. Una de las escuelas era de niños sólo, y la otra, de niños y niñas, por partes iguales. Aunque el plan de enseñanza tuvo que ser el oficial, las escuelas adquirieron una fisonomía propia, tanto en cuanto a su organización interna como respecto a los métodos de enseñanza.

He aquí ahora cómo relata el propio Kerschensteiner la organización y las experiencias de sus escuelas de ensayo.

Si la escuela del trabajo significa realmente un progreso, si la aplicación del principio del trabajo eleva en todas las materias de enseñanza el interés activo de los alumnos, tiene necesariamente que poder alcanzarse en la escuela del trabajo, con menos tiempo de enseñanza, lo que en las escuelas actuales con *menor* actividad de los alumnos, pero con mayor tiempo de clase. Conforme a esto, fué reducido el tiempo de enseñanza en las dos clases inferiores (1.º y 2.º año) de una escuela a cuatro o cinco horas. En cambio, fué necesario dividir las clases que constaban de 44 a 50 niños, en determinadas materias, en dos secciones, a cada una de las cuales se enseñó separadamente. Pues la *elaboración* real de nuevas representaciones y la actividad manual en ciertas materias, necesarias para ello, sólo se pueden realizar con un número moderado de alumnos. No es necesario en absoluto una división con carácter general de las clases, y, por tanto, que el número de niños se fije en 22 ó 25. Si fuera necesario, ningún funcionario de la Administración podría emprender seriamente la implantación de la escuela del trabajo, por los enormes gastos que supondría.

La división de la *primera* clase de ensayo se hizo por dos horas en la enseñanza intuitiva, por otras dos en la del cálculo, por dos en la lectura y escritura simultáneas, y por dos en los trabajos manuales. Gozando así los alumnos de unas diez y siete horas de enseñanza, los maestros tenían veintitrés horas de trabajo, y el maestro especial de trabajo en madera, cuatro. La sección A de la clase entraba ordinariamente en la escuela a las nueve; y la B, a las diez. De diez a once y media, ambas secciones estaban reunidas. A las once y media, la sección A salía de la escuela, mientras la B daba hasta las doce y media a aquellas clases que la sección A había recibido de nueve a diez. Por la tarde sólo se daba una hora de clase cada día los lunes y jueves; la sección A, de dos a tres, y la B, de dos cuarenta a tres cuarenta.

*Plan de estudios de la primera clase.*

Horas.	Lunes.	Martes.	Miércoles.	Jueves.	Viernes.	Sábado.
<b>M A Ñ A N A</b>						
9-10	Cálculo (30) Lectura-escritura (30)	Enseñanza intuitiva (60)	Lectura-escritura (30) Canto (30)	Cálculo (30) Lectura-escritura (30)	Enseñanza intuitiva (60)	Lectura-escritura (30) Canto (30)
10-11	Religión (60)	Lectura-escritura (40) Gimnasia (20)	Cálculo (40) Gimnasia (20)	Religión (60)	Lectura-escritura (40) Gimnasia (20)	Cálculo (40) Gimnasia (20)
11-12	Enseñanza intuitiva (30)	Cálculo (30)	Enseñanza intuitiva (30) Cálculo (Sec. A) (30)	Enseñanza intuitiva (30)	Cálculo (30)	Enseñanza intuitiva (30) Cálculo (Sec. B) (30)
<b>T A R D E</b>						
2-3	Lectura-escritura (40) Gimnasia (20)	-	-	Lectura-escritura (40) Gimnasia (20)	-	-

La tabla semanal precedente explica la distribución del tiempo en la primera clase, sección A (y correspondiente también de la B).

En este plan hay que observar: el tiempo de enseñanza se indica en minutos. No se señalan los descansos entre las clases. Las clases impresas en cursiva son comunes para las dos secciones A y B. Para obtener de esta tabla el plan de enseñanza de la sección B, basta simplemente asignar las mismas materias que se indican para la A de nueve a diez al tiempo de once y media a doce y media. Con otras palabras: la sección A fué diariamente a la escuela de nueve a once y media; la B, de diez a doce y media, por la mañana; y además, la sección A, los lunes y jueves, de dos a tres; la B, los mismos, de dos cuarenta a tres cuarenta, por la tarde. Sólo los miércoles y sábados estuvieron reunidas las dos secciones de nueve a once y media; la sección A estuvo treinta minutos más en la escuela los miércoles, y la B, los sábados. En cuatro tardes no hubo clase.

La división de la *segunda* clase de ensayo se hizo en la misma proporción de tiempo que en la primera en cálculo, enseñanza intuitiva y trabajo manual; fué menor, por el contrario, en lengua materna. Las demás cuestiones referentes a la distribución del tiempo de las materias se hallan resueltas en la tabla semanal de clases impresas en la páginas 62 y 63.

Los alumnos tuvieron así semanalmente diez y ocho horas de clase; los maestros, veintitrés; el maestro de trabajos en madera, cuatro. Los niños disfrutaron de cinco tardes libres; los maestros de sección, de cuatro.

En lo que se refiere a división de las clases *tercera* y *cuarta*, alcanzaba a dos horas de clase de cálculo, una de geografía e historia nacional y dos de trabajo en madera. El número de horas de clase ascendió para los niños a veintidós, y se elevó para las niñas a veinticuatro, por añadirse dos horas de labores femenina, que fueron con-

fiadas a una maestra especial. Los maestros de sección tuvieron veinticinco horas de clase; el de trabajo en madera, cuatro; la maestra de labores, dos. La distribución del tiempo puede verse en la tabla impresa a continuación. En los tres planes de estudio hay que reducir el tiempo indicado entre paréntesis en las tablas de materias, por las pausas que eran necesario para el descanso. En lugar de la división de una clase en una materia de enseñanza práctica se puede hacer también que trabajen simultáneamente dos maestros especiales en una clase sin dividir.

No habría impreso aquí estos planes de estudio, si no hubiera querido ilustrar con ellos la realidad efectiva de un proyecto que, aun sin referirlo a la organización de la escuela del trabajo, recomiendo desde muchos, muchos años, pero la posibilidad de aplicación del cual ha sido dudada por mis propios directores de escuelas. Me refiero a la *división parcial de las clases*. Por consideraciones económicas, estaremos obligados durante mucho tiempo a formar en las grandes ciudades clases de 50, 60 y, en algunos casos, más alumnos. En tales clases se pueden perseguir ciertos fines, pero otros no. Es absolutamente imposible, por ejemplo, dar una verdadera enseñanza intuitiva ni aun a 50 alumnos. Aquí tiene que ser necesariamente dividida la clase, al menos en los períodos de observación. Produce una fatiga enorme enseñar a clases de 50 y 60 alumnos ciertos conceptos numéricos y lingüísticos. La enseñanza de la lectura es asimismo esencialmente facilitada con la división de la clase de lectura y escritura simultáneas. Una división de las clases, en algunas enseñanzas, facilita el trabajo enormemente, porque así llega el maestro mucho mejor a los alumnos individualmente, aparte de que se dirige, con una mirada, mucho más fácilmente a una masa pequeña que a una muy numerosa. No quiero hablar de la necesaria división de las clases en dibujo, física, química,

Plan de estudios segunda clase.

HORAS	Lunes.		Martes.		Miércoles.		Jueves.		Viernes.		Sábado.			
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B		
<b>M A Ñ A</b>														
8-9	<i>Religión</i> (60)		Trabajo en madera (60)		—		<i>Religión</i> (60)		—	Cálculo (30)	Cálculo (30)	—	—	Cálculo (30)
									<i>Gimnasia</i> (30)		<i>Lectura</i> (30)		<i>Lectura</i> (30)	
9-10	<i>Ortografía</i> (30) <i>Canto</i> (30)		Trabajo en madera (60)		— Cálculo (30)		<i>Lectura</i> (30) <i>Ortografía</i> (30)		<i>Enseñanza intuitiva</i> (30) <i>Canto</i> (30)		<i>Gimnasia</i> (30) <i>Ortografía</i> (30)		<i>Ortografía</i> (30) <i>Gimnasia</i> (30)	
10-11	<i>Lectura</i> (30) <i>Caligrafía</i> (30)		Cálculo (30)		Trabajo en madera (60)		<i>Gimnasia</i> (30) <i>Enseñanza intuitiva</i> (30)		<i>Caligrafía</i> (30)		<i>Enseñanza intuitiva</i> (30)		<i>Enseñanza intuitiva</i> (30)	
									Cálculo (30)		—		Cálculo (30)	
11-12	—		Cálculo (30)		—		Trabajo en madera (60)		Cálculo (30)		—		—	
<b>T A Ñ E</b>														
2 1/2-3	Cálculo (30)		—		—		—		—		Cálculo (30)		—	
3-4	Corte (60)		—		—		—		—		Labores (60)		—	

Plan de estudios de segunda y tercera clase.

HORAS	Lunes.		Martes.		Miércoles.		Jueves.		Viernes.		Sábado.	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
<b>M A Ñ A</b>												
8-9	Religión (60)		Cálculo (60)	—	Trabajos en madera (60)	—	Religión (60)	—	Cálculo (60)		Lectura (60)	
9-10	Ortografía (60)		Redacción (60)		Trabajos en madera (60)	Cálculo (60)	Ortografía (60)		Gimnasia (30)		Gimnasia (30)	
									Geografía e Historia (30)		Gramática (30)	
10-11	Geografía e Historia (30)		Gramática (30)		Cálculo (60)	Trabajos en madera (60)	Gimnasia (30)		Redacción (60)		Geografía e Historia (60)	
	Lectura (30)		Gimnasia (30)				Lectura (30)					
11-12	Labores femeninas (60)		Caligrafía (30)		—	Trabajos en madera (60)	Labores femeninas (60)		Canto (60)		Caligrafía (30)	
			Historia bíblica (30)								Historia bíblica (30)	
<b>T A Ñ E</b>												
2-3	—	Cálculo (60)	—		—		Cálculo (60)	—	—		—	
3-4	—	Geografía e Historia	—		—		Geografía e Historia (60)	—			—	

trabajos manuales. Por no haber realizado nunca tal división, hemos tenido que aumentar constantemente el número de horas de clase en las escuelas primarias para poder llevar adelante debidamente las clases numerosas.

*Una solución mucho más saludable es conservar el menor número posible de clases para los alumnos, y aumentarlas para los maestros con la división parcial de las clases.*

Esto no aumenta los gastos, pues los maestros trabajan menos tiempo del reglamentario, y no aumenta la intensidad del trabajo de éstos, porque la mayor facilidad y eficacia de la enseñanza en las secciones pequeñas gasta mucho menos la fuerza física y psíquica del maestro. Sólo produce algunos quebraderos de cabeza la composición del plan de estudios u horario, así como la entrada de los niños a la escuela a horas diferentes. Pero que es posible en absoluto vencer estas pequeñas dificultades lo demuestran los tres planes de estudio indicados y las experiencias hechas con ellos.

En lo que se refiere al contenido de las materias de enseñanza en particular, está determinado por el plan de enseñanza aprobado en 1911 por el Ministerio para todas las escuelas primarias de Munich. La guerra hecha durante más de doce años al plan de enseñanza ha terminado. El plan de enseñanza ha vencido en toda línea. Este sólo fué tímidamente influido en su nacimiento por la idea de la escuela del trabajo. Pero tampoco ofreció ningún obstáculo a una moderada realización del espíritu de ésta. La única desviación de las escuelas de ensayo fué la introducción de la enseñanza *especial* de trabajo en las clases de niños, dada en relación con la enseñanza intuitiva y la geografía y la historia nacionales (*Heimatkunde*.) En las escuelas de niñas, aquél estaba ya prescrito desde hace cuarenta años.

La completa libertad de las clases de ensayo hubiera, naturalmente, permitido un sistema de enseñanza diferen-

te y más perfecto. Como ejemplo de la aplicación de esta idea del trabajo se reproduce aquí el plan de dos clases.

