

BOLETÍN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas.—(Art. 15 de los Estatutos.)

Domicilio de la *Institución*: Paseo del Obelisco, 14.

El BOLETÍN, órgano oficial de la *Institución*, es una Revista pedagógica y de cultura general, que aspira a reflejar el movimiento contemporáneo en la educación, la ciencia y el arte.—Suscripción anual; para el público, 10 pesetas; para los accionistas y los maestros, 5.—Extranjero y América, 20.—Número suelto, 1.—Se publica una vez al mes.

Pago, en libranzas de fácil cobro. Si la *Institución* gira a los suscritores, recarga una peseta al importe de la suscripción.—Véase siempre la *Correspondencia*.

AÑO XLI.

MADRID, 30 DE JUNIO DE 1917.

NÚM. 687.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Lo que Inglaterra ha aprendido en la guerra, por *Herbert A. L. Fisher*, pág. 161.—La geografía en la escuela, por *C. Vidal de la Blache*, página 164.—La tutela correccional de los menores (conclusión), por *D.^a Alicia Pestana*, pág. 170.—Labor legislativa sobre enseñanza de las Cortes españolas de los años 1820-1823, por *D. Modesto Bargallo Ardévol*, pág. 174.—Revista de Revistas. Francia: «Revue pédagogique», por *D. Domingo Barnés*, pág. 181.

ENCICLOPEDIA

El sistema del Derecho administrativo, por *Don Adolfo Posada*, pág. 183.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Giner de los Ríos, el Santo, el Sabio y el Bueno, por *D. Arturo Alvarez*, pág. 187.—El maestro Giner, por *Maese Pedro*, pag. 188.—Acta de la Junta general de Sres. Accionistas, página 188.—Nota de Secretaría, pág. 189.

PEDAGOGÍA

LO QUE INGLATERRA HA APRENDIDO EN LA GUERRA

por *Herbert A. L. Fisher*,

Ministro de Instrucción pública en el nuevo Gabinete inglés.

El antiguo aforismo de los historiadores griegos «la guerra consiste en una serie de sorpresas», ha recibido plena confirmación en Inglaterra, en medio de las indecibles calamidades presentes, con el repentino despertar del interés público en la reforma de la enseñanza. Dos generaciones han debatido sin tregua sobre los problemas pedagógicos, realizándose un incesante cambio en nuestras Universidades y escuelas. La preparación de medios se ha intensificado enormemente. Los programas se han

modernizado, y, año tras año, profesionales activos y bien documentados han luchado en los linderos que separan los viejos y los nuevos sistemas. Pero, apesar del progreso realizado, los problemas de la enseñanza no han excitado el entusiasmo popular. Reformas más o menos importantes se discuten apasionadamente en el Parlamento; pero la contienda se enardece, no en lo que afecta a la enseñanza en general, sino por su relación con las exigencias religiosas opuestas de las diferentes denominaciones. La conveniencia de enseñar las verdades fundamentales del cristianismo en las escuelas dotadas por el Estado, es un tema que excita gran interés. El parlamentario se ha contentado siempre con dejar la enseñanza en manos del especialista, no por respeto a la competencia de éste, sino por pura indiferencia respecto a un asunto tan tedioso e insignificante.

Mas, ahora, existe una corriente de opinión que camina deprisa y libre hacia una extensa revisión de nuestro esquema nacional de enseñanza. La Prensa clama por reformas, y manifiesta su impaciencia por la falta de un dictador de enseñanza capaz de regalar al país un programa completo de regeneración del Imperio. Se dan conferencias públicas en todas partes, se abren solemnes debates en la Cámara de los Lores; todo el mundo se preocupa, repentinamente, de las hendiduras que ofrece nuestra armadura docente, y elabora su receta para rellenarlas. El gobierno ha nombrado dos comités para estudiar, respectivamente, la enseñanza de las ciencias y de las lenguas modernas; las Universida-

des trabajan en la revisión de sus programas, teniendo en cuenta las enseñanzas de guerra.

De esta actividad febril, pudiera inducirse que la guerra ha revelado alguna magna incompetencia o fracaso, cuya repetición trata de evitar la nación cumpliendo un deber primordial. Pero no es esto. La guerra nos ha demostrado lo que ya sabíamos; esto es, que estábamos preparados para la lucha marítima con cualquier potencia, pero que no estábamos organizados para emprender la guerra contra el ejército más poderoso de Europa. Nos ha enseñado que no estábamos preparados para una contingencia inesperada. No deseábamos la guerra con Alemania, no pretendíamos hacerla, y, por tanto, no estábamos dispuestos para luchar con Alemania. Hemos conservado, hasta el momento en que la guerra cayó sobre nosotros, nuestra antigua organización civil y nuestras viejas tradiciones civiles, legado del siglo xvii que forma parte de la concepción británica de la libertad y de la vida civil.

En todo esto no hay nada bochornoso; no es un mérito especial, desde el punto de vista pedagógico, hacer *howitzers* y ametralladoras en lugar de arados de vapor y tranvías. Una nación no debe avergonzarse por haber cultivado las artes de la paz en lugar de ejercitarse para la excepcional y lamentable emergencia de la guerra. Atribuir la falta de preparación que para la guerra terrestre sufríamos hace dos años a graves deficiencias en el programa de nuestra educación nacional, equivale a declarar que la prueba o *test* de un buen sistema de enseñanza consiste en su adaptación a un fin puramente militar. Pero no es esto la aspiración de la enseñanza; sus fines son civiles, no militares; generales, no particulares. Pueden ser definidos diciendo que la enseñanza aspira a la elevación del carácter y a la disciplina del pensamiento, y ningún fin u objetivo práctico que incidentalmente pudiera ser alcanzado por un sistema dado de enseñanza, tendrá valor alguno, si en el curso de su realización, cada uno de los dos fines mencionados no es sensiblemente alcanzado.

La única novedad que nos ha revelado la guerra, ha sido la inesperada grandeza del esplendor moral del carácter nacional. El pueblo inglés ha experimentado siempre una especie de delectación morbosa escuchando la historia de sus supuestos hábitos degenerados; el camino más seguro para alcanzar reputación literaria en este país, ha consistido en actuar de moralista. Durante treinta años, los sermones sobre nuestra decrepitud han resonado en todos los ámbitos del globo. Las colonias inglesas les han prestado fe; Europa los ha creído, y el pueblo inglés casi ha llegado a creerlos. Tan a menudo se repetía el tema, que forzosamente debía ser cierto. Ahí están las zahurdas de las grandes ciudades, el lujo desordenado de los ricos, la mortalidad infantil, la popularidad del *foot-ball*, la preponderancia de la embriaguez, la decadencia del espíritu religioso, la acrimonia de la política partidista, la aparición del sindicalismo, la creciente tirantez entre el capital y el trabajo y otros cien síntomas siniestros, que, descuidados, pudieran concretarse en grave e irremediable enfermedad del cuerpo político. Se llegó a dudar de si la tenaz fibra de la vieja Inglaterra se habría relajado, y si podría resistir cualquier esfuerzo excepcional. Algunos doctores diagnosticaron la existencia de una tendencia febril, enfermiza, en el carácter nacional, desconocida en edades más robustas, y sintomática de grandes males futuros.

La respuesta de la Nación a la demanda de hombres, disipó estos presentimientos fatales, como el sol de Junio desvanece la neblina del angosto valle. Evidentemente, la fibra moral de una nación que lanza cinco millones de voluntarios a la guerra más destructora que ha conocido el mundo, no debe estar muy deteriorada. Cuando se considera lo que nuestros ejércitos han tenido que afrontar durante los dos primeros años de la guerra, cuán incompleto era su equipo, y la firme, inquebrantable resolución que han opuesto a las tremendas desventajas en que se encontraban, aparece la grandeza del sacrificio voluntario de la juventud inglesa en toda su inmortal belleza.

No se ha registrado, en la melancólica historia del hombre, otro acto colectivo de espontáneo y alegre sacrificio.

Hasta qué punto la guerra ha revelado deficiencias intelectuales, es materia que admite discusión. Se han cometido equivocaciones estratégicas, tácticas, administrativas, pero no se apartan de las que naturalmente ocurren en toda vasta empresa cuya realización depende de la activa energía de miles de individuos cuyas cualidades no han tenido adecuada oportunidad para desenvolverse y probarse en momentos de crisis. Un general fracasó en Gallipoli, otro en Kut. Mientras la humanidad sea lo que es, habrá hombres que se derrumban repentinamente, abrumados por exceso de labor y de tensión nerviosa, malográndose el éxito de sus empresas. Pero estos casos aislados no indican ninguna deficiencia mental de carácter general. Lo cierto es que, en el transcurso de dos años, una nación cuya estructura civil e industrial estaban calculadas para promover las artes de la paz, se ha transformado en una magna máquina militar, eficiente, poderosa. No solamente ha creado un numeroso ejército, sino que le ha dotado de uniformes, fusiles, cañones y explosivos, empresa aún más difícil que reclutarlo. El ejército inglés del Somme es, a la hora presente, el mejor equipado de Europa. Es superior al alemán en artillería, en aeronaves, en inventiva mecánica. Tiene mayores reservas de municiones. Puede aplicar cantidad mayor de esfuerzo mecánico sobre cualquier punto de la línea enemiga. Si esta guerra es, según una expresión exacta, guerra de ingenieros, es evidente que el ingeniero inglés ha demostrado su superioridad sobre todos los hábiles artífices de Essen.

Nada de esto indica decrepitud intelectual; pero no era difícil profetizarlo. Un gran pueblo industrial, puede encauzar sus aptitudes y destreza en la dirección más conveniente. Un fabricante de carruajes de lujo, puede dedicarse fácilmente a construir carros para cañones. Un platero que hace soperas, puede fabricar cascos de acero. Si en una ciudad dada se hace un

censo detallado de las herramientas y máquinas no empleadas, pero capaces de ser utilizadas en trabajo relacionado con la guerra, es sorprendente la facilidad con que todas pueden transformarse, adaptándose a usos marciales. No es, pues, motivo de sorpresa la repentina transformación de la Gran Bretaña en gigantesco arsenal de guerra. Las mismas aptitudes que producen el éxito en la industria en general, le alcanzan también, necesariamente, en la provisión del equipo industrial del ejército, que, en la guerra moderna, es conseguir más de la mitad de la victoria. En este respecto, la guerra nos dice lo que ya sabíamos: que somos capaces de organizar la industria, y que nuestros patronos y nuestros obreros son prominentes en energía, voluntad y habilidad profesional.

No obstante, el pueblo inglés obra sabiamente pidiendo un examen de los fines de la enseñanza, de sus medios y resultados. La guerra nos ha demostrado que poseemos valor, adaptabilidad, capacidad para el sacrificio, pero también nos ha revelado, en tonos vívidos, los peligros inmediatos que amenaza a nuestra civilización. Tenemos el deber de preparar el futuro contra ellos. Comienza a tomar cuerpo la idea de que no debemos dejar nada al azar de una improvisación semi-inspirada, sino que toda capacidad latente debe cultivarse, ejercitarse en servicio del Estado; por mucho y bueno que sea lo que ahora hacemos, el futuro nos exigirá aún más, cual si la vida humana, en este planeta, tendiese hacerse más y más dura.

LA GEOGRAFÍA EN LA ESCUELA

por C. Vidal de la Blache,

Profesor en la Universidad de París.

La enseñanza de la geografía en la escuela: lo que es, lo que debería ser. — Hay que saber orientarse. — Nociones de distancia y de extensión. — El estudio de las formas. El papel de las fuerzas activas. — Los climas. — Observación de los fenómenos naturales. Adaptación del hombre al sol. — La geografía política. — ¡Que el maestro estudie la geografía local!