Aplicación del plan de enseñanza  
en las dos clases inferiores.

a) *Enseñanza intuitiva con dibujo y trabajo manual.*—La enseñanza intuitiva con dibujo y trabajo manual en las clases 1.<sup>a</sup> y 2.<sup>a</sup> hizo de las *propias experiencias* del niño el punto central y de partida de su actividad. Según el plan de enseñanza de Munich, aquélla tiene por fin despertar y fomentar, sobre la base de la agudización y ejercicio de la actividad sensorial, la observación reflexiva; aclarar, completar y ordenar las representaciones existentes, y formar nuevas representaciones y conceptos fundadores. Estas experiencias fueron tomadas en parte *de la actividad práctica de la escuela, y en parte de la vida doméstica de la familia.* Al comienzo del curso escolar se realizaron los ejercicios del trabajo manual propiamente dicho, que tenían por fin la agudización de los sentidos. Estos ejercicios fueron tomados en parte de la obra de María Montessori, *Il metodo della Pedagogia Scientifica*, y se aplicaron de ordinario con el carácter de un verdadero juego infantil. Comó es natural, no se desatendieron tampoco aquéllos en el resto del año y se unieron en el momento apropiado a actividades apropiadas. Se extendieron al reconocimiento de colores y formas, de los sonidos por su altura e intensidad, a la apreciación del peso en diversas materias, a la adquisición de representaciones táctiles para los materiales más diferentes, al desarrollo de representaciones olfativas y gustativas muy simples y diferenciables, y, finalmente, a la regulación y orientación de las sensaciones de movimiento. Para estos fines se utilizó una serie de materiales. La enseñanza del trabajo, que al principio estaba unida del modo más íntimo a la enseñanza intui-

tiva, se extendió en la primera clase a la costura, labores de punto, trenzado, trabajos en madera, jardinería y las llamadas labores domésticas. Los niños y las niñas tenían las mismas enseñanzas, de modo que los niños participaban en la enseñanza de la costura y labores de punto, y las niñas, en la de los trabajos en madera. En las segundas clases ocupó el primer lugar el trabajo en madera. Además, los niños estuvieron ocupados en una clase especial con el dibujo y el recortado, y las niñas, con el trenzado, labores de punto y costura. La jardinería y las ocupaciones domésticas fueron también sistemáticamente atendidas en el curso. Se hubieran admitido también otras ocupaciones irreprochables, como el plegado de papel con determinados fines, los trabajos en cartón, el tejido con telares manuales, etc. Pero no se las tuvo en cuenta para no hacer demasiado numerosas las clases de actividad, y facilitar así una preparación más fundamental en cada género de ésta. Se prefirieron también las ocupaciones primero mencionadas, porque se hallan esencialmente *más próximas a la vida doméstica del niño*.

En lo que fué posible, los trabajos prácticos se organizaron desde el punto de vista de la comunidad del trabajo, es decir, desde el punto de vista del servicio y auxilio de los niños entre sí y de la subordinación común a un tema propuesto. El modo de realizarlos tuvo que elevarse, naturalmente, sobre el punto de vista del jardín de la infancia. En la escuela primaria no se trata ya sólo de ocupar racionalmente a los niños, sino también de acrecentar sistemáticamente la habilidad manual, de educar la voluntad para un trabajo cada vez más cuidadoso y transformar así el impulso del juego en el impulso al trabajo, es decir, someter cada vez más la actividad del niño a un fin propuesto y a ciertas reglas necesarias para la adquisición de éste. Ciertas zonas de trabajo habrán de ser siempre preferidas en el plan de estudios, por múltiple

que pueda ser el género de actividad, según la inclinación del maestro y del niño y según las disposiciones naturales de éste y las instituciones docentes. Dentro de una determinada zona de trabajo, conviene también una discreta limitación a *pocas actividades manuales*, para que éstas puedan alcanzar una seguridad satisfactoria en el curso del primer año escolar. Se verá fácilmente si las pocas zonas de trabajo elegidas corresponden a las fuerzas físicas y espirituales del niño, si la mayoría de los alumnos buscaron y ejercitaron tales actividades en sus juegos y ocupaciones domésticas, sin participación de la *escuela* y por su propio instinto de imitación.

El siguiente resumen puede mostrar cómo se relacionó la actividad manual con los temas del plan de enseñanza para la enseñanza intuitiva. A la primera clase asignamos los siguientes temas:

*Tema 1.º* (sala de gimnasia y en el patio de recreo): confección de palos de madera con cabeza pulida, de escaleras, de sujetadores para la cuerda de saltar; confección de una cuerda de saltar con cáñamo tejido. *Tema 2.º* (en la calle): confección de cuñas de madera, de una valla de lo mismo y de un sencillo carromato con fibras tejidas y tablitas. *Tema 3.º* (el jardín en otoño): confección de rodrigones de madera para las flores; costura de saquitos de gasa para las semillas. *Tema 4.º* (la fiesta de Nochebuena): confección de una bolsita para la mesa de Nochebuena, de una bolsa para la servilleta; confección de una caja de construcción, de madera, con piezas cuadradas y triangulares. *Tema 5.º* (nieve y hielo): trenzado de un zócalo; confección de un trineo de madera. *Tema 6.º* (cuarto de costura): confección de un metro con indicación de centímetros, de una regla de dibujo para las tablas de cálculo; preparación de piezas para camisa, enaguas y trajes de muñecas. Costura de ropa interior de muñecas con piezas preparadas. *Tema 7.º* (en la iglesia, por Pascua): coloración de huevos de Pascua. *Tema 8.º* (el jardín escolar en

primavera): confección de cuadros de flores, de un seto para los cuadros de flores, siembra y trasplante en éstos; tejido de una cesta de flores, tejido con raffia de una cesta de fruta. *Tema 9.º* (en la frutería): modelado de frutas (por vía de ensayo).

Además de estos trabajos manuales se atendieron las ocupaciones domésticas. Comprendían el orden y conservación de la limpieza en la sala de clases y en la de trabajo; por tanto, el barrer, limpiar el polvo, dar brillo, lavar, y la ayuda de los niños para la confección de la torta de Navidad y de los huevos de Pascua. El trabajo de jardinería se limitó en el otoño, por causa del frecuente mal tiempo, a la recolección de semillas, siembra de flores y bulbos en tiestos y en el jardín, protegiéndolos de las heladas, cubriéndolos con tierra. Los tiestos fueron sacados de la tierra en primavera, y las plantas bulbosas formaron durante varias semanas en un estado magnífico un adorno de la clase. En el verano cuidaron los niños, además de las flores recién plantadas, el jardín escolar de la clase octava en la calle de Hohenzollern, bajo la dirección de las alumnas de aquella clase; la maestra de sección recogió las mejores impresiones de este trato de las niñas mayores con los niños de las clases de ensayo. *Asimismo la labor educativa de las alumnas de la octava clase experimentó una intensificación no pequeña con esta comunidad de trabajo, en la que tomaban parte con igual ardor y alegría moral, tanto los grandes como los pequeños.*

La segunda clase tuvo que resolver los siguientes temas:

*Tema 1.º* (edificio escolar): diseños a mano alzada en el encerado; confección de una lámpara de mesa en la clase de labores de punto. Dibujo en el encerado a pluma, a tiza. *Tema 2.º* (en el nuevo edificio): confección de una casa de madera mediante la comunidad de trabajo, en el taller. Dibujo y recortado de casas. *Tema 3.º* (el

jardín escolar en primavera): los cuadros de flores contruidos en el primer año escolar (véase pág. 69) son sembrados de bulbos de flores. Dibujo de formas de flores, recortado y composición en un *bouquet*, como trabajo de pegado. *Tema 4.º* (el reloj): confección de esferas de reloj de cartón con manillas movibles; confección de una esfera de reloj de madera con aplicación de manillas de metal compradas; confección de un reloj de sol; confección de un almanaque. Las niñas tejen muñequeras: *Tema 5.º* (la cocina): confección en el taller de una tabla de amasar con un mazo para la masa. Las niñas tejen un paño de cocina; los niños dibujan y recortan hogares de cocina. *Tema 6.º* (en la carpintería): confección de una silla con rejilla. Visita a uno de nuestros grandes talleres escolares para las clases superiores. Dibujo y recortado de instrumentos. *Tema 7.º* (lavadero): lavado y tendido; tejido de una cesta de costura. *Tema 8.º* (los cinco sentidos): no dió ocasión para actividades prácticas especiales, excepto la actividad de los sentidos mismos en ejercicios sensoriales de toda clase (véase para esto también los ejercicios en la primera clase). *Tema 9.º* (en el acuario y terrario de la escuela): los niños construyen en los talleres cajas para las orugas. Observación del desarrollo de éstas. Dibujo de mariposas. *Tema 10* (en el río): en los talleres se prepara en comunidad de trabajo un puente de madera. Las niñas cosen banderas para adornar el puente en el río. *Tema 11* (en el jardín): trabajos prácticos; cuidado de las balsaminas, girasoles, begonias, abetos, pinos obtenidos de semillas. Dibujo de hojas, flores y frutas observadas. Dibujo en un palomar recortado.

Durante todo el año se prestó también atención a las ocupaciones domésticas. Se dirigieron, como el año anterior, al orden y limpieza en la sala de clases, pasillos y guardarropa. Los trabajos fueron hechos con el mismo celo por los niños y las niñas. Los niños mismos dispu-



sieron sus vigilantes y guardianes: un niño para el guardarropa; un niño y una niña para la vigilancia de la entrada en la sala de clases; tres niñas para la conservación de la limpieza de los encerados; un niño y una niña para la vigilancia de las tablas sobre las ventanas, de los objetos puestos en ellas y del cuidado de las flores colocadas allí. Se formaron grupos más pequeños. Un niño cuidó de la conservación y entrega de las diferentes llaves; una niña, de los dibujos del calendario. Para el cuidado del acuario fué elegida una niña de la séptima clase, que tenía que enseñar a las niñas pequeñas de la segunda. Para la observación se disponía también de un corral (con gallinas, gallo, pato, ganso y pavo), del cual cuidaba el conserje de la escuela. La restante enseñanza de observación se relizó, tanto en el taller (parte experimental) como en la sala de clases y al aire libre. En aquélla se hicieron los ejercicios de observación, que no exigían mesas horizontales ni muchos instrumentos. El *dibujo* se limitó a la representación de memoria de objetos aislados, que eran contenido de la enseñanza intuitiva y que cada alumno tenía a su mano en ésta o con los que trabajaba en los ejercicios de observación (juguetes, instrumentos, pequeños utensilios domésticos).

## 2. LAS «ESCUELAS JARDINES DEL TRABAJO»

Como una modalidad de la escuela activa o «escuela de trabajo» aparecen estas escuelas jardines o escuelas granjas, surgidas de las duras necesidades de la guerra, pero con más interés que el puramente económico.

Las «escuelas jardines del trabajo» se han desarrollado principalmente en Alemania a partir de 1919, en que se fundó la primera en Neukölln-Berlín. En esencia se trata de grandes extensiones de terreno cultivable a donde acuden con sus maestros durante uno o dos días de la semana los niños de las escuelas públicas ordinarias. En

esos terrenos cultivan parcelas de terreno individuales y colectivas, y en torno a ese trabajo se dan las enseñanzas más relacionadas con él y se verifican juegos y ejercicios gimnásticos. El producto del trabajo de los niños y maestros se distribuye entre ellos y la escuela, con lo que se obtienen también beneficios económicos. La tendencia, sin embargo, es hacer permanentes estas escuelas jardines, con su propia población escolar y sus maestros propios, haciendo las instalaciones (barracones generalmente) necesarias para ello.

Estas escuelas serán así en primer lugar «escuelas al aire libre o de bosque» (*Waldschulen*); pero no se limitarán como éstas al aspecto puramente higiénico, sino que serán también de carácter pedagógico, por sus métodos de trabajo. La gran facilidad que existe para la instalación de estas escuelas, que, en realidad, sólo exigen terrenos cultivables en las proximidades de las poblaciones, cuyos Municipios raramente carecerán de éstos, hace que puedan y deban ser diferentes, sobre todo en las grandes urbes. Advirtiéndose solamente que no se trata en ellos de producir beneficios higiénicos o económicos, sino sobre todo de transformar los procedimientos de enseñanza conforme a los métodos de la escuela activa o escuela del trabajo, de la que son estas escuelas jardines sólo una variedad o modalidad (1).

#### La escuela jardín de Neukölln.

*Historia.*—Las privaciones experimentadas durante la guerra por Alemania, y especialmente por las grandes ciudades como Berlín, suscitaron la idea de utilizar las horas libres de los adultos y los niños para el cultivo de legumbres, hortalizas, etc., en los parques y terrenos públicos.

Tal fué el origen de las primeras «colonias escolares voluntarias» de Neukölln, suburbio de Berlín, y más tarde

---

(1) A. Heyn: *Die Gartenarbeitsschule*. Breslau, F. Hirt. 1921.

de la «escuela jardín», organizadas ambas por el maestro público Augusto Heyn.

Las «colonias escolares» de Neukölln (*Schulkollonien*), que no hay que confundir con las «colonias de vacaciones» (*Ferienkollonien*), comenzaron en la primavera de 1915 con el auxilio de la municipalidad, que cedió al señor Heyn, para este fin, 10 fanegas de tierra de su propiedad, con el de la Asociación de maestros de Neukölln, que dió algunos recursos en metálico para la compra de siemientes, plantas, aperos, etc.

La tierra fué distribuída en parcelas de 80 a 100 metros cuadrados entre los niños de familias pobres, que acudían voluntariamente fuera de las horas de clase, excepto dos tardes completas a la semana, que se dedicaban a la huerta. Los niños, auxiliados por sus maestros, cultivaban las legumbres y hortalizas de más uso en el hogar, y alternaban sus trabajos con cantos y juegos. Al mismo tiempo adquirían así sólidos conocimientos de botánica y zoología. Los padres se asociaron también a esta labor y se produjo así un contacto íntimo entre ellos y el Magisterio.

En vista del éxito de la labor del primer año, el Municipio de Neukölln aprobó en 1916 la concesión de una subvención y la ampliación de las colonias, de suerte que ese año tenían los niños para sus trabajos 17 fanegas de tierra. En 1918 fué llamado al servicio militar el Sr. Heyn. A la vuelta de su servicio militar, a fines de 1918, el señor Heyn encontró que la obra de las colonias había sufrido mucho durante su ausencia, y el mismo Municipio no tenía ya interés por ellas. El cambio de régimen sobrevenido con la revolución alemana y el estado de miseria en que a la sazón se hallaba la población de este suburbio obrero motivaron la creación de un nuevo tipo escolar: la «escuela jardín del trabajo» (*Gartenarbeitschule*), en seis escuelas públicas, poniéndose al Sr. Heyn al frente de esta organización.

*Situación e instalación.*—La «escuela jardín» de Neukölln se halla establecida en un terreno de 15 fanegas de extensión. Los niños sólo tienen que recorrer para llegar a ellas unos diez o veinticinco minutos de camino. El agua para el riego la obtienen de un canal limítrofe con el campo, junto al cual se hallan también los servicios de jardinería y los campos de juego y de deportes de la ciudad. Todo ello constituye hoy una comunidad de trabajo y de vida con la «escuela jardín».

El amplio terreno ofrece parcelas para los niños de las seis escuelas que constituyen la «escuela jardín». Esas parcelas son en parte individuales—una para cada niño— y en parte comunes—una para cada cuatro alumnos—. Además, hay jardines comunales, que son para todas las escuelas. En el campo hay también seis salas de clase cubiertas y sin cubrir, instaladas en barrácones de madera; un corral para la cría de conejos, palomas, cabras, etc., y una sección de biología. Cuenta también la instalación con campos de cereales, un prado y un pequeño bosque.

En el campo, los niños cultivan cebollas, guisantes, lechugas, rábanos, judías, nabos, tomates, coles, etc. A pesar de la regularidad general, las parcelas individuales tienen su carácter propio. En las parcelas comunales se cultivan principalmente patatas. Caminos de diferente anchura permiten el paso de unas parcelas a otras y a los servicios comunes.

La proximidad de los jardines de la ciudad permite obtener de éstos simientes, esquejes, plantas, que sirven para el adorno del campo y para la enseñanza de la botánica.

*Organización de la enseñanza.*—El principal problema de esta institución es el de su encaje o ajuste dentro de la organización escolar existente. Este problema se ha resuelto satisfactoriamente en Neukölln del modo siguiente: A la «escuela jardín» sólo acuden los niños que por su edad o desarrollo debieran estudiar en la escuela las

ciencias naturales, lo cual ocurre, por lo general, en los cuatro últimos años escolares (diez a catorce años). Los alumnos de estos años pasan dos días a la semana, de ocho a una, en la escuela jardín, y los demás, en su escuela ordinaria.

La enseñanza dada en aquélla se distribuye así: dos clases de estudio y trabajo en el campo (*Naturkunde*), una de juego, una de gimnasia y una de libre elección del maestro. Así, el horario de un día se distribuye, por ejemplo, de este modo: ocho a nueve, estudio de la Naturaleza; nueve a diez, gimnasia; diez a once, geometría; once a doce, estudio de la Naturaleza; doce a una, juego. La seriación de las materias es determinada por el espacio disponible en las salas de clases, donde se da la que elige el maestro, y que suele ser de geometría, historia, geografía, cálculo, etc. Los maestros permanecen con los niños todo el tiempo que están éstos en la escuela jardín.

Como mientras los alumnos están en la escuela jardín, quedan en la suya vacías las clases que ocupan de ordinario, esas escuelas disponen siempre de algunas clases que pueden ser utilizadas, bien para enseñanza de una o varias clases volantes, bien para otros fines docentes o recreativos.

Los maestros han sido reclutados voluntariamente entre los de todas las escuelas públicas de la ciudad, teniendo en cuenta sus aficiones y su capacidad. Para lo sucesivo se aspira a contar con maestros más especializados y colocados definitivamente en la escuela jardín.

También es aspiración del Sr. Heyn transformar en obligatoria la asistencia voluntaria a la escuela, haciéndola extensiva así a todos los niños de la ciudad que asisten a las escuelas públicas. Esta obligatoriedad cesaría durante las vacaciones, aunque en ellas asistirían espontáneamente a la escuela jardín la mayoría de los niños, como ocurre hoy.

Para ejemplo de cómo se hace el estudio de la Natu-

raleza en la escuela jardín, reproducimos a continuación las «indicaciones» para dos clases. Este nombre indica ya que no se sigue en la escuela un plan de enseñanza ni un programa cerrados, sino que más bien se trata de orientaciones generales, modificables según el momento y la ocasión por cada maestro. Esas «indicaciones» están naturalmente graduadas según la cultura y desarrollo de los niños de que se trata. En la imposibilidad de exponer el plan de todas las clases, reproducimos sólo el de dos de ellas (2.<sup>a</sup> y 4.<sup>a</sup>), correspondientes a los años 5.<sup>o</sup> y 7.<sup>o</sup> de las escuelas ordinarias.

*Plan de estudio de la Naturaleza en el último año escolar («Oberklasse»).*

SEMESTRE DE VERANO.

MESES	CIENCIAS NATURALES	FÍSICO-QUÍMICA
Abril.....	Preparación del terreno. Acequias. Mejora de terrenos. Poda del arbolado. Multiplicación de plantas domésticas (acodo).	Clases de tierras. Abonos. Estiércol. Análisis. Mecánica general. Mecánica de los cuerpos fluidos.
Mayo.....	Cultivo de las flores. Enfermedades de éstas y modo de prevenirlas. Desarrollo muscular por medio de trabajo y reposo, gimnasia, juego y sport. Principales clases de músculos.	Mecánica de los cuerpos aéreos. Barómetro. Sifón. Bombas. Mangas de riego. Globos. Dirigibles.
Junio.....	El sistema circulatorio. Desarrollo del corazón por medio de ejercicios violentos. Picaduras de las abejas. Envenenamiento de la sangre. Picadura de la víbora. Auxilios. Las hormigas.	Descomposición de la luz en las gotas de rocío. Arco iris. Meteorología.
Julio agosto.	Las substancias alimenticias más importantes. Especies. Tabaco. Té. Aparato digestivo. Lombrices. Diarrea.	
Septiembre..	Los parásitos en el hombre, los animales y las plantas. Fijación del nitrógeno. Altramuz. Serodella. Clases de frutos. Valor alimenticio de éstos. Multiplicación de las plantas por estas, acodos.	

Repetición ocasional de las materias anteriores. Estos alumnos tienen que realizar los trabajos más difíciles, Dan de comer a los animales domésticos y a los de los acuarios y terrarios. Tienen que cuidar, no sólo de sus parcelas propias, sino también de las comunales. En ocasiones adecuadas, realizan también prácticas de microscopio.

*Plan de estudios de la Naturaleza en la segunda clase (5.º año escolar).*

SEMESTRE DE VERANO

MESES	CIENCIAS NATURALES	FÍSICO-QUÍMICA
Abril. . . . .	Recepción y conducción de la substancia alimenticia. El crecimiento Grosollas. Primula. Margaritas. Lombriz de tierra.	Clases de cuerpos. Arados y rastrillos, como palancas. Balanza. Báscula. Rueda. Rodaje.
Mayo. . . . .	Judías. Escarabajos. Mariposas. Caracol.	Polea. Rueda delcabrestante. Superficies oblicuas. Cuña. Tornillo. Péndulo.
Junio. . . . .	Plantas medicinales. Manzanilla. Colza. Cereales. Algunas hierbas silvestres. Libélulas.	Propiedades generales de los cuerpos.
Julio-agosto.	Perejil. Hortalizas. Cicuta. Coles. Abejas. Avispas.	Superficie de los líquidos. Presión del agua. Presión del suelo. Rueda hidráulica. Temperatura. Termómetro.
Septiembre..	Líquenes. Hongos. Tabaco. Remolacha. Dalia.	Regadera. Canales. Fuentes. Agua subterránea. Presión atmosférica. Barómetro. Sifón. Bomba aspirante. Lluvia.

Repetición ocasional de las materias anteriores, Cada alumno cultiva en su parcela las legumbres más conocidas y construye los aparatos de Física más sencillos. Introducción de la constitución orgánica de las plantas y animales. Se coleccionan escarabajos, mariposas y minerales. Aprendizaje y construcción de nuevas formas geométricas.

*Orientaciones generales.*—Resumiendo las experiencias obtenidas en la escuela-jardín y las perspectivas que ésta ofrece para el porvenir, el Sr. Heyn dice: Sin duda, podemos afirmar que en Neukölln hemos dado un paso en el camino de la nueva escuela alemana unificada; pero aun estamos lejos del fin. Aun prescindiendo de que en este primer paso haya muchos defectos que nosotros mismos hemos reconocido, hay que satisfacer una serie de exigencias fundamentales. La «escuela jardín del trabajo», con una extensa enseñanza de taller, tiene que llegar a ser el tronco de toda escuela, del cual surjan como ramas las demás materias, y del que obtengan su savia. La enseñanza de las ciencias físiconaturales tiene que llegar a ser también una materia básica; las raíces de este tronco han de alcanzar hasta la escuela de párvulos, y llegar hasta la Universidad. La escuela unificada puede surgir así del tronco de trabajo del jardín, de la agricultura y de los talleres. Así, la escuela-jardín del trabajo sirve para toda la juventud, que debe ser educada e instruída públicamente hasta los diez y ocho años, con asistencia obligatoria.

La escuela-jardín del trabajo tiene que convertirse en una completa *comunidad escolar*, una imagen de la comunidad y del Estado, para los que son educados los alumnos. Por ello deben suministrarse a estas escuelas los necesarios talleres, salas de clase, un laboratorio, una cocina para la enseñanza doméstica, una estación meteorológica, habitaciones para el director y el servicio, los necesarios establos para el ganado, salas de refugio y lectura para los padres, lugares de recreo para los pequeños.

Para que la educación física pueda realizarse conforme a las exigencias del presente, son necesarios también baños de luz y de aire, con ejercicios gimnásticos rítmicos, y, a la vez, baños de inmersión, con enseñanza obligatoria de la natación.

Cuando la escuela esté así dotada, y la enseñanza de las ciencias fisiconaturales, matemáticas y de los talleres ocupe el punto central de la totalidad, se llegará, como ya ha ocurrido en la enseñanza de la geometría, a obtener con éxito de estos trabajos material para todas las enseñanzas en estas comunidades escolares.

Para la instalación de tales escuelas no se necesitan muchos recursos, pues los lugares cerrados no son muchos y pueden ser de madera u otra construcción sencilla; lo más importante es el terreno, y rara será la municipalidad que no posea algunos apropiados en la cercanía de las poblaciones.

Hay que observar también que la escuela-jardín del trabajo no debe ser un apéndice de la escuela libresa ordinaria, como han sido hasta ahora los numerosos pequeños jardines escolares de las escuelas y los mismos talleres anejos, sino que aquélla y sus dependencias tienen que ser lo esencial: el eje en torno al cual todo gire.

El camino iniciado por la escuela de Neukölln lo han seguido después otras poblaciones alemanas con Wilmersdorf, Schöneberg, Steglitz, Essen, etc.