La enseñanza de la geografía, en la escuela primaria como en otra parte, es una de esas enseñanzas sobre la cual son menos fijas las ideas. Está comprendido que la geografía forma parte del bagaje elemental de la instrucción; pero parece que ella se explica por sí misma y no exige más amplias reflexiones. Algunos nombres en la cabeza de los niños, algunas nociones indispensables para que el futuro soldado o elector no parezca demasiado extranjero en su país, ¿no es en el fondo todo lo que sugiere a la mayor parte, sin malevolencia por lo demás, esa palabra geografía? Debería, a mi modo de ver, sugerir otra cosa muy distinta. Esta enseñanza debería servir para despejar y aclarar ciertas ideas en el espíritu de los niños; debería asociarse a sus nacientes impresiones, despertar en ellos el gusto de la observación. Si con respecto a esto, las reflexiones siguientes pueden ser de alguna utilidad, los lectores podrán verlo por sí mismos, comprobándolas después por su propia experiencia. Yo no les pediría más que una cosa: que no me considerasen como un ideólogo. Tengo muy en cuenta las condiciones en que se encuentran y también sus exigencias (exámenes, inspecciones, etc.), de los cuales no tienen el derecho de librarse.

Yo no me hago tampoco la ilusión de creer que su geografía pueda aprenderse sin algún esfuerzo de memoria: esfuerzo que, después de todo, la edad de los niños hace más fácil y que puede ser aún particularmente ayudado por la observación de los mapas permanentemente colocados en

las paredes. Así es como en edad lejana se grabaron de manera imborrable en mi memoria, los nombres de las 12 tribus de Israel. Pero es necesario que esos nombres despierten ideas, que se liguen a hechos y aun si es posible a imágenes. Cosa más delicada, sobre la cual puede ser útil reflexionar y razonar conjuntamente.

I

Si yo tuviera que enseñar geografía a los niños de una escuela primaria, me parece que me dedicaría, ante todo, a orientarlos. ¡Cuántas maneras de hacerlo! Es medio día; la sombra se proyecta del lado norte.

El sol sale o se pone; observamos que, según la época del año, es detrás de tal casa, de tal árbol, de tal objeto, donde aparece o desaparece.

Esos puntos de señal, variables, pero comprendidos en una línea determinada, ayudan a fijar no solamente los puntos cardinales, sino también la marcha de las estaciones, puesto que en verano es hacia el Norte, y en invierno hacia el Sur, donde se opera el traslado. Ese es el porqué de la *salida y puesta de verano* y de la *salida y puesta de invierno*, en los libros de otro tiempo.

Será en adelante un problema fácil para el niño, decir cómo está orientada la escuela, qué dirección deberá seguir para llegar a ella, a qué lado se dirigirá para ir al pueblo vecino. Luego, esas direcciones están figuradas en los mapas. Se ha tomado el hábito de situar en ellos el Norte arriba y el Sur abajo, disposición completamente convencional desde luego, a la cual faltaban a menudo los mapas de otro tiempo.

Se invitará, pues, al escolar a buscar la posición recíproca de los lugares inscritos en el mapa. Dirá qué dirección deberá llevar para alcanzar a la larga tal lugar cuyo nombre él lee. ¿Pero qué tiempo exigirá ese trayecto? He ahí una nueva noción que se presenta entonces y pide ser precisada, la de la distancia.

Nuestra vista se ejercita en los límites de un horizonte más o menos vasto, que jalonan puntos de referencia situados a dis-

tancias diversas con relación a nosotros. Son otros tantos términos de comparación, de los cuales se puede sacar partido.

Que el niño sepa, por ejemplo, que en línea recta, alcanzará uno de esos objetos que ve en dos horas y que habrá caminado para llegar a él dos kilómetros.

Ése será entonces el momento de llamar su atención sobre la escala kilométrica señalada en la parte baja de los mapas. Es verdad que en los mapas escolares existe entre la representación y la realidad una desproporción tal, que toda relación sensible escapa a su entendimiento. Pero hoy día, el mapa del Estado Mayor está al alcance del público. Tenéis el recurso de que en este mapa figura la localidad. Será fácil, gracias a la escala grande, de hacer sensibles las relaciones kilométricas, de aplicarlas a experiencias personales, y yo me asombraría de que el niño, seducido por los nombres que encuentra en él, no se dedicara por sí mismo a hacer esas experiencias.

Procedería en la misma forma para las nociones de extensión. Aquí también la observación se aprovecha de los puntos de referencia.

El niño se puede formar una idea concreta de la extensión de un campo, de un dominio, de su municipio, y dar un valor sensible a las cifras que las enuncian. Una simple multiplicación le bastará para apreciar, del mismo modo, la extensión de las superficies más vastas que le serán propuestas durante el curso.

Yo me reprocharía de insistir demasiado sobre el método.

Este se presenta por sí mismo a la inteligencia del maestro.

Pero estamos inclinados a pasar demasiado pronto sobre estas nociones, a despreciarlas tal vez, considerándolas elementales. No necesito más que consultar mis recuerdos de examinador para saber cómo están de descuidadas en nuestros colegios. ¡Cómo nos equivocamos! Ellas son el principio y la base de toda geografía. Sería necesario inculcar a los escolares tales hábitos, que cada vez que se pronunciara el nombre de una localidad, fuera

para ellos una necesidad saber dónde se encuentra, en qué punto del globo, en qué posición con relación a la que ellos ocupan, en qué condiciones de extensión y de distancia con relación a aquellas que ellos pueden apreciar directamente.

Muchos prejuicios e ideas falsas en este mundo, dependen de que no sabemos *localizar*.

Esas nociones parecen modestas porque olvidamos la base científica sobre que descansan, el esfuerzo de investigación y de especulación que ellas han costado. El viejo geógrafo Ptolomeo celebra como una de las más sublimes concepciones del espíritu humano, la idea de la relación matemática entre los cuerpos celestes y las posiciones de los diferentes puntos sobre la tierra.

Es, en efecto, el espectáculo del cielo el que ha permitido hacer el mapa de la tierra.

Pero no se han necesitado menos de 4.000 años de investigaciones, de cálculos, de medidas y de exploraciones, para que nosotros podamos hoy día señalar con más o menos exactitud sobre nuestros mapas, gracias a instrumentos cuyo perfeccionamiento se hizo esperar mucho tiempo, la posición de los principales lugares. Una palabra, de tiempo en tiempo, sobre esto: si en la escuela hay un espíritu de clase superior, esta palabra será recogida, fructificará.

II

El estudio de las formas ofrece otra clase de dificultades.

La geografía no tiene nada más complejo. El problema de las formas es el principal objeto sobre el cual se ejercen las investigaciones de los especialistas, inagotable materia de los esfuerzos combinados de topógrafos y de geólogos. No es cuestión de someter a prueba tal la inteligencia de los escolares, y de atascar su cerebro por el deseo de proceder demasiado bien. Pero en la inagotable variedad de formas que presenta la superficie terrestre, existen accidentes principales esenciales, con los que conviene familiarizar-

los. Esas palabras, *llanuras, montañas, ríos, costas, islas, penínsulas*, etc., deben tomar para ellos forma sensible; no hay que contentarse con meras definiciones. Pero, ¿cómo hacer?

Yo supongo niños pequeños de París que sólo conocen el río que corre entre los muelles y el pasto que nace entre las piedras; la especie, es cierto, que será muy luego tan rara, como el pasto entre las piedras de las calles de París. O bien me dirijo a escolares de Beauce, de Brie o de Champagne, que no han visto en su vida ni mar ni montañas.

Esas palabras no significan para ellos nada por sí mismas; y yo no me atrevo a esperar que los recursos de nuestros presupuestos permitan multiplicar bastante las colonias de vacaciones para ilustrarlos *de visu*. Nos queda, es cierto, la lámina.

Éste no es, sin duda, un medio que hay que descuidar; es necesario felicitarse de todo aquello que se hace desde hace algún tiempo, bajo la forma de álbums, tarjetas postales, para popularizar vistas de paisajes, por más que su elección no se inspira, sino muy raramente, en un verdadero espíritu geográfico. Pero la imagen también necesita ser explicada, interpretada. No será interesante y verdaderamente instructiva, si no corresponde de alguna manera a impresiones que pueda recibir directamente el niño, a observaciones que él pueda realizar a su alrededor con la ayuda del maestro. ¿Es esto posible?

Haremos observar, desde luego, que por desnuda que pueda ser una región del suelo, no hay una donde el relieve sea perfectamente unido y geométrico. Una colina y aun una ondulación del suelo, una barranca o aun una simple sinuosidad, son accidentes cuyo modelo terrestre, por uniforme que se le suponga, no es jamás despreciable. La observación puede hacerse con provecho, aun sobre formas minúsculas, porque ellas atestiguan a su manera causas que las han formado, acciones que se han ejercido para hacerlas tales como nosotros las vemos.

Esas causas, si dejamos de lado las causas procedentes de los movimientos in-

ternos de la capa terrestre, cuyo examen no podría evidentemente entrar en una enseñanza elemental, no tienen nada de misteriosas. Podemos verlas en función, sorprenderlas en lo vivo. Ayer, después de una tempestad, sucedió que las aguas han formado arroyos sobre los costados de esa barranca. Hemos visto entonces trozos de tierra arrancados y sus restos desmenuzados amontonarse en forma de conos o de lóbulos más o menos alargados, en la base de las vertientes. Esos lóbulos, próximos unos a otros, se apelotonan en blandas ondulaciones. Algunas veces, un bloque más duro ha sido socavado sin ser desplazado por el torrente de las aguas y ha quedado sobresaliendo de la superficie.

Después de estas crisis, se ha encontrado el suelo más o menos removido; formas nuevas han sido modeladas. En esta renovación se manifiesta el juego de fuerzas activas; la presencia de causas actuales se descubre, en las modificaciones de las superficies. Hay allí un principio de interpretación. Nada es rígido e inmutable en el dibujo que la Naturaleza pone ante nuestros ojos. El torrente de agua que construye y reconstruye, el agua que corre, que describe surcos tortuosos, que enlaza islas, el agua estancada cuyos bordes se cortan en caprichosos contornos, proporcionan los casos de observación de forma y de cambios geográficos.

Viene una creciente: los arabescos que dibujan esas playas de arena en el lecho del río, habrán cambiado de forma; el estanque engrosado por las lluvias, habrá inundado sus bordes, deshecho sus cabos, separados sus promontorios. He ahí otra evolución tomada en el hecho. El maestro sabe cuántas causas de apariencias pequeñas son capaces, por su repetición y por su duración, de transformar montañas en colinas, golfos en tierra firme. Precisamente porque él lo sabe es por lo que aprecia y hará apreciar la importancia de los fenómenos que pasan a nuestra vista. Pero yo no creo que esta idea esté al alcance de la psicología del niño; la desproporción es demasiado grande; aquello le asombraría, le desconcertaría más bien que instruirle.

Lo que él comprenderá perfectamente, en cambio, son los efectos inmediatos que el agua y el viento, escultores infatigables de la superficie terrestre, tienen sobre las formas. Esos experimentos, que están en condiciones de hacer y de comprobar por sí mismos, pueden convertirse en el principio de ideas fecundas.

Ellos lo colocan en la vía de la investigación de las causas. Le enseñan que las formas en relieve, que tiene bajo sus ojos, son el resultado de un equilibrio, cuya estabilidad no está asegurada. Y el maestro puede sacar de allí más de una lección. Si, por ejemplo, la imprudencia de los hombres desmonta las alturas, el río se hará un torrente; si en la llanura suprime los árboles, el viento soplará sin obstáculos; el ataque de la superficie por los agentes atmosféricos tendrá una mayor facilidad y tal vez el estrago sea su consecuencia.

III

Por el clima, sobre todo, es por lo que se diferencian las regiones terrestres. Nosotros estamos acostumbrados en nuestro país a un orden dado de estaciones, y a las distintas manifestaciones que ellas producen en las temperaturas; la lluvia es un huésped familiar de nuestros climas; no nos falta en ninguna época del año; pero no pasa lo mismo en todas partes. Hay comarcas en las cuales reina durante todo el año una temperatura casi uniforme; otras, donde sufre variaciones extremas. Aquí falta la lluvia, allá cae periódicamente durante una parte más o menos larga del año.

Estas diferencias de clima se manifiestan en la vegetación, en el orden de las corrientes de agua, en las formas mismas del terreno.