Indicaremos ahora las principales características de la escuela de Wilmersdorf, también un suburbio de Berlín, por ser una de las más interesantes.

### La escuela jardín de Wilmersdorf.

La escuela-jardín de Wilmersdorf fué inaugurada en abril de 1921. Sus comienzos alcanzan, sin embargo, a 1919, en que se proyectó una colonia escolar permanente y una escuela profesional agrícola. La creación de la escuela-jardín de Neukölln precipitó la idea de la fundación de esta escuela, la cual, según su director O. Mehlan, no es una imitación de ésta, sino que sigue su propio camino.

*La instalación.*—La escuela está situada en un hermoso paisaje rodeada por los jardines centrales de la po-

blación y de los servicios de jardinería de éste. Sus terrenos ocupan una extensión de 11 fanegas, y estaban originariamente destinados a un gran hospital, que no llegó a construirse por las necesidades económicas de la guerra. En medio del jardín hay un hermoso campo de juego, en el que puedan jugar, a la vez, los niños de cuatro clases. En torno a este campo, y a lo largo del camino principal, se extienden las llamadas parcelas de enseñanza y comunales, que son cultivadas por trabajo común. Los productos de estas parcelas se venden a los niños a la mitad de precio del mercado. Así, los cultivadores obtienen una ventaja inmediata de su trabajo, la escuela adquiere un pequeño fondo para sus gastos menudos y la transformación del jardín. Una parte de la cosecha se entrega a las cantinas escolares. Cuatro quintas partes del campo están divididas en parcelas individuales para los niños, cada uno de los cuales dispone de unos ocho metros cuadrados, que se ha demostrado son suficientes; las semillas y las plantas se entregan a los niños gratuitamente; la cosecha es de su pertenencia. Se cultivan todas las legumbres más importantes y se cuidan también algunas flores. Los pequeños campos son utilizados al máximo con cultivos intermedios y secundarios. En las secciones comunales o de enseñanza se encuentran diferentes instalaciones especiales, como árboles frutales, un departamento biológico, varias comunidades de vida (bosque, prado, vivero), un grupo de parcelas para ensayos, de obreros, un invernadero con 60 ventanas, grupos de flores, arbustos, árboles de maderas de adorno, etc.

Para trabajos especiales en estos departamentos se ha formado con los alumnos que tienen más interés por éstos, y que quizá lleguen a ser jardineros o agricultores, una comunidad de trabajo, que labora voluntariamente dos tardes a la semana con el director de la escuela y el administrador, que es un excelente jardinero. Este es el grupo especial de los jardineros y hortelanos.

Los locales para enseñanza son además de las parcelas individuales y comunales, el campo de juego y seis antiguos barracones militares, que se han aprovechado y transformado con este fin. Dos se han convertido en cuatro hermosas salas de clase abiertas por un lado. En el tercer barracón se encuentra la habitación del director, una sala de profesores, que se utiliza también como sala de clase y de trabajo, y una sala de colecciones. En la de profesores pueden realizarse ejercicios de física, química, biología, microscopía y meteorología. Para todo esto existen los instrumentos y aparatos necesarios.

En la sala de colecciones, hay una serie de acuarios, terrarios, cajas de insectos, orugas, etc. En todo esto domina la vida y los niños pueden observar de un modo regular los procesos y condiciones vitales. Todos los gusanos, insectos, etc., que los niños encuentran en el jardín los llevan a la sala de colecciones y cuidan de ellos. Siempre huyendo de la instrucción muerta y sin interés para los niños.

La cuarta barraca contiene, además de una sala cerrada de clases, un espacioso taller de carpintería, con tres grandes bancos, dos mesas de trabajo y todo el instrumental necesario. Aquí trabajan los niños con un maestro carpintero, y en relación con el trabajo de jardinería. En el taller se repasan las herramientas estropeadas, se construyen las cosas necesarias para la sala de colecciones, las cajas para flores que hay a modo de balustrada ante todas las clases, etc. Su obra maestra en el primer año ha sido la construcción de una colmena modelo, donde hay ya dos enjambres. Los próximos trabajos son la construcción de un gallinero, una conejera y un emparado.

El quinto barracón se utiliza como cocina para la enseñanza de la economía doméstica a las niñas, la que se da también en relación con los productos que se recolectan en la huerta. Finalmente, el sexto barracón sirve

como depósito de instrumental y sala de refugio para el mal tiempo.

*La organización.*—A la escuela asisten los alumnos de 11 escuelas públicas del distrito (las dos últimas clases), una escuela media y una escuela de niños retrasados; en total, 40 clases, con 52 maestros y 2.000 alumnos. La enseñanza se da una o dos veces por semana, de 8,15 a 12,30, acudiendo por término de 8 a 10 clases al día. El jardín está abierto también tres horas por la tarde. Los niños tienen en los días de asistencia cuatro horas de enseñanza de las ciencias naturales, tres de gimnasia o juego y tres de materias de libre elección para las escuelas correspondientes. Las niñas tienen hasta ahora dos horas de ciencias naturales, dos de gimnasia o juegos y una de materia electiva; cuando se haya terminado la cocina de la escuela, se añadirá la economía doméstica. El horario está organizado de modo que una tercera parte de las clases presentes está ocupada en las parcelas propias o en las de enseñanza; otra tercera parte, en el campo de juego, y la otra, en las salas de clase. La asistencia comienza en los primeros días de buen tiempo—en febrero, si es posible—y termina a fines del otoño.

*La enseñanza.*—Está organizada, en parte, conforme a un plan, y en parte, con carácter ocasional, y exige una gran preparación y habilidad en el maestro.

A veces surgen problemas o preguntas inesperadas y el maestro no tiene inconveniente en aplazar la solución para el día siguiente, diciendo la causa de ello a los niños. Al sembrar, plantar y cultivar las plantas, aquéllos se limitan a lo que se puede observar directamente, acentuando lo característico y dando especial valor a las condiciones de vida de las plantas o animales, acudiendo cuando es necesario a los laboratorios para explicar lo más difícil.

En éstos se hacen experimentos respecto a la fructificación, formación de raíces, alimentación, circulación,

digestión, etc. En el primero y segundo año de trabajo se dió la enseñanza conforme al plan oficial existente, pero con otra distribución de materias, como es natural. Un «plan de trabajo» indica los trabajos a realizar en el jardín, para facilitar al maestro una cierta preparación.

Actualmente se trabaja conforme a un nuevo plan de enseñanza.

El personal docente de la escuela es el mismo que el de las clases que acuden a ella. Los maestros de Wilmersdorf han tomado con tal interés la idea, que han constituido una «comunidad de trabajo» auxiliándose mutuamente en la teoría y práctica de las nuevas enseñanzas. Los «especialistas» existentes entre ellos dan conferencias, realizan ejercicios, excursiones, etc., y así, poco a poco van dominando la técnica de este nuevo tipo escolar.

Para el porvenir inmediato se están confeccionando planes con el fin de que puedan asistir a la escuela los niños de las clases inferiores que no acuden a ella todavía.

El Sr. Mehlan fundamenta así el carácter de esta institución: La «escuela jardín del trabajo» tiene por fin despertar y asegurar sólidamente la satisfacción y la alegría del trabajo, como primera condición para la unidad y bienestar del pueblo. Por ello es el trabajo la actividad física y espiritual en comunidad inmediata la base de sus esfuerzos educativos e instructivos. La «escuela jardín del trabajo», es un miembro esencial de esta escuela del trabajo. El aprender creador es un principio esencial. La íntima unión del trabajo en el jardín y en el campo, el cuidado de las plantas y animales, el trabajo de aguja, cocina, economía doméstica y talleres, la gimnasia y el juego producen valores vitales íntimos, alegría en la producción y efectividad en el servicio a la comunidad.

El trabajo en el jardín constituye el punto central de toda la enseñanza de las ciencias fisiconaturales y el punto de enlace y de partida para toda enseñanza ocasio-

nal y regular. Con la experimentación y observación en los objetos vivos, deben ser conducidos los niños a un conocimiento más profundo de los procesos naturales, de las condiciones de vida de las plantas y animales; deben comprender activamente el mundo que les rodea, a conocer, amar, cuidar y apreciar la naturaleza y su pueblo.

#### IV.—LAS ESCUELAS EN COMUNIDAD

Entre las escuelas que marchan a la vanguardia del movimiento de reforma escolar en Alemania se hallan las llamadas *Gemeinschaftenschulen*, que a la letra significan «escuelas comunales», pero que nosotros traducimos por «escuelas en comunidad», para evitar el equívoco a que podría dar lugar aquella denominación, que se aplica en algunos países a las escuelas municipales.

En la actualidad se da también en Alemania ese nombre de *Gemeinschaftenschulen* a otro tipo de escuelas públicas. Pero antes de que esta denominación fuera incluida en la constitución del Reich, existía ya como privativa de aquellas escuelas, a las que convendría mejor llamar, como ya se ha propuesto, *Lebensgemeinschaftschulen* (escuelas en comunidad de vida).

Sea cual fuera la denominación que se adopte, esas escuelas, que surgieron en Hamburgo, y allí tienen su foco principal de existencia, se caracterizan ante todo por su rompimiento con todos los sistemas de disciplina escolar existentes. No quiere decir esto que en dichas escuelas no haya disciplina, sino que ésta es radicalmente otra de la que conocemos. No existe en las escuelas plan de estudios, ni distribución de materias, ni horarios, ni clasificación de los niños por su edad ni por su capacidad, ni clases propiamente dichas, sino que los alumnos se agrupan espontáneamente en torno a un maestro y realizan con él determinados trabajos, no impuestos, sino elegidos por ellos; los niños tienen libertad de asistir a un grupo o de separarse de él; la disciplina de la clase corre a cargo de ellos mismos; niños y niñas se educan en común; no se da enseñanza religiosa confesional alguna, y

los padres colaboran con los maestros en la labor escolar.

Estas son, rápidamente expuestas, algunas de las características de estas escuelas, que se hallan aún en su período de ensayo. Bien entendido que no todo lo indicado se puede aplicar a todas las escuelas, pues cada una de ellas conserva su autonomía, y dispone su vida conforme a los planes o proyectos confeccionados en común por padres y maestros. Por esto es también difícil dar una información detallada y completa de estas escuelas, apenas estudiadas, y desde luego, muy discutidas.

Presentamos a continuación algunas noticias de las escuelas de Hamburgo, y después de las de Berlín, en donde han sido organizadas en una forma mucho más moderada que en Hamburgo.

#### 1. LAS «ESCUELAS EN COMUNIDAD» DE HAMBURGO

Antes de la guerra, la autoridad escolar de Hamburgo, el *Schulsynode*, había elaborado un plan para dos escuelas de ensayo; pero la guerra retrasó la aplicación de este plan hasta que en 1.º de abril de 1919 se abrieron tres de estas escuelas, y en 1920 otra. Poco a poco fué aumentándose este número, hasta llegar en 1922 a trece las escuelas que tienen este carácter. Las cuatro primeras escuelas han publicado en 1921 un interesante informe sobre su actuación y después han aparecido diversos trabajos de los maestros de ella, como Henningsen, Zeidler, etc., y de otros escritores como E. Engel.

Hablando del origen de estas escuelas, dice Henningsen, director de una de ellas (1): Sólo después de la revolución ha sido posible a las escuelas públicas realizar los experimentos que habían sido hechos antes de la guerra en las escuelas privadas establecidas en el campo por

---

(1) Henningsen (W).—The «comunal schools» in Hamburg. (*Journal of Education*. Londres, abril 1923.)

Wyneken y Lietz. Fué Hamburgo en primer lugar la que estableció «escuelas libres», es decir, escuelas que soltaron amarras de todo objetivo pedagógico predeterminado y que tenían como único propósito la liberación de los seres humanos, a fin de capacitarlos para llegar a ser ellos mismos. Las circunstancias existentes en Hamburgo eran las más favorables posibles para el movimiento. Maestros y obreros habían trabajado juntos duramente muchos años y se habían conocido unos a otros. Las diferentes corrientes que habían formado el «movimiento juvenil» de Alemania tenían en Hamburgo sus fuentes más vigorosas. No menos importante era el carácter peculiar de la población de Hamburgo con sus disposiciones naturales reflexivas y su tradición de libertad social. La revolución dió a las escuelas de Hamburgo la autonomía; padres y maestros asumieron juntos el derecho de elegir a los directores de escuelas y de concertar, dentro de los límites designados por la ley, la labor y organización de las escuelas. Las autoridades escolares hicieron, además de esta concesión, que era la más importante para el desarrollo de estas escuelas, otras, como el permiso para la reunión del personal docente en las escuelas, según su propia y libre elección y sus afinidades intelectuales, y el permiso a los padres para resolver libremente si querían enviar o no sus hijos a esas escuelas.