Es necesario entonces explicar al niño esos fenómenos, de los que depende la fisonomía de las comarcas. Que la lluvia caída oportunamente haga ponerse verdes los prados, que el sol en verano dore las mieses, son espectáculos a los cuales él asiste, sobre los cuales podemos conversar; hay en nuestros campos un tesoro de dichos o proverbios, en los cuales ha con-

signado la observación rural sus experiencias. La cuestión está, para el maestro, en sacar de este empirismo local una lección de geografía. Para que el alumno comprenda que el encadenamiento de efectos y de causas que constituye un clima, se traduce en ciertos casos de diferentes maneras, será necesario darle una idea del mecanismo a que obedecen los fenómenos del aire. Hay que arrancarle al prejuicio, muy natural, que le hace creer que las cosas pasan en otras regiones según el ritmo a que está acostumbrado; para ello no hay otro medio que penetrar en el análisis de las cosas. Es un trabajo que exige cierto tacto, por cuanto es necesario, como siempre, evitar las fórmulas abstractas. ¿Pero, dónde se ofrecen mejores ocasiones de aprovechar experimentos sensibles que en el imperio del aire? Era para las antiguas mitologías el dominio de cambios, de transformaciones incesantes, que ellas personificaban en figuras divinas; es para la ciencia física moderna un teatro de experimentación que nos prodiga — si sabemos abrir los ojos — la Naturaleza con una complacencia inagotable. La niebla se arrastra, en las horas matinales, en los valles; se disipa con los rayos del sol; pero, por la tarde, se forma una cintura de nubes en los costados de las montañas. O bien nubes de formas y colores diferentes se superponen en el aire, marchan en sentido inverso, empujadas por vientos diferentes; pero llegará un momento en el cual una de las corrientes, vencida, cederá a la otra; esa será la señal de la lluvia. Modificaciones de temperatura han presidido a esos cambios de estado. Esas mismas temperaturas están regidas por la hora, la posición del sol, la inclinación de sus rayos, el espesor de las capas que ellos atraviesan; y también por los vientos, activos mensajeros que transportan lejos las temperaturas y la humedad de los lugares sobre los cuales soplan, agentes de cambio entre las diferentes partes de la superficie del globo.

El campo ofrece diariamente tales sujetos de observación; yo compadecería más bien al estudiante de las ciudades. Esos fenómenos, tan interesantes para la vida

rural, le son menos familiares. No ve más cielo que aquel que le limitan las calles. Como buen hombre de ciudad, no piensa en la lluvia, el viento, la niebla, más que desde el punto de vista de las molestias que le causan. Pero como tiene el espíritu vivo y la inteligencia despierta, os seguirá en vuestras explicaciones. Que observe esos charcos de agua que, después de una fuerte lluvia, se han formado en la calle o en el patio; después de cierto tiempo se han hecho más pequeños; finalmente, han desaparecido: más pronto si el aire es caliente que si es frío, más pronto también si está agitado que en calma. ¿Qué se han hecho esas gotas de lluvia? Han cambiado de estado. He aquí ahora que, transformadas en vapor de agua, flotan invisibles en el aire. Pero si ellas se acumulan en él con exceso, es decir, más allá de un grado variable, que llamamos punto de saturación, se harán nuevamente visibles bajo la forma de nubes. Viene, finalmente, un enfriamiento, y esas nubes se convierten de nuevo en lluvia. Y he ahí un ciclo de transformaciones que, sea con rapidez, sea con lentitud, hace suceder formas visibles o formas invisibles, y viceversa. La historia de una gota de agua, alternativamente molécula de vapor, condensada después en nube o niebla, precipitada en lluvia, convertida, finalmente, en arroyo o río, se compone de vicisitudes diversas, cada una de las cuales depende de variaciones que se producen en el estado del aire.

Pero esas variaciones pueden hacerse esperar, o aun no producirse. La evaporación puede no ser seguida de condensación, ni ésta de precipitación. Según la dirección de los vientos, según el grado de calor del sol, hay regiones en las que pasan varios meses sin lluvia, otras que se ven totalmente privadas de ella; otras que están envueltas por brumas que no se resuelven en lluvia. El análisis de los fenómenos habrá hecho accesible la explicación de esas diferencias. Se le combinará con la descripción de las comarcas.

IV

La colección de errores geográficos se enriqueció, hace algunos años, con un caso muy característico. Fué durante la expedición a Madagascar; se creyó hacer prodigios contratando a cabilas para servir de escolta. Como era de esperar, esos montañeses de un país seco, murieron a montones bajo los rigores de un clima cálido y húmedo. Hubiera sido poco más o menos tan razonable reclutar annamitas para servir en Argelia. Tan cierto es, que después de la ilusión de creer que todos los países de la tierra se parecen al nuestro, nuestro espíritu debe defenderse de otra ilusión, que consiste en suponer que se diferencian todos de una misma manera.

Efectivamente: existe, entre una comarca y los hombres que se han establecido en ella tales relaciones, que les es difícil, con frecuencia, aclimatarse en otra parte. O por lo menos, es necesario tomar precauciones y tener ciertos cuidados. Sus órganos, acostumbrados por una larga permanencia a ciertas condiciones climáticas, no cumplen en otra parte más que al precio de un esfuerzo penoso, y a la larga dañoso, con las funciones vitales; sufren del exceso de esfuerzo que se les impone. Las enfermedades del hígado, tan comunes entre los europeos trasplantados a los países tropicales, no tienen otra causa.

Pero no es solamente por relaciones de temperamento fisiológico por lo que el hombre quiere a la tierra. Hay pocas comarcas de ésta que él no haya adaptado más o menos completamente a sus necesidades de nutrición. Aquí ha creado cultivos, allí se ha aprovechado de los pastos; y en la preferencia acordada a esas formas diferentes de vida, se ha guiado, no sin cierta libertad de opción, según las condiciones físicas de la comarca.

Las plantas que ha elegido para sus cultivos, arroz, trigo, maíz, etc., son aquellas que convienen a ciertos climas. Ha edificado habitaciones, se ha agrupado, no al azar, sino en las posiciones donde pensaba encontrar alguna ventaja para sus cultivos, para su comercio, para su defensa.

Se ha inspirado en las propiedades del terreno, y en los caracteres del relieve para las vías y caminos que ha trazado.

Sin duda ninguna, no permanece esclavo de un rincón de tierra y nuestro estado de civilización lo libra cada vez más de un yugo demasiado estrecho; pero en todas sus obras, la marca local queda más o menos impresa. Moralmente también, es decir, por sus impresiones, sus hábitos, prefiere su comarca de origen. Entre todas aquellas donde la suerte puede llevarlo, hay una que, según la expresión del poeta, le sonríe más que ninguna otra. Esto es indiscifrable, pero, sin embargo, real. ¿Es un objeto dado, una forma o una imagen particular, lo que se ha apoderado así de nuestros recuerdos? No podemos decirlo; pero basta que se presente a nuestro espíritu un solo detalle, para evocar lo demás.

De todas esas cosas encerradas en la memoria, pero siempre prontas a salir de ella, nuestra imaginación ha formado un conjunto; y eso se llama de una manera que todo el mundo entiende: el apego al país.

Por esto el hombre y la tierra son dos términos inseparables en el estudio de la geografía. Una región influye sobre sus habitantes, y el hombre, a su vez, por sus obras, por su poder creciente sobre la Naturaleza, modifica la fisonomía de la tierra. Tiene, como todo soberano, su corte, formada por plantas y por animales de adopción, que él lleva consigo. La América le ha prestado así ciertas plantas a la Europa, y ésta, a su vez, al Nuevo Mundo. A medida que las comunicaciones se extienden, reduciendo el obstáculo de las distancias, las divisiones políticas aumentan también en extensión. Nosotros asistimos, en el presente, al desenvolvimiento de vastos imperios, de inmensas colonias, y a falta de dominación directa, las relaciones comerciales abarcan superficies casi sin límites. La palabra *mundial* es un neologismo nacido de las circunstancias.

La geografía política es así, sólo así, una aplicación legítima de la geografía. Su significación consiste en las relaciones que ella asegura entre la tierra y los hombres.

Nos equivocamos con frecuencia sobre

este punto; es un error, a mi modo de ver, el cargar esta enseñanza con detalles administrativos o estadísticos.

Arriesgamos así hacer perder de vista la idea esencial. Es muy necesario reconocer que, si a un ciudadano le es útil estar informado del mecanismo administrativo y de las atribuciones de los funcionarios, esta enseñanza no tiene nada de común con la geografía.

La geografía política tiene por objeto asociar íntimamente lo que yo llamaría la idea terrestre a ese sentimiento instintivo de curiosidad que el hombre experimenta por sus semejantes. La idea terrestre, son esas nociones de posición, de extensión, de distancias, de formas, de climas, que la geografía aclara, y que deben incorporarse a nuestros hábitos de pensar. Tratemos de darnos cuenta del papel que desempeñan esos factores geográficos en las obras humanas.

Las variedades de costumbres y de maneras de vivir, cuando nos son contadas por medio de relatos de viajes, nos divierten como curiosidades anecdóticas; tomarán un nuevo sentido si descubrimos su razón de ser en las circunstancias ambientales.

La historia política no puede menos de ganar con esa aproximación. Las naciones y los Estados siguen una evolución, en la cual el elemento geográfico obra a veces sin saberlo los actores, pero con mucha más fuerza que el tiempo que tiene para ello. La Naturaleza no ha fijado leyes, ni formado con anterioridad los cuadros, en los cuales debería moverse el destino de los Estados. Pero ella ha establecido condiciones en las que deja a la competencia, ley universal de los seres vivientes, el cuidado de sacar las consecuencias. Y esta competencia no ha sido jamás tan activa. Cada día se despliega más rigurosa: de Europa a América, de América a Asia.

De donde la necesidad para cada pueblo de informarse seriamente de los recursos propios que aporta en la lucha. Nosotros tenemos que preparar un balance exacto de las fuerzas que el país, al cual está unida nuestra acción en el mundo, emplea o tiene en reserva.

Francia, por la posición que ocupa en el contacto de los grandes centros de actividad, en contigüidad con cinco o seis Estados diferentes, sería la última de las comarcas que podría librarse de las leyes de competencia. En esto también es buena consejera la geografía.

* * *

Séame permitido dar término a estas reflexiones con un consejo que muchos maestros ponen ya en práctica y que me es sugerido por su ejemplo. La mejora de los libros y de los instrumentos de trabajo sirve para facilitar la tarea del maestro; ese es el fin y la esperanza de los que se han consagrado a esta obra. Pero ningún espíritu sensato pensará que el libro pueda sustituir a la acción directa y personal del maestro. Si es cierto que la enseñanza de la geografía debe despertar el espíritu de observación, apoyarse sobre realidades tangibles, apelar a las impresiones y a las experiencias, ese programa ¿no traza para los maestros obligaciones particulares? No es sobre un alumno en general, una especie de entidad abstracta, sobre el que ejerce su esfuerzo, sino sobre inteligencias de niños, formados en cierto medio, amasados en ciertos hábitos. En ese medio, a favor de esos hábitos, es donde encontrará los ejemplos y los puntos de comparación necesarios. Yo les diré entonces: Estudiad el país en el cual tenéis que enseñar. Yo les instaría a interesarse por su naturaleza y por su pasado. Yo sé que hay, al respecto, felices iniciativas y buenos ejemplos. Los unos prestan servicio a la meteorología por medio de observaciones regulares de la temperatura y de la lluvia; otros estudian las rocas y los terrenos; éstos, la flora; aquéllos llevan su atención hacia el pasado, estudian los vestigios arqueológicos o bien buscan en los archivos o en los documentos privados el pasado histórico de su pueblo. Me ha sucedido ver colecciones, leer interesantes monografías, que eran el fruto de pacientes esfuerzos. Que sea entendido que hacemos obra de pedagogía haciendo obra de ciencia, pues una y otra viven de realidades y de observa-

ciones, y se forman en la escuela de la Naturaleza.

(*El Monitor de la Educación Común*, de Buenos Aires, núms. 422 y 425.)

LA TUTELA CORRECCIONAL DE LOS MENORES (1)

por la Prof.^a D.^a Alicia Pestana,

Secretaria del Protectorado del Niño Delincuente.

(*Conclusión.*)

La Colonia agrícola de *Mettray* (Tours), creada a mediados del siglo pasado por los esfuerzos combinados de M.M. Demetz y De Courteilles, es sobradamente conocida en el mundo. Habiendo empezado modestamente para un reducidísimo número de reclusos, encuéntrase hoy, después de varias alternativas, en una situación de halagüeña prosperidad.

Desde 1911, la Administración Penitenciaria y la Asistencia Pública aumentaron sus consignaciones, pagando diariamente por cada niño enviado, aquélla, 1,25 francos, y ésta, 1,50, con la adición de 50 francos para *trousseau*.

El promedio de reclusos durante el año de 1912 fué de 510. El 1.º de Enero existían en la Colonia 264 detenidos; entraron durante el año 232, y salieron 205. El 31 de Diciembre había 291 muchachos entre los 10 y los 18 años. Una ley fechada de 12 de Abril de 1906 elevó la minoría penal a los 18 años, edad en la que los franceses entran en quintas.

La Colonia, como es generalmente sabido, compónese de varios edificios de dos pisos, formando una plaza. Al fondo está la iglesia y al lado la Escuela. En los vastos terrenos pertenecientes a la Colonia, practícase una variedad enorme de cultivos. Hay amplios talleres, donde maestros especiales dirigen la educación industrial de los muchachos.

El curso general de estudios comprende cinco años. La banda y la música vocal entran con mucho en la vida espiritual de la Colonia. Las dos contribuyen para el éxito de las funciones de teatro organizadas en-

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

tre los reclusos. Estos disfrutaban con frecuencia de la diversión, muy apreciada, de conferencias con proyecciones.

Sobre el trabajo en general y la colocación de los libertos, hay en la última Memoria de la Dirección, 1913, observaciones curiosas que distan mucho de los optimismos norteamericanos.

«Entre los muchachos que nos son confiados, encontramos pocas aptitudes verdaderas para el trabajo manual. Les falta voluntad, afán de aprender y deseo de hacerse hábiles... Hay en muchos muchachos este gran defecto, innato y arraigado en ellos: la pereza. Les repugna todo esfuerzo para hacer el bien; lo desarrollan admirablemente para hacer el mal... Logramos algún éxito con la colocación en casas de labradores o de obreros profesionales; pero aun en este renglón grandes son nuestras decepciones. Los colonos a quienes colocamos tratan de obtener esta gracia para más fácilmente darse a la huída, alguna que otra vez robando al patrón, por añadidura. Antes consideraba yo esta manera de liberación como la *convalecencia*; hoy día no tengo confianza en este género de colocación, desde que no trabajamos en la formación de nuestros muchachos el tiempo suficiente. Llegados muy jovencitos, encontraban en nosotros una segunda familia, más sólidamente constituida que la primera. En lugar de escaparse de casa de los patronos, conservábanse allí largo tiempo, y si algún motivo fuerte les obligaba a dejar la plaza, volvían sin vacilar a la Colonia.»

Creemos que las quejas del director, Mr. Brun, van contra disposiciones de la aludida ley de 1906: «La libertad provisional—dice en la Memoria que tenemos presente—da resultados poco satisfactorios, lo que no me sorprende, puesto que siempre he observado el mismo fracaso en toda mi carrera a través de las Colonias del Estado. Los libertos, al volver a sus pueblos, encuentran a los antiguos camaradas. Los padres, antes faltos de energía, lo siguen siendo para la dirección de los hijos, lo que favorece los nuevos deslices. Preferimos el servicio militar voluntario, por dos razo-

nes: nuestros muchachos pasan de nuestra disciplina a la del ejército y de los jefes que tienen autoridad y ascendiente moral sobre ellos; por otro lado, el medio es más sano y el contagio menos para temer.

En Metray hay establecido un sistema de premios y de multas que permite a los reclusos juntar un pequeño peculio, que se les entrega a la salida. El promedio, para toda la temporada de los cinco años, regula por 60 francos.

Por disposición legal de 23 de Junio de 1904, los pupilos de la Asistencia Pública que, con motivo de indisciplina o por defectos de carácter, no pueden ser confiados a familias, son colocados, por determinación del *Préfet*, previo informe del Inspector del Departamento, en una Escuela profesional.

El 31 de Diciembre de 1912 existían en la Colonia de Metray 250 pupilos de la Asistencia, entre 10 y 18 años. El Consejo de Administración autorizó recientemente al Director para gastar la suma de 12.000 francos con la instalación de una Escuela en una hermosa finca a 100 metros de la Colonia, destinada a los pupilos de la Asistencia menores de 13 años. Esta nueva dependencia tomó el nombre de *Famille Jeanne d'Arc*.

Entre estos niños de la Asistencia, encuéntrase siempre muchos retrasados y defectuosos mentales, casos que reclaman el tratamiento médico-pedagógico que fué recomendado por la Comisión especial formada por los doctores Roubinovitch, Boncour y Jean Philippe, pero que aún no está debidamente organizado.

La Colonia tiene su Patronato, en relación con otros Patronatos, para los servicios de colocación, inspección y otros. El Estado concurre anualmente con el donativo de 1.000 francos para la Caja del Patronato de la Colonia.

Parece realmente que para los reclusos de Metray la solución que mejor resulta es la incorporación a filas.

De una carta particular del director, Mr. Brun, fechada el 1.º de Abril del año actual 1916, transcribimos, por considerarlos interesantes, estos párrafos:

«Malgré l'aridité de la mission, elle offre encore bien des satisfactions, et nous sommes heureux aujourd'hui de constater que notre travail n'a pas été vain.

Nos anciens font bravement leurs devoirs. Ils donnent sans hésitation leur sang et leur vie pour notre grande patrie.

Beaucoup sont glorieusement tombés en pensant à cette maison où ils étaient devenus des hommes forts au moral et au physique.

Beaucoup ont été décorés et plusieurs ont gagné l'épaulette d'officier sur le champ de bataille.»

Ecole Théophile Roussel (Montesson, Seine et Oise).—Para una nota completa sobre el espíritu y el funcionamiento de esta institución departamental, creada por iniciativa del conocido juez de instrucción M. Albanel, fundador del *Patronato de las Familias*, nada nos parece mejor que transcribir algunos párrafos de una carta autógrafa del director, M. Bouchet, con fecha de Abril último (1916).

«Esta institución fué, desde 1896 a 1902, una casa de corrección particular; es decir, una casa que recogía a los muchachos de menos de 16 años que, habiendo comparecido por delito ante el Tribunal, estaban considerados como habiendo obrado sin discernimiento, pero debían ser internados en una casa de educación correccional hasta la mayoría, a causa de sus tendencias viciosas.

La ley de 14 de Abril de 1898 traía el objeto de mejorar este sistema de corrección, ya apartado de las ideas que teníamos sobre educación; una ley sobre los Tribunales de niños acaba de aportar nueva mejora a nuestra situación. La escuela Lepeletier Saint-Fargeau fué trasformada, en 1902, en una institución encargada de experimentar las aplicaciones de aquellas dos leyes. Tomó entonces el nombre de *Escuela Théophile-Roussel*.

Esta experiencia resultó de un gran auxilio para la obra nueva. Personal, material y métodos, todo hubo de adaptarse a las nuevas necesidades. Los alumnos, que desde la primitiva eran admitidos entre los 13 y los 16 años—hasta los 21—, pasaron

a serlo entre 7 y 13 o 14 años—hasta los 16. En lugar de hacer *corrección*, hicimos *preservación moral*, método mucho más eficaz, que da mejor resultado y más provecho: Prevenir en lugar de remediar.»

Los niños llegan a la Escuela Théophile-Roussel enviados por los Tribunales competentes, por la Asistencia Pública—pupilos rebeldes y difíciles—, o por cuenta de las familias que a sí mismas se reconocen incapaces para vencer la rebeldía de los hijos ante la obligación de asistencia escolar impuesta por la ley.

La escuela comprende ocho pabellones—sin contar el de observación—, cada uno de los cuales forma un todo independiente, con sus clases, sus comedores, sus dormitorios, sus paseos de recreo. Gobierna cada pabellón un director o directora—clase de los más pequeños—, auxiliados, respectivamente, por un profesor adjunto.

La escuela, además de la primera enseñanza, da educación profesional. Para la selección en los diferentes pabellones se tiene en cuenta el grado de instrucción y el de moralidad o disciplina.

El pabellón destinado a los recién llegados está aislado de los demás. Entre los 13 y 14 años termina la primera enseñanza, aunque el alumno no haya obtenido el *certificat d'études*. Es entonces cuando empieza la enseñanza profesional.

En el pabellón llamado de *demi temps*, donde están agrupados los retrasados mentales, la enseñanza profesional empieza antes de los 13 años, teniéndose en cuenta que a aquel tipo de niños no puede exigírseles una cantidad de atención igual a la de los niños normales y que su preparación profesional tiene que empezar más pronto, si a los 16 años han de estar capacitados para ganarse la vida al dejar la escuela.

El aprendizaje ejercítase principalmente con trabajos de madera y de hierro. Muchos reclusos dedícanse a la horticultura, laborando una vasta posesión de 32 hectáreas. La profesión más común, a la vez que más productiva, seguida con afán por los reclusos, es la de jardinería. Los jardineros salidos de *Théophile-Roussel* son de los que obtienen mejor salario.

Sobre la educación moral en esta escuela escribía el Dr. Paúl Boncour en una Memoria enviada al VI Congreso Nacional de Asistencia Pública y Privada, celebrado en Montpellier en 1914: «Siempre he defendido la conveniencia de evitar la generalización de teorías fundadas en convicciones filosóficas o religiosas. La experiencia me ha demostrado siempre que, con niños pervertidos o difíciles, hacía falta individualizar los medios de acción y adaptarles a las necesidades personales. Si algunos sacan provecho de una enseñanza moral basada en el raciocinio, en la mayoría de los casos hay que ser más sencillo y más práctico... Tales son los principios adoptados en la *Escuela Théophile-Roussel*. Búscase moralizar insensiblemente a los alumnos por medio de una disciplina a la vez enérgica y benévola, de una exactitud rigurosa en todo lo que se refiere al trabajo, de una vida pasada en un ambiente tranquilo y ponderado, de ejemplos que se les ponen delante y que se les hacen comprender. Todo ello constituye una especie de sugestión moral que se completa en pláticas con el Director, los profesores y cuantos están llamados a intervenir en la vida de los alumnos.»

«La eliminación progresiva del afán de huir—observa el Dr. Paúl Boncour en otra página de su interesantísimo trabajo—es, a mi juicio, una prueba fehaciente del saludable influjo de la Escuela sobre el carácter.

La *Escuela Théophile-Roussel* organizó un Patronato post-escolar, cuyo objeto es: 1.º Facilitar al alumno una situación segura, acomodada a su carácter y a sus aptitudes. 2.º Vigilar, aconsejar y, cuando haga falta, ayudar materialmente al antiguo pupilo durante años sucesivos, trayéndolo periódicamente a la Escuela.»

En la ceremonia de inauguración de este Patronato, el subsecretario de Hacienda, M. René Besnard, hizo de él la siguiente referencia: «El Patronato asegurará un contacto permanente entre los alumnos y la Escuela; sustituirá a las familias incompetentes o inexpertas. Según la bella y amorosa expresión del Director, será

para los pupilos una especie de ancorado moral.

Para proveer al alumno de una colocación en condiciones favorables, creóse un Comité especial del Patronato, formado por horticultores, industriales y contratistas de obras, que se ocupa en promover colocaciones acertadas. En 1913, este Comité puso a la disposición de la Escuela 62 plazas, siendo 44 de jardineros, 11 obreros mecánicos y 7 carpinteros.

Una de las atribuciones del Patronato es vigilar, aconsejar y tener en registro a los antiguos alumnos colocados en París y sus alrededores. El Secretario general del Patronato reúne a los muchachos periódicamente y está al habla con los patronos. Percibe una pequeña indemnización por el desempeño de estas funciones. Los antiguos alumnos visitan la Escuela el primer domingo de cada mes, y el presidente, M. Boucher, es quien preside estas reuniones. En la temporada de 1913 reuníanse 51 antiguos alumnos.

Otra misión del Patronato es auxiliar al obrero sin trabajo. La Escuela destina especialmente un pabellón a albergar a los antiguos alumnos que vienen a pedir auxilio material o moral. Tiene una sala de reunión y dormitorio con diez camas. En este pabellón vive un profesor casado, que atiende paternalmente a los antiguos alumnos en los momentos difíciles.