¿Cuáles son los principios en que se basan estas escuelas? En la forma negativa, dice Henningsen, implican éstos la liberación del proceso educativo de todos los dictados autoritarios que suponen los planes de estudio y los horarios escolares, las materias de enseñanza y los métodos prescritos de antemano; una renuncia deliberada a la opresora autoridad ejercida hasta ahora por el adulto «maduro» al niño que no está «en sazón». En su forma positiva, suponen el despertar el fondo natural de cualidades y facultades que duermen en cada niño, dentro de la pequeña comunidad de que son miem-

bro maestros y niños. Cuanto más vital y genuina sea esta comunidad, y cuanto más íntimamente enlace a sus miembros dentro de las tareas que surgen de las necesidades de la vida misma, y tengan su origen en necesidades comunes, como ocurre, por ejemplo, en la familia, tanto más plenamente se desarrollarán las facultades creadoras de cada individuo.

Después de todo, en cada grado de su desarrollo, el único medio real de auxiliar a los seres humanos es capacitarlos para encontrar tareas acomodadas a sus capacidades, darles el valor para emprenderlas, y, cuando sea necesario, ayudarles a llevarlas a cabo.

Según nuestra experiencia, la coacción del maestro o del exterior no es eficaz, sino que más bien agota toda verdadera facultad creadora y resta valor a lo que se hace. Sólo venciendo dificultades se encuentra el secreto del desarrollo espiritual. La obligación debe provenir sólo de las dificultades materiales, de los fines que el niño se ha propuesto...

En los grupos formados por los niños mayores existe un vigoroso sentimiento de responsabilidad, que es intensificado por la oposición que se hace a las escuelas en círculos considerables de la población. Se sienten ellos mismos responsables de su escuela, toman sus asuntos en sus manos, y se arreglan mejor y de modo más íntimo de lo que ha hecho hasta ahora el maestro con sus notas y castigos.

La vida comunal de los grupos incluye todo aquello que la vida, en su múltiple variedad, ofrece a las inteligencias de los niños. Algún día nos parecerá inconcebible que haya sido posible basar la organización de una escuela sobre la frase: «Los niños llevan a la escuela intereses que no conciernen a ésta». ¿Por qué, si ello interesa a los niños, no concierné a la escuela? Esta debe alcanzar a todo y hacer de todo objeto de sus cuestiones. Cualquier interés que sea natural en los niños debe encontrar en la

escuela su expresión vital. Todo lo que sea superficial y convencional debe ser, si no suprimido, reorganizado y vencido. Esto también debe tener su lugar en la escuela, con tal que pierdan su atractivo y el falso valor que se les atribuye... Para la nueva escuela, todas y cada una de las materias, todos y cada uno de los problemas, pueden ser tratados y estudiados.

El trabajo se divide en trabajo de grupos de curso; los cursos están reservados a los últimos años. Los grados inferiores y medios realizan todo trabajo dentro de sus grupos. El grupo constituye la propia e íntima comunidad de los niños. En la mayoría de los grupos se da una especie de enseñanza global; dentro de ellos se realiza también el necesario trabajo de escritura, cálculo y lengua. En los grados superiores, los grupos se disuelven dos días de la semana y se reúnen en cursos especiales. Quien no se ha agregado a un curso cualquiera pasa a los cursos en común. La clase y número de los cursos cambian, según las necesidades, de medio en medio año. Actualmente hay cursos de álgebra, geometría, física, química, biología, sociología, historia, geografía, inglés, francés, dibujo, taquigrafía, bailes populares y libres, música, violín, canto y piano. Para las niñas hay, además, un curso de labores y otro de cocina, con una maestra especial. En el taller de carpintería y metalurgia, un número determinado de muchachos trabaja de uno a dos meses. Durante este tiempo se desentienden de su trabajo de grupo; sólo prosiguen sus cursos. De igual modo se organiza el trabajo de los muchachos en los jardines-huertas escolares. El trabajo en cartón y en encuadernación se realiza hoy por las tardes para los cursos, y por la mañana, para todos los grupos.

Sobre la organización interna de las escuelas de Hamburgo informa así *Das Werdende Zeitalter* (abril 1922):

La división de las clases por años escolares se ha suprimido por completo, en algunos casos, con excepción de

los niños más pequeños; en otros, se han conservado como la comunidad originaria de una edad; pero de suerte que tiene lugar un continuo cambio de cursos y grupos de trabajo en algunas materias que dan ocupación a los pequeños y a los mayores. En la escuela *Berliner Tor* los grupos se forman, por elección, en torno a un maestro; una maestra reúne niños de todas las edades. La materia de enseñanza no se prescribe nunca ni se divide; pero en los tres años primeros de la escuela se ha observado que existen cosas en el ambiente que rodea a los niños por las cuales acaban por preguntar todos en las diferentes edades, y se utilizan como instrumentos intelectuales. Los niños dejan así la escuela, tras los ocho años de asistencia escolar, al menos, con los conocimientos elementales que se consideran indispensables en la profesión más sencilla, con la diferencia de que poseen capacidades y conocimientos que han adquirido por propia y espontánea necesidad, y con la diferencia, aun mayor, respecto a la escuela esquemática, ordinaria, de que en la mayoría de ellos su fuerza espiritual ha llegado a ser lo bastante movable y libre para introducirse rápidamente en nuevos temas y dominar prácticamente la materia de un nuevo campo de trabajo.

Aunque una de las escuelas se incline a las ocupaciones particulares de cada niño, aun dentro del grupo, según la afición y la capacidad, y aunque otra tienda más a la agrupación de los intereses, en todas reina el principio de que la dedicación común a un mismo fin reconocido provisionalmente como factor educativo no puede ser suprimida, y se puede obtener sin coacción de la obra. No se confeccionan nunca planes de estudio al comienzo del curso; pero surgen de modo natural, como planes de trabajo. La coeducación ha producido un buen resultado en ambos sexos; los niños retrasados y difíciles de otras escuelas acuden a éstas espontánea y regularmente, y se unen en trabajo y juego a sus camaradas. Muchos pa-

dres colaboran eficazmente; carpinteros, cerrajeros, ebanistas, sastres y costureras dan cursos y echan una mano cuando hace falta. Los padres tienen acceso al claustro de maestros. Muchos niños se quedan en la escuela después del octavo año escolar, y los maestros no se ponen otro límite, para ayudar a la ulterior educación del niño, que los señalados por la resistencia física. La *Lichtwark-schule*, la primera escuela secundaria que ha emprendido la transformación «en escuela en comunidad» (mucho más difícil que para las escuelas primarias), recoge los alumnos de éstas que quieran poseer un título; mientras que el ideal de aquéllas es capacitar a los niños para ingresar directamente en los estudios y profesiones superiores.

Un aspecto interesante de las escuelas en comunidad es el económico, pues en general aspiran a contribuir con sus propios medios a su sostenimiento. Así, uno de los directores de estas escuelas dice: Toda escuela, si quiere y puede vivir conforme a los principios de la actual pedagogía, ha de tener autonomía económica (*Eigenwirtschaft*). Las sumas que el Estado gasta en el año para construcciones, reparaciones, material, etc., debieran entregarse a la administración de las escuelas. Sólo los trabajos que exigen una preparación muy especial u ofrecen algún peligro quedarían reservados a los obreros; todos los demás serán realizados por grupos de niños, bajo la dirección de padres o maestros expertos. Para las grandes escuelas graduadas son tan necesarios las salas o talleres de trabajos en metal, madera, cartón y encuadernación, pintura, vidriería y albañilería; laboratorios propios, una sala de máquinas de coser, etc., como las salas de música y dibujo. Así, la escuela puede hacer las reparaciones de las clases, sustituir los vidrios rotos, encuadernar los libros, construir mobiliaje y material de enseñanza, reponer llaves y cerraduras, rectificar las conducciones del gas, etc. Así se ahorraría el Estado mucho dinero, y las

escuelas dispondrían de muchos más medios que hasta ahora para sus fines. Estos serían los principios. Después podrían ampliarse estas instituciones hasta que cada escuela tuviera su propio campo agrícola, su economía doméstica, una pequeña imprenta, con su periódico propio, etc. La escuela así sería una verdadera e independiente comunidad de vida.

## 2. LAS «ESCUELAS EN COMUNIDAD» DE BERLÍN

De los educadores más próximos a la idea de la «escuela en comunidad», el que ha dado de ella una fundamentación teórica más completa, acaso sea W. Paulsen, nombrado en 1921 director (*Ober-Stadtschulrat*) de la enseñanza de Berlín. Paulsen procedía de Hamburgo, y allí contribuyó muy eficazmente a la creación y organización de las nuevas escuelas.

Aunque sus ideas no se ajustan por completo a la de éstos, reproducimos a continuación—a falta de otra explicación teórica mejor—los principios y organización expuestos por él en el llamamiento que dirigió a «los maestros, alumnos y amigos de nuestras escuelas», cuando tomó posesión de su cargo en Berlín, y organizó allí las primeras escuelas en comunidad.

*Tesis para la organización interior y exterior de la enseñanza pública.*—La escuela no es nada ajeno a la sociedad humana, nada separado de ella, sino un miembro vivo, feliz, de la totalidad de instituciones de su vida. No es un centro de instrucción y educación, sino simplemente el lugar de vida (*Lebenstätte*) de la juventud, dominada por sus propias leyes vitales.

La vida de la sociedad se mueve y se configura con la forma de desarrollo de su economía. La producción material y espiritual desencadena en infinita acción recíproca y multiplica la fuerza integral de sus miembros.

Bajo esta ley se presenta también la escuela. El trabajo forma a los hombres.

La escuela es por esto un lugar de trabajo con sentido, que satisface, bajo la hipótesis de la gran ciudad o del campo, necesidades vitales efectivas. En su trabajo, el niño sospecha el poderoso proceso de producción de la economía nacional, comienza a comprenderlo activamente.

La escuela es el lugar de liberación de la fuerza creadora del niño, el lugar del estudio, del arte y de la creación plástica. Entre ella y el trabajo en la academia y el taller no existe diferencia esencial. Tras el trabajo creador del niño se halla el fondo de la cultura total del pueblo espiritualmente creador.

En la futura sociedad, económica y culturalmente más desarrollada, la escuela está subordinada a los lugares de trabajo y de creación de la humanidad. La vida misma fluye por la escuela. En la actualidad, la escuela ha de ser acercada a la vida. En la comunidad vital y de trabajo se desarrolla de un modo natural el niño. El niño sirve a la comunidad; la comunidad sirve al niño. Bajo la fuerza recíproca de ambos polos, del ser individual y social, se realiza la ley básica del devenir personal.

La escuela ha de ser el camino del niño a sí mismo, no a dogmas, fines y programas. Todo fin de la educación, conceptualmente preconcebido, amenaza llegar a ser mentira y traición. La escuela no es instrumento de partidos religiosos o políticos, sino sujeto de sus propias manifestaciones vitales. Por tanto, no puede ser más que apolítica y aconfesional, libre de la no soportable coacción de una confesión religiosa.

Con la escuela libre desaparece la escuela de clases. Una verdadera comunidad escolar no conoce diferencias de estado y riqueza. La escuela unificada no es una imagen final organizadora, sino una institución cultural unitaria, surgida por propia necesidad, desde la escuela de

párvulos a la universidad. Es voluntad y expresión cultural de la comunidad popular.

La idea de la integridad del niño domina y dirige a la escuela. La vida juvenil es el comienzo de la vida humana en general, y no puede ser destruída, falseada ni violentada. La escuela no interrumpe la vida; ha de llenarla.

Para que la escuela adquiriera una propia y libre constitución, hay que exigir desde ahora la completa independencia de la organización escolar y educativa. El espíritu de la autonomía ha de inspirar todas sus esferas de trabajo y renovarlas. Las corporaciones autonómicas sobrepasan a la ciudad y al campo, y actúan independientemente del poder político y eclesiástico. El Estado es protector de su libertad, no señor de su constitución. Las siguientes medidas son necesarias.