De la misma Memoria del Dr. Paúl Boncour sacaremos aún esta nota interesante: «Un niño cuesta alrededor de 1.000 francos al año; pero, teniendo en cuenta las cantidades aportadas por las familias o por la Asistencia Pública, y asimismo el producto del trabajo de los aprendices, el precio resulta 700 o 750 francos aproximadamente.

Rauhes-Haus.—¿Hay alguien, medianamente enterado del movimiento de corrección de la infancia extraviada, que no conozca con particular simpatía el sistema familiar de esta casa, concebido y fundado en Hamburgo por el admirable espíritu de Wichern en 1833, a orillas del Elba? La casa sólo tenía entonces capacidad para 12 niños.

Hoy la *Rauhes Haus* compónese de 31 edificios excelentemente montados para sus fines especiales. Lo más notable, como rasgo típico, es que todo el calor de esta institución proviene aún de los mismos principios pedagógicos proclamados y aplicados por Wichern. El que se considera como principal resorte para la reforma de los internados es el influjo moral del maestro sobre el discípulo. Para Wichern no existía más camino que la penetración íntima en la conciencia del corrigiendo, siempre con un calor de indulgencia paternal, buscando despertar en el individuo todas las cuerdas del respeto de sí mismo. Cada familia en *Rauhes Haus* consta de un limitado número de niños—diez, doce, a lo más quince—que viven bajo la dirección de un maestro, con uno o dos auxiliares. Cada familia tiene su casa y su jardín, sus flores, sus hortalizas, su campo para jugar. La *Rauhes Haus* es un bello ejemplar de educación individual, sin los peligros del aislamiento. Bajo su techo cultívase con respeto la personalidad. Trátase primero de conocerla, y luego se la encamina al bien. Esto, según la teoría de Wichern, se logra sin oratoria y sin castigos, solamente con el mágico poder del ejemplo. Éste y la intimidad campesina con la naturaleza, son todo lo que hace falta para sanear a un espíritu juvenil pervertido por condiciones accidentales de un medio insalubre.

Red-Lodge (Bristol).—Directora, Miss Langabeer.—Es un reformatorio para muchachas, en relación especial con los Tribunales de niñas.

Las reclusas permanecen en la Escuela de tres a cinco años, según la edad y las circunstancias individuales.

Red-Lodge es hoy una institución que se mantiene con fondos del Estado y de las Corporaciones locales.

El día divídese equitativamente entre las clases literarias y el trabajo manual. En concepto de oficios aprenden principalmente las reclusas el de lavanderas, cocineras, costureras y doncellas. La mayor parte de las reclusas colócanse en las diferentes ramas del servicio doméstico.

Red-Lodge sólo admite a 45 muchachas.

Tiene una profesora de letras, una de costura, una de lavandería y una de cocina. Durante el verano, las reclusas pasan dos semanas a la orilla del mar.

El lema de esta escuela, tan modesta como útil, es *Love in its purity*: El amor en su pureza.

En una carta particular, fechada en Marzo último (1916), escribía la superintendente, Miss Langabeer: «No hay obra más grande para cualquier nación que la de la salvación de los niños. Si una obra semejante va a emprenderse seriamente entre los niños españoles, le deseo el mejor éxito.»

Antes de volver la vista directamente hacia España, conviene que nos detengamos un momento, recogiendo los rasgos principales de este ejemplo colectivo que nos viene de todas partes, invitándonos a emprender una reforma ya floreciente en naciones más adelantadas o más previsoras.

LABOR LEGISLATIVA SOBRE ENSEÑANZA
DE LAS CORTES ESPAÑOLAS DE LOS AÑOS 1820-1823 (1)

por D. Modesto Bargalló Ardévol,

Profesor en la Escuela Normal de Maestros
de Guadalajara.

Los problemas de educación son problemas sociológicos, y la solución de los primeros está condicionada por la que se dé a los últimos. Si nos propusiéramos hacer una exposición de la labor educativa de las Cortes, no podríamos desligarnos, en modo alguno, del examen social de España en este período, producto de dos factores fundamentales: normas o teorías, hechos o realidad.

Nuestro trabajo descansa sobre ambos factores: la legislación es hija de la psicología de la época; pero no es toda la obra educativa de las Cortes: es sólo una faceta.

Investigar la labor educativa sería tarea demasiado grande para nosotros; habría que hacer un estudio de los factores antes

(1) Extracto del trabajo presentado al último Congreso de las Ciencias, de Sevilla.

citados, y, además, comprobar cómo en la realidad se ha reflejado la legislación. Sólo entraremos en esta comprobación por lo que de la realidad social repercute en las Cortes por boca de los Diputados. Somos casi meros ordenadores: trasladamos, sintetizada la labor expuesta en el *Diario de las Sesiones de Cortes*, traducida en los decretos y órdenes del período que nos ocupa. A otros toca hacer la historia de los ideales, valores sociales y de los hechos. Y sólo del conjunto de esta labor puede descubrirse la influencia educativa de las Cortes.

Anulación de la legislación absolutista.—El afán de las Cortes constituidas de nuevo en 6 de Julio de 1820 es alcanzar lo que no pudieron en las primeras, constituidas en Cádiz. Este espíritu resplandece en todas las primeras disposiciones de las Cortes, anteriores a la publicación del reglamento, en el que se refleja el sentir de las mismas. El primer dictamen que presenta la Comisión de Instrucción pública (sesión de 20 de Julio de 1820), anula todo lo legislado en el período absolutista, e indica respecto de la legislación de éste, que «dió un impulso retrógrado de 50 años a la literatura española», y destruyó «todas las disposiciones adoptadas en muchos años para purgar las escuelas de las doctrinas subversivas a los derechos de la Nación y del trono y establecer las reglas de la buena moral y de la jurisprudencia española». Atendiendo este dictamen, queda (decreto de 6 de Agosto de 1820) interinamente la enseñanza como estaba en 1814, rigiendo, por tanto, el plan de estudios publicado en Cédula de 12 de Julio de 1807, por ser el «menos defectuoso», como dice Martínez de la Rosa en la discusión del proyecto (4 de Agosto de 1820).

Consolidación del régimen constitucional.—Mientras dura la elaboración del plan general de la enseñanza, aspiración suprema de los constitucionales, que iban a lograr lo que no lograron en 1814, se restablecen Centros y cátedras suprimidas durante el período absolutista; se restablecen, con carácter interino, los estudios en San Isidro (decreto de 2 de Setiembre

de 1820), al mismo tiempo que la cátedra de Derecho natural y de gentes, suprimida por Godoy, que se incluye, junto con una cátedra de Constitución, en San Isidro; la Escuela de Ingenieros de Caminos y Canales de la Corte (orden de 8 de Noviembre de 1820). Se publica el reglamento sobre libertad de imprenta (decreto de 22 de Octubre de 1820), cuyo proyecto de ley, basado en lo que manda el art. 371 de la Constitución, se presentó en la sesión del 15 de Setiembre (1).

Se propaga el estudio de la Constitución por todas partes, estableciendo cátedras destinadas a su enseñanza y exigiendo a los párrocos que la expliquen; aunque muy mal, debieron cumplir éstos lo mandado, cuando en 11 de Julio y 7 de Agosto de 1820, se pregunta sobre el cumplimiento de dicha orden; en 12 de Agosto de 1820, Ochoa dice: «¿Cuántos párrocos han cumplido este precepto?», y en 16 de Agosto de 1820, añade Vargas Ponce: «... ya que se frustran los deseos de que se explique en los templos ...» Se da toda clase de facilidades para que se extienda, conmutándola con cursos de otras enseñanzas.

Y las solicitudes presentadas a las Cortes con este objeto, casi todas son resueltas favorablemente. La preocupación de extender la cátedra de Constitución está condensada en las palabras de Ochoa (12 de Agosto de 1820): «Acudan enhorabuena a la cátedra de Constitución los carromateros, peones de albañil, y los rústicos jornaleros ... Asistan hasta las mujeres, si quieren». Y respondiendo fuera de las Cortes a esta preocupación, llegan a doce las obras presentadas a las Cortes, referentes a la Constitución; generalmente, compendios y catecismos «político-constitucionales».

Efervescencia constructiva.—El trabajo de renovación de las Cortes llega a reflejarse en las clases profesionales: prueba de ello son las Memorias sobre planes generales de educación, reglamentos de centros particulares, etc.

(1) *Colección de los decretos y órdenes generales de la primera legislatura de las Cortes ordinarias de 1820 y 1821.* Tomo VI, páginas 234-243.

Pasan de dos docenas las que se envía a las Cortes para que los diputados las tengan en cuenta en sus deliberaciones.

Con iguales fines, el Gobierno trata de adquirir «datos necesarios de las autoridades municipales, informados por las Diputaciones y jefes políticos», como indica Agustín Argüelles, Secretario del Despacho de la Gobernación, en Memoria que lee en 11 de Julio de 1820. En otra Memoria, que lee en la sesión extraordinaria de 4 de Marzo de 1821, se queja de que no se hayan remitido al Gobierno los datos exigidos. Y el carácter de los recibidos se deduce de lo que expone la Comisión de Instrucción pública en su dictamen de 23 de Junio de 1821 sobre los medios de fomentar la instrucción primaria; en este dictamen dice, refiriéndose a la enseñanza: «... cuyo cuadro es en el día tan lastimoso, que arranca lágrimas a cualquiera que ame con sinceridad el bien de su Patria».

El Clero en esta labor.—A lo indicado al hablar de la propaganda de la Constitución, que muestra ya la falta de cooperación de la masa del clero en la obra constitucional, podemos añadir lo que, al discutirse el proyecto general de enseñanza pública, se dijo sobre la necesidad de crear cátedras de Teología en las Universidades. Navas (sesión extraordinaria de 20 de Octubre de 1820): la Comisión ha tenido en cuenta la «grande influencia que los pastores, santos y no santos, tienen en los Seminarios conciliares, y la facilidad con que han burlado y burlarán los decretos del Gobierno», y con ello «se contrarrestan las ideas» ultramontanas que se enseñarán en los Seminarios por poco que nos descuidemos. Y el mesurado Martínez de la Rosa, en 19 de Marzo de 1821, añade: «Cada cátedra de Teología o Leyes que costee la Nación, cerrará la escuela de un pueblo, y condena a la barbarie a una parte de la Monarquía ...» Y Adán, en (sesión extraordinaria de 2 de Mayo de 1822), está conforme con que se dedique alguna cantidad para imprimir obras elementales, pero «no para catecismos»; a lo que el Secretario del Despacho de la Gobernación contesta que «el Gobierno no tiene nada de catequista».

Y las satisfacciones con que correspondían las Cortes son dos nuestras dos órdenes dadas en 6 de Mayo de 1822, por las cuales se autorizaba al Gobierno para extrañar del reino y ocupar las temporalidades de los Reverendos Obispos, cuando éstos se desviasen de los deberes de su ministerio, y prohibiendo a los Ayuntamientos, mayordomos y otras personas pagar a su costa o de los fondos públicos refrescos y otros obsequios con motivo de fiestas eclesiásticas, así como también hacer aquellos cuestaciones para gastos de iglesia.

Espíritu religioso de las Cortes.—Cómo estas afirmaciones, que sintetizan todo un ambiente, concuerdan con el principio sentado por las Cortes, de que los «deberes religiosos están íntimamente unidos a los políticos», es problema muy difícil de resolver con sólo los datos procurados para este trabajo, además de que no nos incumbe directamente; pero sí queremos hacer notar, por lo que se deduce del ambiente general de las sesiones, que puede ser hijo de la eterna lucha entre las instituciones políticas y otra institución, la Iglesia, que no debe confundirse con el antagonismo entre las instituciones políticas y la Religión. Y creemos que el gran cuidado en afirmar siempre la concordancia entre la Religión y la Constitución era, más que otra cosa, imposición de la época, con el fin de no dar otra base para que fuese combatida la Constitución (1). Las figuras como Muñoz Torrero son una aproximación de la Iglesia a la Constitución; pero otras son antes bien representación del poder de la Iglesia, con el fin de introducirse en la dirección directa de la Nación.