Que cada escuela contenga en sí todas las posibilidades de educación y desarrollo que corresponden a la riqueza de las disposiciones y capacidades del niño.

Todas las escuelas necesarias para desarrollar las diferentes disposiciones y capacidades, hasta conducir las a las escuelas universitarias, técnicas y artísticas, constituyen una unidad escolar, *la comunidad escolar*. La selección experimental de los alumnos y las escuelas para niños bien dotadas son innecesarias y han de desaparecer dentro de un orden escolar natural.

El *consejo escolar* de una comunidad de escuelas (corporación colegial elegida y compuesta de maestros, alumnos, padres y Gobierno) determina, respetando el derecho a la personalidad y peculiaridad de cada escuela, las formas fundamentales de la vida escolar, facilita para ello las condiciones externas y fomenta el trabajo cultural en común de las grandes comunidades escolares, escuela y casa.

El cuidado de la escuela y de la cultura van unidos. La comunidad escolar ha de ser una comunidad cultural.

La familia y la vida comunal no son opuestas, sino que se enriquecen, intensifican y completan mutuamente. La comunidad disuelve la familia cuando ésta cesa voluntariamente o es incapaz vitalmente por razones internas o externas. Los refugios, asilos infantiles, orfanatos, correccionales y aun las prisiones han de ser transformados internamente en centros o comunidades de auxilio, protección y salvación.

Los consejos escolares de todas las comunidades escolares se reúnen en unas cámaras escolares, que es la suprema expresión de la voluntad de educación y formación de la comunidad.

Los representantes de la cámara escolar, de los centros de investigación y educación de categoría universitaria, los representantes de los restantes centros de educación popular y los del Gobierno constituyen el consejo escolar nacional. Con él se realiza el equilibrio de la vida espiritual. Es el punto central del trabajo de todas las organizaciones públicas de educación.

Las Universidades no son escuelas profesionales y de clase, sino centros de educación del pueblo. A ellos tiene acceso todo el que demuestre condiciones para su campo de trabajo. Los consejos universitarios corresponden a los consejos y cámaras escolares de las escuelas primarias, y están formados por profesores, alumnos, representantes del Gobierno y de los campos de trabajo culturales y económicos más importantes de la vida pública.

Las autoridades escolares superiores y provinciales y los Ministerios son corporaciones administrativas, protectoras de las leyes escolares nacionales.

Ordenados vitalmente los establecimientos escolares y educativos de la sociedad humana, son los centros naturales de su rejuvenecimiento. La vida crea la vida. La juventud no vive ya aislada y desgraciada junto a la sociedad, sino que la penetra de arriba a abajo en todas sus partes principales.

*Planes y principios básicos de una ordenación escolar natural.*—I. *Principios.*—1. La escuela no es un centro de instrucción (*Unterrichtsstätte*), sino un centro común de vida (*Lebenstätte*) de los niños de uno y otro sexo.

2. La escuela suprime dentro de sus comunidades de vida y de trabajo todas las diferencias de clase y estados; no conoce tampoco partidos políticos ni religiosos.

3. La escuela ofrece en sí todas las posibilidades de educación y desarrollo que corresponden a la riqueza de capacidades y disposiciones del niño.

Diferentes especies de escuelas coordinadas dejan subsistentes las clases y oposiciones educativas.

4. La escuela efectúa su organización en completa independencia de los tipos de escuelas existentes, y no presta atención a los fines de los exámenes y profesiones. Sigue sus propias leyes y renuncia a todo privilegio de educación.

II. *La escuela comunal.*—En los cuatro primeros años escolares existen sólo «comunidades de vida» (*Lebensgemeinschaften*), es decir, centros de vida y de trabajo, en común, centros de educación general. En los últimos cinco años escolares pueden crearse también «comunidades de trabajo» (*Arbeitsgemeinschaften*), es decir, aquellos en los que la educación general se amplía y se concentra en educación especial, correspondientes a las disposiciones y aficiones de los alumnos.

Las comunidades de trabajo no son de creación obligatoria; pero sí lo son cuando existen las instituciones auxiliares necesarias dentro de las comunidades escolares.

La comunidad viva deja espacio para la peculiaridad y personalidad del individuo. El desarrollo personal de la energía, corporal e individual, es el efecto espontáneo de toda vida comunal sana. La sociedad y el individuo no son opuestos; bajo la atracción recíproca de ambos polos,

del ser individual y del social, se realiza la ley fundamental del desarrollo de la persona.

En las comunidades escolares no existen planes de estudio ni horarios. La materia de enseñanza es reducida a la medida indispensable; se rompe con el principio de la educación material. El desarrollo de las fuerzas del intelecto y del espíritu es el sentido de todo trabajo.

Las indicaciones generales para los temas educativos y configuración de la vida se dan en amplios períodos; por ejemplo, para los cuatro primeros años escolares, para los dos siguientes a éstos y para los restantes.

Las comunidades de trabajo siguen las leyes del trabajo artístico y científico. El niño no es artista, ni investigador, ni jornalero, pero investiga, configura y realiza trabajo con sus propias manos.

En cuanto sea posible, el trabajo global de la escuela se pondrá al servicio de su vida económica.

III. *La comunidad escolar con grados superiores comunes.*—Principio esencial: Los alumnos que en el octavo y noveno, y hasta el doce año de vida de comunidad y de trabajo, conocen ya la medida y límite de su fuerza personal, y han aprendido a utilizarla, encontrarán no sólo el camino para las profesiones de la vida, sino también la entrada a las instituciones superiores y universitarias hoy existentes. Si la escuela les puede ayudar para la adquisición de este fin, lo hará en instituciones especiales *anejas*. El sentido y la naturaleza de la escuela en comunidad no debe ser afectado por esto, ni perturbada o alterada la organización interna de la escuela.

IV. *La constitución externa de la escuela en comunidad.*—Todos los maestros colocados en propiedad forman *el Cuerpo docente*; los representantes de los padres, *la Comisión de padres*; los representantes de los alumnos de los grados superiores, *la Comisión de alumnos*, y todos juntos, *la Comisión escolar* del establecimiento.

Cada clase nombra dos representantes de padres para la Comisión de éstos. La Comisión de alumnos es el miembro de unión entre la escuela y los padres.—La comunidad escolar, la totalidad de los maestros, padres y alumnos, es el soporte consciente de la vida escolar, un punto central de educación y de altura de nuestra vida pública.

V. *Constitución de la comunidad escolar.*—El *Consejo escolar* es una corporación compuesta de representantes de los maestros, alumnos y padres de las diversas escuelas en comunidad y de representantes de las corporaciones del Estado y del Municipio.

Aquél determina, respetando el derecho absoluto a la personalidad y peculiaridad de cada escuela, las formas básicas de la vida escolar, facilita las condiciones externas para ello y fomenta el trabajo cultural en común de las diversas comunidades escolares.

#### Un modelo de organización de escuela en comunidad en Neukölln - Berlín

Como tipo de organización de una «escuela en comunidad» de Berlín, puede servir el proyecto aprobado por una comisión de «padres y maestros» para la transformación de una escuela pública de niños y otra de niñas en una comunal en Neukölln, suburbio de Berlín (1). El proyecto dice así:

A) *Organización de la escuela.*—1. Las escuelas públicas de niños número 31 y la de niñas número 32 se funden en una sola. Los niños y las niñas se educarán conjuntamente. En los años de transición se tendrá en cuenta la voluntad de los padres para los grados medio y superior.

2. Por razones pedagógicas y técnicas, todo el cuerpo escolar se divide, en armonía con los estudios de desarro-

---

(1) E. Engel: *Die Gemeinschaftsschulen*. Leipzig, 1922.

llo del niño, en grado inferior, medio y superior. A la escuela debe preceder un *Kindergarten* y seguir una escuela de segunda enseñanza, hasta los diez y ocho años. Se aspira a que ésta sea continuada por una escuela popular superior o una universitaria o especial.

B) *Las comunidades de vida.*—1. En lugar de la rígida división de las clases por años, se instituye la reunión de los niños por ideas de comunidad.

2. Los niños se unen por libre elección a un maestro y forman así una comunidad vital. Se autorizan en todo tiempo las reagrupaciones.

3. Para que pueda realizarse la nueva organización de los alumnos con el menor rozamiento posible, las comunidades vitales se forman siempre que se pueda en relación con una comunidad de clase ya existente, en la cual desaparece desde ahora el principio de la invariabilidad.

4. En general, toda comunidad de vida debe sólo comprender, por razones psicológicas, niños de un mismo grado de desarrollo; sin embargo, no debe impedirse a los niños que lo deseen la capacidad de moverse a través de todo el sistema escolar.

5. El fin de las comunidades de vida es el desarrollo del niño en una personalidad educada mediante las experiencias comunales y el recíproco estímulo de maestros y discípulos.

C) *Las comunidades de trabajo.*—1. Como el hombre sólo puede desarrollar en sí cultura poniéndose en conexión vital con la cultura total, y como esta conexión sólo puede producirse mediante la elaboración de la tradición cultural, los alumnos se reúnen independientemente de las comunidades de vida en comunidades especiales de trabajo, cuya misión es la concentración en determinados problemas culturales.

2. También aquí la agrupación se realiza por elección voluntaria; sin embargo, a causa de las diferencias de

capacidad de trabajo, la libertad para elegir unas u otras comunidades tendrá que ser muy limitada.

3. La selección de las materias se hará por los alumnos y los maestros, y estará sólo limitada por su valor cultural y por la capacidad intelectual de los niños.

*D) Los cursos.*—Para que los niños sean dotados de los conocimientos y destrezas necesarios para la vida, la escuela organiza también en los grados inferior y medio cursos de lectura, escritura y cálculo, a la asistencia de los cuales están obligados los niños. Estos deben, por lo menos, alcanzar el nivel de las escuelas primarias ordinarias.

*E) Administración de la escuela en comunidad.*—

1. Al frente de toda la escuela hay un director, elegido por la comunidad escolar. Representa a la escuela en el exterior, y sostiene las relaciones con las autoridades. Su relación con el claustro de profesores será en el sentido de la dirección colegial o corporativa.

2. Las corporaciones comunales (grados inferior, medio y superior) son relativamente independientes. La comunidad de corporaciones, representada por padres, alumnos y claustro de maestros, elige un delegado, que representa el trabajo pedagógico unitario de la corporación.

3. Todo maestro es en absoluto independiente en su trabajo. El claustro de maestros informa a la comunidad escolar sobre sus trabajos y propósitos.

4. Los representantes de la comunidad escolar constituyen con el claustro de maestros el consejo escolar, que es la última instancia para los asuntos de la colectividad escolar.

Con el fin de lograr una colaboración próspera, la comunidad escolar publicará un informe de todos los trabajos realizados.

## V.—ESCUELAS PÚBLICAS NUEVAS

### LOS «CENTROS DE EDUCACIÓN» DE LA CONFEDERACIÓN AUSTRIACA

Los *Bundeserziehungsanstalten*, o Centros de educación del *Bund* austriaco, puede decirse que hasta la fecha son las únicas instituciones públicas de Europa en las que se ha establecido el régimen de las llamadas «escuelas nuevas» (1). Su creación se hizo en 1919 a base de las escuelas militares (*Kadettenschulen*) del antiguo imperio, que fueron suprimidas, por no tener razón de ser después del Tratado de Versalles. Entonces el Sr. Glöckel, ministro de Instrucción pública de la Confederación, reconociendo el valor de aquellas escuelas en cuanto a su situación e instalación, reclamó seis de ellas para establecer las escuelas nuevas que se proponía crear, respetando a los alumnos existentes hasta la terminación de sus estudios y favoreciendo el acceso de otros nuevos. Se crearon así seis escuelas, cuatro para muchachos y dos para muchachas.

En el Congreso de educación nueva celebrado en Montreux, en agosto de 1923, el director de uno de estos B. E. A., como se les llama abreviadamente, el Sr. Otto Rommel, dió una interesante conferencia, recogida por nosotros, y que reproducimos a continuación en sus líneas esenciales.

Los B. E. A.—dice el Sr. Rommel—han surgido de los establecimientos de educación militar. Se debe al en-

(1) Véase la publicación del Museo Pedagógico *Las escuelas nuevas*, por L. Luzuriaga.

tonces secretario de Estado Otto Glöckel que tales establecimientos no fueran destruídos, sino transformados en escuelas nuevas. El espíritu de las «escuelas de cadetes» era la educación de los jóvenes, de una parte, para la obediencia ciega y automática a sus superiores, y de otra, para adquirir la capacidad de ejecutar su voluntad en cualquier circunstancia. En lo que se refiere a la educación física, se atendía más a las actitudes que a la capacidad de actuación. A la cultura intelectual se daba poca importancia, fuera de las materias específicamente militares.