Orientación de la enseñanza.—La orientación que se da a esta labor constructiva es la misma que la de las primeras

(1) «Los malévolos han tratado de desacreditarle (el régimen constitucional), esparciendo la voz de que la Constitución destruye nuestra religión sacrosanta; y ¿qué cosa mejor que el que palpen todos los españoles, digámoslo así, que la Constitución empieza invocando el nombre de Dios Todopoderoso, confesando el incomprensible misterio de la Santísima Trinidad y tributando la veneración más profunda al Supremo Autor y legislador de la Sociedad?» (*Palabras de Ochoa en 12 Agosto 1820.*)

Cortes: permanece como base sagrada la Constitución. Y las palabras que a continuación copiamos pueden referirse rigurosamente al período que nos ocupa (1):

«El sentido que debe tener la enseñanza, según los legisladores de 1812, se contiene en el siguiente párrafo del número XCV del discurso que precede a la Constitución.» Ésta (la enseñanza) ha de ser general y uniforme, para que el espíritu público pueda dirigirse al grande objeto de formar verdaderos españoles, hombres de bien y amantes de su Patria; es preciso que no quede confiada la dirección de la enseñanza pública a manos mercenarias, a genios limitados, imbuídos de ideas falsas o principios equivocados, que tal vez establecerían una funesta lucha de opiniones y doctrinas. Las ciencias sagradas y morales continuarán enseñándose según los dogmas de nuestra Santa Religión y la disciplina de la Iglesia de España; las políticas, conforme a las leyes fundamentales de la Monarquía, sancionadas por la Constitución; y las exactas y naturales habrán de seguir el progreso de los conocimientos humanos, según el espíritu de investigación que las dirige y hace útiles en su aplicación a la felicidad de las Sociedades »

En 1813, redacta el poeta Quintana, la figura de más relieve de la Junta creada por la Regencia (orden de 18 de Junio de 1813), su *Informe*, que, junto con el plan de bases, fué la de un proyecto de decreto que no pudo discutirse. Y es este *misimo* proyecto impreso el que se presenta de nuevo a las Cortes en 23 de Julio de 1820 (2).

(1) *La Enseñanza primaria en España*, por Manuel B. Cossío, segunda edición, renovada por Lorenzo Luzuriaga, 1915, pág. 26.

(2) El *Informe* está fechado en Cádiz, 9 de Setiembre de 1813. Constituían la Junta Martín González de Navas, José Vargas Ponce, Eugenio Tapia, Diego Clemencín, Ramón de la Cuadra y Manuel José Quintana. En sesión de 19 de Febrero de 1814, Gordo dice que la Comisión ha concluido el borrador de sus trabajos, el cual se presentará en la próxima legislatura; y en 17 de Abril de 1814, Martínez de la Rosa presenta la minuta de decreto que, a petición de Vargas, se autoriza para que sea impreso. El *Informe* está reproducido en el tomo XIX, páginas 175-191, de la Biblioteca de Autores españoles: Obras completas de Manuel José Quintana, 1852.

Influjo de la Revolución francesa.—

La obra de la Revolución francesa no sólo se hace palpable en el Proyecto de 1814 (y, por tanto, en el de 1820), en cuyo discurso preliminar, redactado por Quintana, hay muchos pasajes *copiados textualmente* del «Rapport et Projet de Decret sur l'Organisation générale de l'Instruction publique», que Condorcet presentó a la Asamblea legislativa en 20 y 21 de Abril de 1792 (1), sino también en las referencias de los Diputados, principalmente durante la discusión del proyecto general.

«Las ideas políticas que engendraron aquella revolución (la francesa) cundían al propio tiempo en España. Las obras de los enciclopedistas se hallaban en manos de todo el que, formado con la lectura de los demás escritos, conocía nuestro atraso, abrigando en su corazón el deseo de que marchásemos con más velocidad por el camino de la civilización; y cuando la invasión francesa nos dejó libres y entregados a nosotros mismos, vióse que los partidarios de las mudanzas en la constitución del Estado eran más numerosos y fuertes de lo que podía esperarse» (2).

La instrucción primaria, base de la Constitución.—Las Cortes, igual que la Revolución francesa, afirman como fundamental para la vida de la Constitución la instrucción primaria, y su modo de sentir puede considerarse condensado en las palabras del Secretario del Despacho de la Gobernación de Ultramar (18 de Marzo de 1821): «... absolutamente necesaria (la primera enseñanza), para que la Nación conozca, aprecie y afiance el sistema constitucional que nos rige» (3).

Tal preocupación sentían, que hasta en 18 de Marzo de 1821, durante la discusión del Proyecto general, el mismo Secretario

(1) Obra citada de M. B. Cossío, pág. 26. Véase nuestras *Disertaciones pedagógicas*, 1915, pág. 120.

Quintana, en su *Informe*, nunca cita a Condorcet; pero traslada un fragmento de sus consideraciones, y añade que son de un «matemático filósofo».

(2) Gil de Zárate: *De la Instrucción pública en España*, 1855, tomo I, pág. 50.

(3) «Une constitution libre qui ne correspondrait pas a l'instruction universelle des citoyens se détruirait d'elle même après quelques orages.» Condorcet.

(Ramón de la Cuadra) pedía que se pusiese en práctica la primera enseñanza y se estableciese la Dirección general de Estudios (organismo central, técnico-administrativo, cuya creación se indica ya en la Constitución); y en 19 de Marzo de 1821, Zapata, Cossío, Banqueri y Tauste, presentan una indicación para que se «facilite en todos los pueblos de la Monarquía la primera enseñanza, reservando para tiempos más felices la discusión del proyecto, a excepción de la parte de que se hace mérito en el tercer artículo», que dice: «La enseñanza pública será gratuita.»

Tapia, en la misma sesión, presenta otra indicación en el sentido de que se implante inmediatamente lo relativo a primera enseñanza, ya que estaba aprobado por las Cortes. Y en sesión extraordinaria de 23 de Abril de 1821, se aprueba una proposición de la Comisión de Instrucción pública, en la que se propone que, aprobado con las modificaciones que las Cortes acuerden, el proyecto se implante por partes, «dando principio por la primera enseñanza, cuyo establecimiento es el más urgente».

Proyecto general de enseñanza pública.—Se presenta a las Cortes en 19 de Octubre de 1820.

En esencia, es el mismo que el presentado en 1814, como ya indica la Comisión de Instrucción pública en el preámbulo del dictamen.

Está dividido en trece títulos. El primero trata de *las bases generales de la enseñanza pública*, y propone: enseñanza pública, uniforme y gratuita; unidad en los métodos y en los libros; libertad de enseñar. (En la enseñanza privada, el Gobierno no ejercerá sobre ella otra autoridad que «la necesaria para hacer observar las reglas de buena policía... y para impedir que se enseñen máximas o doctrinas contrarias a la religión divina, que profesa la Nación, o subversivas de los principios sancionados en la Constitución política de la Monarquía»).

En el título II, después de dividir la enseñanza en primera, segunda y tercera, trata de la primera, que comprenderá la «instrucción que exige el art. 25 de la

Constitución para entrar de nuevo desde el año 1830 en el ejercicio de los derechos de ciudadano, y la que previene el artículo 366», según el cual, «aprenderán los niños a leer y a escribir correctamente, y asimismo las reglas elementales de Aritmética; un Catecismo que comprenda los dogmas de la religión y las máximas de buena moral, y otro político, en que se expongan del mismo modo los derechos y obligaciones civiles». (El reglamento junta ambos Catecismos en uno solo.) En cada pueblo de 100 vecinos habrá una escuela, y en los demás, una por cada 50 vecinos. Los maestros serán examinados, y estarán bajo la vigilancia y facultad de remoción de los Ayuntamientos. Cobrarán de las Diputaciones.

El título III está dedicado a la segunda enseñanza; comprende «aquellos conocimientos que, al mismo tiempo que sirven de preparación para dedicarse después a otros estudios más profundos, constituyen la civilización general de una nación». Se proporcionará en *Universidades de provincia*. Habrá una en la capital de cada provincia.

El título IV trata de la tercera enseñanza, que comprende los estudios que habiliten para ejercer alguna profesión particular. Estos estudios se proporcionarán en las Universidades de provincia y en las escuelas especiales. Se establecerán en Salamanca, Santiago, Burgos, Zaragoza, Barcelona, Valencia, Granada, Sevilla y Madrid (El reglamento suprime Burgos y añade La Laguna.)

El título V habla de las escuelas especiales; en ellas se darán los estudios necesarios para algunas profesiones de la vida civil. Habrá de medicina, cirugía y farmacia reunidas, veterinaria agricultura experimental, nobles artes, música, comercio, astronomía y navegación, lengua árabe. Se funda en Madrid la *Escuela politécnica*, «cuyo objeto será proporcionar la enseñanza común y preliminar para las diferentes escuelas de aplicación»; artillería, ingenieros, minas, canales, puentes y caminos; ingenieros geógrafos, construcción naval. Se establecerá en Madrid un depósito geográfico y otro hidrográfico.

El título VI trata de la Universidad Central, que se crea en la capital del Reino, en donde se darán estudios «con toda la extensión necesaria para el completo conocimiento de las ciencias.»

El título VII está dedicado a los catedráticos, que «obtendrán sus cátedras por oposición y por el orden de rigurosa censura» (excepto en las escuelas de aplicación, añade el reglamento). Las oposiciones se harán en la capital del Reino ante Tribunal nombrado por la Dirección general.

El título VIII, dedicado a pensiones para alumnos sobresalientes, ya para estudiar en la Península o fuera del Reino. (Está suprimido en el reglamento.)

El título IX trata de la *Dirección general de Estudios*, que se establecerá con arreglo al art. 369 de la Constitución, a cuyo cargo estará, bajo la autoridad del Gobierno, la inspección y arreglo de toda la enseñanza pública; velará por la enseñanza, informará sobre ella al Gobierno, formará planes, cuidará de las bibliotecas y procurará el mejoramiento de los métodos de enseñanza. En una palabra: es el organismo central administrativo y técnico, que se crea para que marche todo el mecanismo de la enseñanza por un plan uniforme, que es el ideal de las Cortes. (En el reglamento se suprime la facultad inspectora de «visitar por medio de alguno de sus individuos o por comisionados de su confianza los Establecimientos de instrucción pública».)

El título X se refiere a la *Academia Nacional*, que se funda en la capital del Reino, y será el Centro científico superior en donde se conservarán y perfeccionarán los conocimientos. La Universidad Central es un Centro de propagación de conocimientos superiores; la Academia Nacional es un Instituto de investigación.

El título XI está dedicado a la enseñanza de las mujeres; a las niñas se les enseñará a «leer, escribir y contar, y a las adultas, las labores y habilidades propias de su sexo». (El *Informe* de Quintana nada concreta respecto de la educación de la mujer. Este pequeño progreso que

supone el Proyecto de 1820, es hijo, sin duda, del movimiento respetable a favor de la educación de la mujer, que hubo en este período y que se descubre por el gran número de obras que de ella se ocupan. Obsérvese cuánto discrepa en esto del Report de Condorcet, en el que, según se ha indicado, está íntimamente inspirado.)

El título XII, sobre los Establecimientos antiguos, dice que la Dirección general formará su correspondiente arreglo.

En el título XIII, dedicado a los *fondos*, dice que el Gobierno se encargará de averiguar los fondos que en cada provincia se destinan a la enseñanza pública, y de proponer a las Cortes, si resulta déficit, el modo de cubrirlo.

Termina indicando que la «Dirección general de Estudios propondrá al Gobierno los medios que crea más convenientes para ir estableciendo sucesivamente en toda la Monarquía este plan general de enseñanza».

Lentitud en la discusión del Proyecto general —A pesar de proclamarse a cada paso la necesidad de acabar la discusión del Proyecto, se tardó en hacerlo casi un año; la discusión empieza en 23 de Julio de 1820 sobre el Proyecto impreso de 1814, pero se suspende una vez iniciada, con objeto de que la Comisión de instrucción pública haga las debidas modificaciones; a propósito de lo cual, Muñoz Torrero, a propuesta de una observación de Sancho y Tapia, presenta una indicación pidiendo que «las Cortes autoricen a la Comisión para que pueda citar a sus sesiones a cualesquiera sabios y literatos que residan en esta Corte, tanto de dentro como de fuera del Congreso», y se acepta; es una prueba del carácter amplio y generoso de las Cortes.

Hechas las modificaciones, consistentes sólo «en el método y a la escala y extensión de los estudios, ya, en fin, a añadir algún Establecimiento que ha creído conveniente la Comisión para el adelantamiento y perfección de algunas profesiones» según se indica en el preámbulo del Proyecto, que se lee por *tercera* vez en sesión extraordinaria de 19 de Octubre de

1820, se empieza de nuevo la discusión en otra extraordinaria de 20 de Octubre; sigue en la de igual clase del 21, y se demora hasta la ordinaria de 19 de Marzo; luego, sigue en las extraordinarias de 28 de Abril, de 7, 10 y 12 de Mayo, y por último, se reanuda hasta su terminación en las extraordinarias de 6, 7, 9, 11, 20, 22 y 23 de Junio, saliendo el *Reglamento general de instrucción pública* por decreto de 29 de Junio de 1821, con lo cual logran las Cortes su afán de ver sintetizado en un reglamento todo su pensar en materia de educación, no obstante los entorpecimientos que a ello se opusieron y que están resumidos en las palabras de García Page, de 19 de Marzo de 1821: «¡Desgraciado plan de instrucción pública, y desgraciada especie humana! En la legislatura del año 1814, y aun en la del 15, ya existía este plan de enseñanza; pero, por más esfuerzos que hicimos los individuos de la Comisión, no pudimos conseguir que se presentara a discusión, porque asuntos más urgentes, aunque no más interesantes, ocuparon con preferencia la atención de las Cortes... Tampoco pudo concluirse en la legislatura pasada.» Y respondiendo a los ataques que se dirigieron al plan por magnánimo e imposible de realizar (1), añade: «Pero no puedo desentenderme y oír con indiferencia que se diga de este plan que es ideal y gigantesco, y que para plantearlo se necesita de los caudales de Creso; que la Comisión de instrucción pública prefiera el establecimiento de una Universidad Central en la Corte, a las escuelas de primeras letras...; con éstas y otras calumnias, se trata de diferir su discusión... ¿Qué se dirá en la culta Europa?» Y en 7 de Mayo continúa pidiendo que se prosiga la discusión que estaba reclamando desde el año 1813, observando que «no se daría otro expediente que, como éste, no se hubiese concluido en tres legislaturas en que

(1) «Pero semejante crítica no era más que una exageración del partido; y el hecho es que un plan análogo se ha realizado después, sin que, ni con mucho, costase los treinta millones que la Comisión de 1813 pedía para el suyo.»—Gil de Zárate; obra citada, t. I, pág. 95.

se había tratado de él, a pesar de ser el más necesario...»

Deplorable estado de la Hacienda: Presupuestos.—Y el carácter de estos asuntos más urgentes que entorpecían la discusión del Proyecto, ya se adivina al señalar el día para el comienzo de la discusión del Proyecto (sesión de 20 de Julio de 1820), cuando se dice: «... dando la justa preferencia a otros más urgentes, como los de Marina y Hacienda.» Hacienda destrozada que condiciona y frena los bellos ideales de las Cortes, y sobre la cual el Conde de Toreno, el 10 de Julio de 1820, en la contestación al discurso de S. M., dice: «Las Cortes se hallan íntimamente convencidas del estado deplorable de la Hacienda...»; y que sólo otorga para el año económico de 1822-23, en que debía cumplirse el reglamento general por decreto de 23 de Junio de 1822, un año después de publicado el reglamento, un presupuesto de reales vellón 4.004.948 y 32 maravedises, cantidad ínfima, si tenemos en cuenta la magnitud del reglamento, como hace notar Canga-Argüelles en sesión extraordinaria de 2 de Mayo de 1822 al discutirse las rebajas. Pequeña, si se considera que para el plan de 1814 se pedía 30.000.000 reales vellón.

Este estado de la Hacienda hace exclamar a la noble figura de Alcalá Galiano en la misma sesión: «Yo conozco las necesidades, y tomo en consideración los reparos que se presentan a cualquiera; hay muchas cosas necesarias a la sociedad; pero repetiré siempre: *primum vivere*. Imposible pagar más de 500.000.000; imposible, porque los pueblos no pueden, porque lo he tocado por mí mismo, lo he visto... Lleno de sentimiento, votaré porque no se quite más pan a los labradores, que apenas les queda ya para llevar a los labios» (1).

(1) Presupuesto general de los gastos de la Nación para el año económico de 1822-23:

Casa Real, 45.212.000 reales vellón.

Cortes, 5.522.365.

Estado, 5.760.917.

Gobernación de la Península, 32.448.928,19.

Gobernación de Ultramar, 941.465.

Gracia y Justicia, 16.897.899,27.

Guerra, 328.633.983,8.

Marina, 80.502.390,33.

Total, 664.813.324 reales vellón, 19 maravedises.

Es consecuencia del estado general de la Nación, que muestra Surrá, de la Comisión de Hacienda, con estas palabras: «La Comisión no ha podido desentenderse del estado de miseria en que se halla la Nación... casi cadavérica; y si es preciso que se comience por las bases de la ilustración para que pueda después remontarse a aquel grado de majestad que le corresponde, no lo es menos que no se llegará a conseguir este objeto si no se atiende a una justa economía, cual exige la imperiosa necesidad.»

Tampoco es mucho mayor dicha cantidad a la presupuestada el año económico anterior: 3.146.000 reales vellón. En dicha cantidad ya se tuvo en cuenta la creación de la Dirección general de Estudios. En el año económico de 1820-21, no se detalla las partidas dedicadas a la enseñanza; van englobadas en el presupuesto del Ministerio de la Gobernación, que asciende a 8.410.375 reales vellón, 75 maravedises.

(Concluirá.)

REVISTA DE REVISTAS

FRANCIA

Revue pédagogique.—Paris.

FEBRERO

A los huérfanos de la guerra, por Maurice Bouchor.

Los pupilos de la escuela pública, por Xavier León.— En su primer llamamiento para fundar la *Oeuvre des pupilles de l'Ecole publique*, el Comité de iniciativa, que preside M. Giard, estimaba que la escuela pública, la escuela nacional, tenía, respecto de los huérfanos de la guerra que la frecuentan o que serán llamados a frecuentarla más tarde por voluntad de su madre o de su tutor, el deber de no abandonar a nadie el cuidado de su asistencia material y moral; proponía, para allegar los recursos necesarios para su sostenimiento, dirigirse a la escuela misma en todos sus grados, para que sean principalmente los niños de las escuelas públicas de Francia los que, con su auxilio

mutuo, contribuyan a socorrer a sus camaradas huérfanos.—I. *Constitución de la obra*. El acogimiento unánimemente favorable que tuvo la proposición permitió, desde el mes de Octubre de 1915, descontar el éxito. En casi todos los departamentos de Francia funcionan ya, o están en formación, dos secciones de la *Oeuvre des pupilles de l'Ecole publique*. En los mismos departamentos, en parte invadidos, funcionan los Comités y de las mismas aldeas arruinadas, donde resuena el cañoneo incesante, vienen adhesiones alentadoras. En cuatro departamentos existía una sección de *l'orphelinat des armées* y en tres de ellos se han puesto en estrecha cooperación ambas instituciones.—*Objeto de la Asociación*. Muchos maestros pensaron que el sostenimiento material de los huérfanos debía corresponder enteramente al Estado, y que la institución no podía tener, por tanto, otro fin que una asistencia puramente moral. Pero la pensión del Estado nos era más de lo estrictamente necesario para el sostenimiento del niño, y la «obra» debe contribuir a facilitarle un mayor bienestar. Por otra parte, una obra reducida a ejercer una tutela puramente moral, se expone a carecer de autoridad, si no asume alguna responsabilidad material. Por todo ello, se ha especificado en los mismos estatutos que la Asociación tiene por fin proporcionar a los huérfanos de nuestras escuelas, con la asistencia moral, un simple *auxilio material* complementario.

La enseñanza del francés en Alsacia, por Ludovic Meister.—La enseñanza del francés en la zona de Alsacia ocupada por las tropas francesas, ha sido la gran preocupación de la administración militar. A ella corresponde el mérito de haber desterrado inmediatamente la lengua alemana de las escuelas primarias abiertas en ésa y de haber declarado, desde el primer momento, que en adelante las clases se darían exclusivamente en francés. La excelencia de los resultados obtenidos prueba una vez más que es más conveniente proceder con rectitud que tergiversar. El método empleado ha sido el intuitivo directo, método bien conocido, que parte de la intuición, para

llegar, por inducción, a principios gramaticales teóricos.

El cálculo rápido escrito, por Félix Martel. — En los programas franceses de enseñanza primaria se ordena a los maestros dar mucha importancia al cálculo mental y ejercitar en él constantemente a los alumnos. Aunque estas recomendaciones no se hayan seguido enteramente, al menos no se olvida del todo el cálculo mental. Hay muchos casos en que una operación es demasiado larga, demasiado complicada o demasiado difícil para que se pueda exigir a los alumnos que la hagan de memoria. Ahora bien; hay ciertos procedimientos de *cálculo rápido escrito* que muchos maestros no parecen conocer y que, por lo menos, no se enseñan ya en las clases. Sobre estos medios de calcular rápidamente por escrito, se llama en este artículo la atención de los maestros.

Certificado de aptitud a la Inspección primaria. Ejercicio escrito de una aspirante. — Esta composición se resiente, naturalmente, de la improvisación que impone la necesidad de tratar en algunas horas una cuestión de carácter general; pero es muy representativa del promedio de trabajos hechos por los opositores en los últimos exámenes de la Inspección primaria y de la dirección de las Escuelas Normales. Tema: «Las enseñanzas tradicionales de la escuela, moral, literatura e historia, ¿no han tomado con la guerra un nuevo sentido? Procúrese precisarlo.» He aquí la conclusión: «Es preciso que Francia no muera.» Tal es el grito general. El mismo Maximiliano Harden — antes de la guerra, es verdad — escribía que «el genio galo era necesario a las naciones». Si no queremos que Francia muera, es preciso pensar continuamente en el inmenso esfuerzo realizado por nuestros ejércitos y por todos los ciudadanos que están a retaguardia y que comprenden su deber. Esto nos dará el impulso necesario para crear en el alma del niño y de los jóvenes, aspiraciones y, mejor todavía, fuerzas cuya aspiración puedan sentir cuando no estén ya bajo el influjo de la escuela. Si la enseñanza de la moral es capaz de pre-

parar estas energías, la literatura y la historia las fortificarán con todo el poder y la belleza de sus ejemplos, a fin de permitirle reconstruir esa Francia ideal de la que la guerra ha conseguido inspirarnos el culto y el amor.» La historia que es preciso enseñar ha dejado súbitamente de ser libresco. Ciertamente que no siempre lo fué; pero «nunca se sentía como ahora esta comunión entre los muertos y los vivos que se perpetúa en los campos de batalla y que se prolonga en todas las almas». Abarcando en una vasta síntesis toda la historia francesa, vemos encadenarse las virtudes de la misma naturaleza, desde el caballero de las cruzadas hasta nuestros caballeros del derecho, y pasando por Juana de Arco, Turenna, Hoche y los voluntarios del 92, vemos una continuidad admirable en la formación de la unidad francesa; en los esfuerzos renovados para conquistar nuestras libertades, para llegar a la igualdad. Si los Derechos del Hombre se afirmaron con la fuerza que se sabe, en 1789, el pensamiento de estos derechos ¿no existía ya en potencia en la Francia antigua? La misión de Francia, tal como se pone de relieve en la resistencia a las invasiones germánicas y en las Cruzadas, en las luchas contra la monarquía austriaca hasta la Revolución, en las guerras de la Revolución y en la guerra actual, ¿no ha consistido en servir de barrera del occidente contra las invasiones enemigas de la civilización, en impedir el desenvolvimiento desmesurado de las ambiciones perniciosas en los pueblos y en ser no solamente la sembradora de ideas, sino también la que ayuda, la que se entrega, para que otras naciones se liberten y se organicen?»

La enseñanza en el frente: Nuestro «Sector» en la Edad Media, C. Bouglé. — Conferencia pronunciada a los convalecientes de una ambulancia, en el valle del Mosa. En esta conferencia se propuso el Sr. Bouglé dar alguna idea a los soldados convalecientes de lo que era el «sector» en los tiempos en que se edificaron la mayor parte de los monumentos cuyas ruinas se admiran todavía.

Notas de Inspección.

Cuestiones y discusiones.