En estos Centros, que al ser transformados estaban ocupados en sus nueve décimas partes por alumnos militares, sólo se admitieron desde 1919 alumnos que fueron seleccionados por su capacidad de la gran masa de aspirantes procedentes de todas las partes de la República, de suerte que cada año ha ido saliendo una promoción de alumnos militares e ingresando otra de nuevos alumnos. Los Centros se rejuvenecieron, pues, de año en año, en la misma medida que su organización e instalación externa se acomodaba cada vez más a los nuevos fines educativos.

Como modelos para los B. E. A. pueden considerarse las «escuelas nuevas», sobre todo las de Alemania y Suiza. Los principios según los cuales se han transformado poco a poco los B. E. A. son: 1.º En lugar de las relaciones de subordinación del alumno al maestro, o al alumno de superior categoría, se establece la inteligencia amistosa entre maestro y educando, dentro de la cual el maestro sólo puede pretender tener autoridad en la medida que corresponde a su mayor edad y a su mayor experiencia en la vida. 2.º La enseñanza se da, en lo que las circunstancias lo permiten, conforme al principio de la enseñanza del trabajo; es decir, no dogmáticamente, sino que el alumno ha de tener ocasión de elaborar sus propios conocimientos, o lo que es lo mismo, antes de los catorce años lo determinante en la elección de materias

no es el sistema de las ciencias, sino las necesidades psicológicas del niño. 3.º La educación física se considera como una de las más importantes finalidades de la educación, y es cultivada por la cuidadosa observación de una higiene desarrolladora de las energías vitales, endurcimiento, gimnasia, *sport* y juego, más el trabajo corporal en los talleres y en el campo. 4.º Los alumnos, maestros y demás colaboradores de los B. E. A. deben fundirse poco a poco en una comunidad de vida que descanse en bases naturales. Todos los B. E. A. disponen de grandes edificios y los suficientes campos agrícolas y jardines para asegurar a los alumnos el desarrollo de una *vida juvenil natural*. Este último principio lo consideran los directores de todos los B. E. A. como el más importante y supremo. El penoso trabajo aislado de educadores y maestros será perdido si los alumnos de las diversas edades no tienen la posibilidad de vivir según sus inclinaciones naturales; tienen que sentirse felices en su hogar de alumnos (*Schülerheim*).

El sistema de enseñanza de los B. E. A. aspira a la máxima diferenciación posible de las aptitudes. Una vez terminados los cuatro años de escuela básica, por tanto, a los diez de edad, ingresan los alumnos en los B. E. A. Los primeros dos años de estos establecimientos, por tanto, los once y doce de edad, están organizados uniformemente en todos los B. E. A.; a los trece años (tercer grado) comienza la diferenciación con los idiomas extranjeros. Hay niños que aprenden francés; otros, latín, y otros que no eligen ningún idioma extranjero, sino que reciben una enseñanza más intensa de lengua materna y de trabajos manuales o matemáticos. En todas las demás materias siguen juntos los alumnos que se han diferenciado por los idiomas y son instruídos conjuntamente. En el quinto año escolar (quince de edad) comienzan los alumnos que han aprendido latín el estudio del griego; los que han aprendido francés, el del inglés, y los que no han

aprendido ningún idioma se separan de nuevo. Los unos asisten a la Escuela superior, con ciencias físicas y matemáticas, que se ha organizado en Wien-Neustadt, y los otros, a la Escuela superior alemana; es decir, una escuela que sólo enseña un idioma extranjero, el inglés, y con esto tiene tiempo para una concentración más intensa en la cultura de la propia raza. Esta escuela está establecida en Troiskirchen, en tanto que la escuela humanista, clásica y moderna se halla en Wien-Breitensee. Por tanto, sobre una base común de dos clases se realiza una tripartición (francés, latín y sin idiomas extranjeros), para separarse en el quinto año escolar en cuatro direcciones: la humanista clásica, la humanista moderna, la científico-matemática y la alemana. Los B. E. A. constan de ocho clases (desde los diez a los diez y ocho años), e incluyendo la escuela primaria, 12.

En principio, los directores de los B. E. A. subordinan los fines de la instrucción a los de la educación; es decir, si tuvieran libertad, sólo se regirían por puntos de vista educativos en la distribución de materias y en la diferenciación de clases. En este sentido sufren, sin embargo, grandes limitaciones, porque los B. E. A. son establecimientos del Estado, y están sostenidos, en gran parte, con fondos públicos. Se hallan sometidos al plan de enseñanza del Estado, que está, en efecto, inspirado en un principio reformador, pero que es obligatorio para todos los alumnos de un curso, y por ello aquéllos tienen que sostener el sistema de la enseñanza por clases, y sólo pueden atender a las necesidades individuales de los alumnos con cursos accesorios que exigen mucho trabajo. En la selección de los alumnos están favorecidos por el hecho de que pueden intentar hacerlo por las aptitudes de éstos; pero, por otra parte, se hallan sometidos a las disposiciones legales sobre edad y reválidas. Tampoco tienen libertad para la selección de los maestros.

Estas limitaciones caracterizan los objetivos especia-

les de los B. E. A. Las escuelas nuevas han mostrado cómo se puede educar mejor, en las más favorables circunstancias, y con plena libertad de organización, un número relativamente pequeño de alumnos que, al proceder de casas ricas, pueden satisfacer los gastos elevados de una educación particular. Los B. E. A. tienen la misión de mostrar cuáles de estos principios y experiencias son aprovechables y fructíferas para el problema de la educación de las masas que ha de realizarse en las condiciones generales de la instrucción pública. Los B. E. A. están por esto llamados a constituir el lazo de unión natural entre las escuelas nuevas que trabajan en condiciones particulares y los Centros de enseñanza públicos, y tendrán la misión de echar los puentes necesarios en el gran abismo que separa, desgraciadamente, a los Centros de enseñanza públicos de carácter conservador y las escuelas nuevas. Además, tienen la finalidad no sólo de recoger las experiencias pedagógico-didácticas de las antiguas escuelas nuevas, sino de aumentarlas.

El B. E. A. de Bretensee tiene por su situación una importante finalidad especial. No se halla aquél en el campo, sino en el límite de una ciudad mundial. De una parte, el viento del oeste introduce por toda ella el olor característico del bosque de Viena; pero de otra parte, la gran ciudad y las familias de los alumnos atraen a los alumnos de la escuela. El B. E. A. de Bretensee no posee el feliz aislamiento de una escuela nueva puramente rural. Pero esta falta es al mismo tiempo una ventaja. Aquél tiene a su disposición los abundantes medios culturales de una grande y antigua ciudad como Viena (teatros, conciertos, museos, universidad, institutos científicos, etc.). Por esto ofrece el B. E. A. de Bretensee un tipo peculiar. No es una escuela nueva en el campo (*Land Erziehungsanstalt*), sino un Centro educativo de gran ciudad (*Grosstadt Erziehungsanstalt*). Se halla en medio de un gran parque. Dispone de unos 5 a 6.000 m<sup>2</sup> de te-

reno para cultivos, cría de ganado, gallinas, etc. Pero, a la vez, puede llevar a sus alumnos a presenciar la vida de la gran ciudad. Por ello es un modelo para la escuela de gran ciudad del futuro. No está lejos el tiempo en que se considere como un crimen dejar que los muchachos vivan en los reducidos cuartos de las casas ruidosas y antiestéticas de la ciudad. Las escuelas del futuro estarán en los límites de ésta. Tranvías y otros medios rápidos de locomoción llevarán por la mañana los niños a la escuela para recogerlos por la tarde a casa de los padres. El tiempo intermedio pertenecerá a la juventud, que trabajará, aprenderá y jugará libremente, y no como en la actualidad, de un modo impuesto.

Después de la conferencia dada en el Congreso de Montreux por el Sr. O. Rommel, el Sr. Ad. Ferrière, director del «Bureau International des Ecoles Nouvelles» y de la revista *Pour l'Ere Nouvelle*, anunció que uno de los B. E. A. y algunas otras escuelas renovadas de Viena estaban amenazadas en su existencia por la Comisión de economías de la Sociedad de las Naciones, que, como se sabe, tiene un control sobre la economía austriaca. En vista del interés que tienen esas instituciones, el Congreso acordó unánimemente dirigir al Sr. Zimmermam, encargado de ejercer ese control, el siguiente telegrama: «El II Congreso internacional de educación nueva reunido en Montreux, y contando con 250 participantes, ruega respetuosa, pero vivamente, a la Comisión de economías de la Sociedad de las Naciones haga todo lo posible para asegurar la existencia de los B. E. A., en interés mismo de la reforma universal de la educación. Este telegrama, firmado por miembros de todos los países, muestra el interés que han despertado los B. E. A.

## BIBLIOGRAFIA

ABRAMSON (J.).—*Sur l'organisation de l'enseignement primaire selectif en Allemagne.*—Revue Pédagogique. Paris, enero 1924.

ADAMS (T.).—*Modern developments in educational practice.*—London, University Press, 1922.

CLARKE (W. F.).—*An all-year elementary school.*—The Elementary School Journal, Chicago, diciembre 1921.

DEWEY (J. y E.).—*Las escuelas de mañana.*—Trad. de L. Luzuriaga.—Madrid, Hernando, 1918.

ENGEL (E.).—*Die Gemeinschaftsschulen* (Hamburg und Berlin).—Leipzig, A: Haase, 1922. (Versuchsschulen und Schulversuche).

FARIA DE VASCONCELLOS.—*O sistema de Wirth em Gary.*—Revista Escolar, Elvas, abril 1924.

HENNINGSSEN (N.).—*The «comunal school», in Hamburg.*—Journal of Education, Londres, abril 1923.

HEYN (A.).—*Die Gartenarbeitschule.*—F. Hirt., Breslau, 1921.

KARSEN (F.).—*Deutsche Verschschulen der Gegenwart und ihre probleme.*—Leipzig, Dürr, 1923.

KERSCHENSTEINER (G.).—*Concepto de la escuela del trabajo.*—Trad. de L. Luzuriaga.—Madrid, «La Lectura», 1922.

MEHLAU (O.).—*Die Wilmersdorfer Gartenarbeitschule.*—«Die Deutsche Schule», Berlin, septiembre 1922.

MEYER (A. E.).—*Berlin Schools for Gifted children.* Worcester, «The Pedagogical Seminary». Septiembre, 1923.

MOEDE (W.) U. PIORKOWSKI (C.).—*Die Berliner Begabenschulen*.—Beyer & Söhne, Langensalza, 1919. (Pädagogisches Magazin.)

PIORKOWSKI (C.).—*Die Berliner Begabten Klassen nach vier Jahren ihres Bestehens*. (Rapport de la II Conferencia internacional de Psicotecnica. Barcelona, 1922.)

PUTMAN (J. H.).—*Modern educational movements*.—Educational Review, New-York, abril 1918.

REINLEIN (H.).—*Der Versuchschulgedanke und seine praktische Durchführung in Deutschland*.—Gotha, F. A. P., 1919.

ROMMEL (OTTO).—*Les Instituts d'Education de la Confederation autrichienne*. (B. E. A.) Rapport «Pour l'Ere Nouvelle», Genève, octobre 1923.

ROTTEN (E.).—*Les Communautés Scolaires de Hamburgo*.—«Pour l'Ere Nouvelle». Genève, abril 1923.

ROTTEN (E.).—*Die Hamburger Gemeinschaftenschulen*.—«Das Werdende Zeitalter», Berlín, abril 1922.

SICKINGER (A.).—*Mannheimer Schulsystem*. (Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 8. Band. 2.<sup>a</sup> ed.) Langensalza, Beyer & Söhne, 1908.

SICKINGER (A.).—*Arbeitsunterricht, Einheitsschule, Mannheimer Schulsystem*.—Leipzig, Quelle & Meyer, 1920.

TAYLOR (J. S.).—*A raport on the Gary experiment in New-York*.—Educational Review. New-York, enero 1916.

VAN SICKLE (T. H.).—*Progress of school systems in cities of more than 25.000 population*.—*The all-year school*.—Rapport of the Commissioner of Education. Washington, 1915.

WALZ (G.).—*Les internats d'education del l'Etat à Vienne (Bundes Erziehungs Aualtten)*.—«Pour l'Ere Nouvelle», Ginebra, enero 1923.

WITTE (E.).—*Die Hamburger Gemeinschaftenschulen*.—«Die Deutsche Schule», Berlín, marzo 1922.

# Museo Pedagógico Nacional

Daoiz, 7.—Madrid (10).

## PUBLICACIONES (1)

- Musée d'Instruction Primaire.—Décret organique. Règlement. Programme.*—Madrid, Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1884.—8.º, 22 páginas (agotado).
- Documentos para su historia.—Legislación.—Organización.—Memoria de sus trabajos.*—Madrid, Fortanet, 1886.—8.º, 45 páginas (agotado).
- Situación de la instrucción pública en Bélgica*, por M. B. Cossío, Director del Museo.—Madrid, Burgassé, 1886.—8.º, 23 páginas (agotado).
- La instrucción primaria en Portugal*, por R. Rubio, Secretario primero del Museo.—Madrid, Burgassé, 1886.—4.º, 8 páginas (agotado).
- La enseñanza primaria y profesional en París*, por R. Rubio.—Madrid, Burgassé, 1886.—4.º, 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* (Erasmus-Rabelais-Montaigne). Conferencia por Doña Emilia Pardo Bazán.—Madrid, Fortanet, 1889.—8.º, 45 páginas (agotado).
- Biblioteca pedagógica circulante.—Reglamento y Catálogo.*—Madrid, Fortanet, 1889.—8.º, 18 páginas (agotado).
- Catálogo provisional del Museo.*—Madrid, Fortanet, 1890.—8.º, 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.º, 278 páginas (agotado).
- La Botánica y su enseñanza*, por R. Rubio, Secretario primero del Museo.—Madrid, Fortanet, 1892.—8.º, 86 páginas (agotado).
- Pensiones y asociaciones escolares*, por R. Altamira.—Madrid, Fortanet, 1893.—8.º, 59 páginas (agotado).
- La enseñanza primaria en España*, por Manuel B. Cossío, Director del Museo.—1.ª edición.—Madrid, Fortanet, 1897.—8.º, 124 páginas (agotado).
- Nota sobre material de enseñanza para las escuelas*.—1.ª edición.—Madrid, E. Rojas, 1900.—4.º, 8 páginas (agotado).
- Nota sobre construcción escolar*.—1.ª edición, Madrid, E. Rojas, 1900.—8.º, 16 páginas (agotado).
- Curso práctico de Física*.—Principales experimentos que pueden hacerse en las escuelas primarias y material necesario para ello, por Ignacio Gorzález Martí.—Madrid, R. Rojas, 1905. 4.º, 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.º, 7 páginas (agotado).
- El maestro, la escuela y el material de enseñanza*, por Manuel B. Cossío.—Madrid, R. Rojas, 1906.—8.º, 35 páginas (agotado).
- Legislación sobre el Museo (1882-1905)*.—Madrid, R. Rojas, 1906.—8.º, 56 páginas (agotado).
- La Química de la escuela primaria*, por Edmundo Lozano.—1.ª edición Madrid, R. Rojas, 1908.—8.º, 31 páginas (agotado).
- Notas sobre construcción escolar*.—2.ª edición.—Madrid, R. Rojas, 1911.—8.º, 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.—2.ª edi-

- ción. — Madrid, R. Rojas, 1913.—8.º, 108 páginas. — Franqueo: 4 cts.
- Notas sobre material de enseñanza.*—2.ª edición, considerablemente aumentada. — Madrid, R. Rojas, 1915.—8.º, 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.º, 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.º, 152 páginas.—Franqueo: 6 cts.
  - II. Países de lengua alemana.—Madrid, R. Rojas, 1916.—8.º, 154 páginas.—Franqueo: 6 cts.
  - III. Países de lenguas románicas.—Madrid, J. Cosano, 1917.—8.º, 176 páginas (agotado).
- La mesa y el banco escolares.*—Madrid, J. Cosano, 1916.—8.º, 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.º, LXIII-570 páginas.—Franqueo: 22 céntimos.
- La preparación de los maestros*, por Lorenzo Luzuriaga, Inspector agregado al Museo.—Madrid, J. Cosano, 1918.—8.º, 148 páginas (agotado).
- El analfabetismo en España*, por Lorenzo Luzuriaga.—Madrid, Cosano, 1919.—8.º, 78 páginas (agotado).
- Las Universidades y la Enseñanza Superior en Francia.*—Madrid, J. Cosano, 1919.—8.º, 128 páginas (agotado).
- Las Universidades de Alemania.*—Madrid, Cosano, 1919.—8.º, 156 páginas (agotado).
- Las Universidades y las profesiones en Inglaterra.*—Madrid, Cosano, 1919.—8.º, 140 páginas (agotado).
- El Colegio y la Universidad en los Estados Unidos.*—Madrid, Cosano, 1919.—8.º, 136 páginas (agotado).
- La Psicología experimental en la Pedagogía francesa*, por Domingo Barnés, Secretario del Museo.—Madrid, J. Cosano, 1921.—8.º, 206 páginas (agotado).
- La enseñanza primaria en las Repúblicas hispano-americanas*, por

- Lorenzo Luzuriaga.—Madrid, J. Cosano, 1921.—8.º, 116 páginas (agotado).
- Ensayo acerca de las Regiones naturales de España*, por J. Dantín Cereceda. Tomo I, con cuatro grabados.—Madrid, J. Cosano, 1922.—8.º, XV-386 páginas (agotado).
- La escuela unificada*, por L. Luzuriaga, Inspector afecto al Museo.—Madrid, J. Cosano, 1922.—8.º, 92 páginas.—Franqueo: 4 céntimos.
- Las escuelas nuevas*, por L. Luzuriaga.—Madrid, J. Cosano, 1923.—8.º, 112 págs.—Franqueo: 4 céntimos.
- Escuelas de ensayo y de reforma*, por L. Luzuriaga.—Madrid, J. Cosano, 1924.—8.º, 112 págs.—Franqueo: 4 céntimos.

### Colonias escolares.

- La primera colonia escolar de Madrid (1887)*.—Madrid, Fortanet, 1888.—8.º, 82 páginas y dos cuadros estadísticos (agotada).
- La segunda colonia escolar de Madrid (1888)*.—Madrid, Fortanet, 1889.—8.º, 62 páginas y dos cuadros estadísticos (agotada).
- La tercera colonia escolar de Madrid (1889)*.—Madrid, Fortanet, 1892.—8.º, 43 páginas y dos cuadros estadísticos.
- La cuarta colonia escolar de Madrid (1890)*.—Madrid, Fortanet, 1892.—8.º, 16 páginas y dos cuadros estadísticos.
- Las colonias escolares de vacaciones*.—Hojas antropológicas. Cuadros 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.—Franqueo de cada folleto: 2 céntimos.

### Bibliografía y material de enseñanza.

*Enciclopedia general.*—*Enciclopedia pedagógica.*—*Bibliografía pedagógica.*—Madrid, R. Rojas, 1912.—8.º, 48 páginas (agotado).

*Dibujo.*—*Trabajo manual.*—Madrid, R. Rojas, 1913.—8.º, 20 páginas.—Franqueo: 2 cts.

*Paidología.*—*Psicología pedagógica.*—*Educación intelectual.*—*Didáctica.*—Madrid, R. Rojas, 1913.—8.º, 79 páginas.—Franqueo: 4 céntimos.

*Física.*—*Química.*—Madrid, R. Rojas, 1913.—8.º, 45 páginas.—Franqueo: 2 cts.

*Matemáticas.*—Madrid, R. Rojas, 1913.—8.º, 39 páginas.—Franqueo: 2 cts.

*Educación física.—Higiene escolar.*—Madrid, R. Rojas, 1915.—8.º, 358 páginas.—Franqueo: 12 cts.

*Historia de la Educación y de la Pedagogía.* I.—Madrid, J. Cosano, 1923.—8.º, 281 páginas.—Franqueo: 10 cts.

**En prensa.**

*Bibliografía pedagógica.—Enciclopedia pedagógica.*—(Reimpresión corregida y adicionada.)

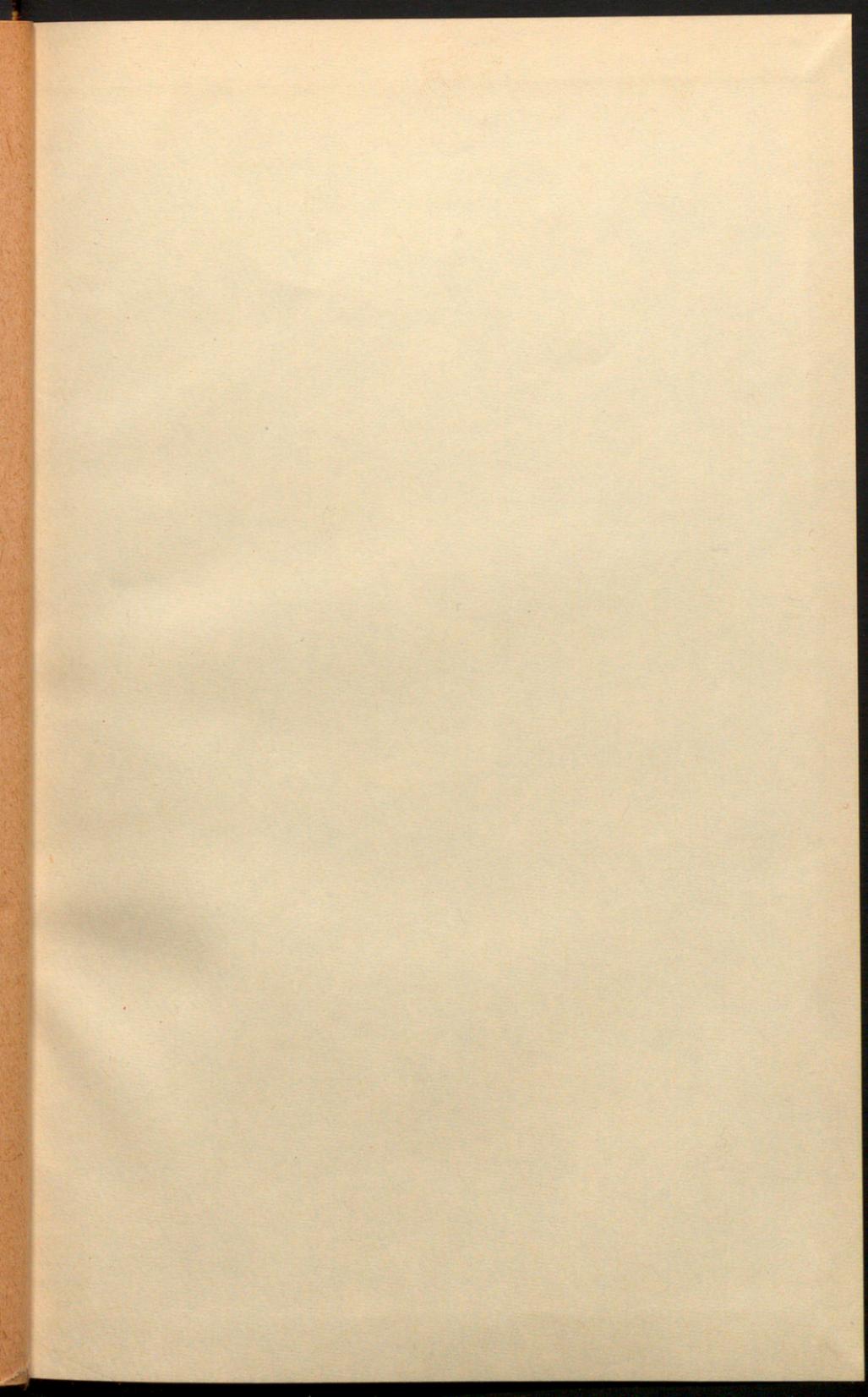
*Historia de la Educación y de la Pedagogía.* II.

*Ensayo acerca de las Regiones naturales de España,* tomo II, por J. Dantón Cereceda.

**En preparación.**

*Pedagogía.*

*Organización.—Legislación.*







ESCOLA UNIVERSITARIA DEL  
PROFESSORAT D'E. G. B. - LLEIDA  
BIBLIOTECA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE BARCELONA  
BIBLIOTECA

REG. 2551.....

SIG. ....

ESCUELAS DE ENSAYO