Crónica de la enseñanza primaria en Francia.

A través de los periódicos extranjeros.

Bibliografía.—D. BARNÉS.

ENCICLOPEDIA

EL SISTEMA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO

por el Prof. D. Adolfo Posada (1),

Catedrático de la Universidad de Madrid.

1. Este TRATADO es un *ensayo* de ordenación y exposición *sistemáticas* del Derecho administrativo. Aspírase a considerar esta disciplina como una «rama del Derecho autónoma», según la feliz expresión de M. Hauriou (2); es decir, procurando *diferenciarla* en el conjunto de las relaciones que constituyen el Derecho de un Estado, y en cuanto el Derecho recoge, desde su punto de vista formal, definidor y ordenador, la vida humana contenida en el Estado mismo. Tal diferenciación supone, claro es, que la realidad jurídica ofrece elementos, caracteres o notas específicos que distingan el Derecho administrativo, de tal suerte, que sea posible definirlo con la indispensable sustantividad—relieve jurídico.—La exigencia fundamental aquí consiste en que la expresión *Derecho administrativo* señale, en efecto, un orden específicamente determinable, en razón del objeto *propio* o *finalidad* a que tal derecho se refiera, y de las condiciones, normas y actos que comprenda. La labor de sistematización pide estas dos operaciones principales: 1.^a, la investigación de las características del Derecho como Derecho *administrativo*, y 2.^a, la ordenación constructiva, según principios y exigencias lógicas, y objetivas de las *instituciones, relaciones*—fines y actos—y *normas* administrativas.

2. Entre las expresiones comúnmente

empleadas para designar las diversas ramas o disciplinas jurídicas consagradas, la de *Derecho administrativo* es, quizá, la que con más justificado apremio suscita el problema de la ordenación sistemática y de la construcción científica de las materias a que, con más o menos propiedad, se refiere; lo pide el jurista, tan a menudo desorientado ante la total indefinición de los conceptos fundamentales y generadores de nuestra disciplina; lo reclaman el estadista y el funcionario público, vacilantes ante la indeterminación de la técnica administrativa, y lo exigen el interés general y los intereses económicos—patrimoniales—y jurídicos de los ciudadanos, los cuales, en sus relaciones con el Poder, con las instituciones de carácter público y con los fines sociales, se sienten protegidos con más o menos eficacia, según que se ofrezcan o no claras y precisas las diversas actividades humanas comprendidas en el régimen total del Estado. El carácter excesivamente variable y, en todo caso, necesariamente circunstancial, de la «legislación» y de la «acción» llamadas administrativas (en las que se concretan las últimas y multiformes manifestaciones del querer del Estado), constituye un grave obstáculo, que dificulta, cuando no hace imposible, en esta rama del Derecho, la indispensable condensación de una tradición *jurídica*, y la elaboración de una *técnica* utilizable para la más segura ordenación de las relaciones administrativas en un régimen de garantías, y para la solución, *razonable y justa*, de las cuestiones y contiendas jurídico-administrativas. Y esto, unido a que en la esfera de vida de lo que es corriente considerar como *Administración pública*—campo de intereses en lucha, con incontables ocasiones para la explosión de todos los egoísmos y concupiscencias—, es donde con mayor fuerza se manifiesta e impera el influjo perturbador de la pasión política y de la corrupción de las costumbres gubernamentales, explica que por muchos se estime aún que las leyes administrativas no son sino «expedientes ideados para salir del paso, dependientes del criterio o sistema personal

(1) De la nueva edición, en prensa, del TRATADO DE DERECHO ADMINISTRATIVO, del autor. (N. D.)

(2) *Précis de Droit administratif*, 3.^a edic., 1914. Pref., p. VI.

del Gobierno, que en un momento dado triunfa, y, como él, mudables (1)». No es extraño que a veces se haya considerado el Derecho administrativo como el régimen de lo «arbitrario» (2).

3. Esta condición de indeterminación y de inseguridad del Derecho administrativo, puede estimarse tan sólo como de valor histórico y nacional, y, por tanto, rectificable. Y de hecho, tal condición se rectifica en los diversos Estados, ya que en todos se viene realizando un esfuerzo, más o menos intenso, persistente y eficaz, para dar a esta rama del Derecho, con la materia propia y sus propios métodos, aquella fijezza relativa de conceptos, principios y normas, indispensable para construir un cuerpo de doctrina inspiradora y un orden jurídico sustantivo. Atraviesa el Derecho administrativo, en las legislaciones y en las doctrinas, por un período de excepcional interés en el respecto que ahora consideramos; período de transformación intensa y total, obra en todos los Estados de causas generales, aunque en cada uno la transformación y la construcción jurídica resultante se produzcan con arreglo a tradiciones

e ideales políticos propios y distintos, y bajo el influjo de doctrinas interpretativas de valor filosófico muy diferente (1).

(1) Desde la publicación de la primera edición de este TRATADO, 1897, los términos del problema de la sistematización del Derecho administrativo han cambiado radicalmente; por eso nuestra posición crítica es hoy distinta con relación al problema en general, y ante la labor realizada por la legislación, la jurisprudencia y la doctrina de los países que han logrado orientar el espíritu colectivo—político—en el sentido de atender a la satisfacción de las exigencias jurídicas, implícitas en las operaciones todas en que prácticamente se condensa la actividad del Estado, enderezada, ya sea a procurar el medio idóneo con que realizar sus fines: *formación, conservación y perfeccionamiento de las instituciones con que el Estado cumple dichos fines*, como decíamos entonces, ya sea a cumplirlos—prestación del servicio público—, idea esencial complementaria. Todo lo cual se debe interpretar como una manifestación especial del movimiento más general del constitucionalismo moderno, en sus esfuerzos por recoger en el Derecho todas las actividades del Estado. Cuando en 1897 emprendimos la obra (temeraria) de sistematizar el Derecho administrativo, toda la materia utilizable ofreciase menos consistente, más indeterminada, no ya entre nosotros—que no hemos progresado gran cosa después—, sino en Alemania, Italia, Inglaterra, Estados Unidos y Francia, donde los progresos ulteriores han sido grandes, especialmente en Francia, maestra en este difícilísimo arte de tejer primorosamente una trama jurídica, verdadera red protectora contra la arbitrariedad, el abuso y hasta el atolondramiento del poder público. De un modo general, y como consecuencia de un amplio movimiento de avance, que con dificultad percibimos en nuestra doctrina y en nuestra jurisprudencia, señalanse en la elaboración del Derecho administrativo estas interesantes indicaciones: 1, intensificación del esfuerzo doctrinal y jurisprudencial encaminado a definir el objeto o materia (¿el *servicio público?*) y los caracteres del Derecho administrativo; 2, acentuación del *aspecto jurídico* de las relaciones y de los actos administrativos; 3, elaboración de la *técnica* propia de esta rama jurídica. Véase Hauriou: *Ob. cit.*, comp. sus diversas ediciones. Duguit: *Droit cont. esp.*, I, §§ 42 a 54, 1911, y *Las Transformaciones del Derecho público*, edic. fr., 1913; ead. esp., 1917. Jèze: *Ob. cit.* Berthélemy: *Traite élémentaire de Droit administratif*, 8.^a edic., 1916. Moreau: *Manuel de Droit administratif*, 1909. Meucci: *Ob. cit.*, edición de 1905. Orlando: *Principii di Diritto amministrativo*, edic. de 1910; y el mismo, con otros juristas italianos, el *Primo Trattato completo di Diritto amministrativo*, 1897-1915. Brunialti: *Il Diritto amministrativo italiano e comparato nella scienza e nelle istituzioni*, 2 vol., 1912-1914. Presutti: *Scienza dell'amministrazione*, 1910. Santi Romano: *Principii di Diritto amministrativo italiano*, 1910. Ranelletti: *Principii di Diritto amministrativo*, vol. I, 1912. O. Mayer: *Le Droit administratif allemand*, edic. fr., 1903-1906. *Théorie des françaischen Verwaltungsrecht*. E. Meier: *Das Verwaltungsrecht* en la *Encik. der Rechtsw.* de Holtzendorff y Kohler, 2.^a edic., 1904, vol. II. Fleiner: *Inst. des deutschen Verwaltungsrechts*, 3.^a edición, 1913. Radbruch: *Verwaltungsrecht* en la *Einführung in die Rechtswissenschaft*, págs. 105-164, 2.^a edición, 1913. Ulbrich: *Lehrbuch des österreichischen*

(1) Meucci: *Istituzioni de Diritto ammin.*, pág. 8.

(2) Recuérdese la posición mantenida por el profesor Dicey cuando afirmaba, en su *Intr. à l'étude du Droit const.*, trad. fr., 1902, que en Inglaterra no hay Derecho administrativo. «Esta sorprendente proposición, escribe M. Jèze (*Principes généraux du Droit administratif*, pág. 1, nota, 1914), responde a la significación, muy estrecha, que el profesor Dicey da a la expresión *Droit administratif*». Bajo la fe de Tocqueville, el profesor Dicey ha creído, durante largo tiempo, que *Droit administratif* significaba *arbitraire administratif*, y esto dado, oponía complaciente «lo arbitrario», el «Derecho administrativo francés», al «reino de la ley» (*rule of law*), en vigor en Inglaterra. Como M. Jèze dice muy bien, M. Dicey no cree ya sinónimos «arbitrario» y «Derecho administrativo»; pero «ve lo esencial del Derecho administrativo en la situación particular de los agentes públicos, desde el punto de vista de la responsabilidad personal en que pueden incurrir por sus actos oficiales». (Idem, página 2, nota). Aunque, en efecto, se elimine del concepto del Derecho administrativo el elemento de lo arbitrario, sin recurso en contra ni sanción, queda siempre el elemento de lo que se denomina lo «discrecional», que puede entenderse de muy varias maneras, y sobre todo el de lo indeterminado de las normas y el de la inseguridad, mayor o menor, de los preceptos formulados. Claro es, todo esto en grado muy distinto de intensidad, según los diversos Estados. Véase Laferrière: *Traité de la Jurisdiction administrative et des Recours contentieux*, tomo I, Prefacio, pág. VII, 1887.

Lo cual no quiere decir que hayan desaparecido las dificultades de la sistematización del Derecho administrativo; ni han desaparecido ni han disminuído: más bien, podría sostenerse que han aumentado, debido a que gracias a la labor de determinación y de intensificación de los conceptos generadores de la doctrina y de una técnica (1), y a la creciente extensión de la actividad del Estado, es más rico el campo de las relaciones jurídicas que han de recogerse en el sistema, y más complicada y compleja la urdidumbre con que éste se confecciona. El supuesto que, en todo caso, justifica el intento de la sistematización del Derecho administrativo en el Estado, es la existencia en éste de un orden o aspecto de su vida que se define como una realidad distinta — administrativa — que ofrece materia propia susceptible de regulación jurídica. El empleo en el lenguaje de las ciencias

jurídicas y en la práctica del Derecho, de la expresión *Derecho administrativo* revela, sin más, que, en efecto, existe algo — un Derecho — o sea un orden de relaciones, un mundo de normas jurídicas caracterizables, material o formalmente como administrativas. Cómo se distingue o se define ese *orden*, cuáles son o cómo se caracterizan esas *normas*, de qué manera se recoge el contenido de la actividad del Estado por el Derecho administrativo, qué valor y alcance tiene esta expresión en el Estado moderno y en los distintos Estados de tipo moderno, constitucionales — civilizados — y cómo se ha producido y hasta dónde la diferenciación de las *relaciones jurídicas* para crear una rama distinta; he ahí, entre otros, los problemas que deben resolverse en un ensayo de sistematización (1).

4. La sistematización del Derecho administrativo supone una labor de investigación y exposición del contenido del mismo, realizada según las exigencias de la ordenación científica; se trata, en efecto, de definir los límites propios de una disciplina, y de distribuir y relacionar sus materias, en lo posible, con arreglo a la ley del objeto que justifica la existencia de la disciplina misma (2). La sistematización del Dere-

(1) Cons. Jèze, ob. cit. esp. Introducción: la iniciación de esta construcción jurídica entraña el supuesto a que en el texto nos referimos; a saber, que el Derecho administrativo existe en todo Estado en el que haya una orden de realidad administrativa, que para Jèze se resume en los servicios públicos. «Todo país civilizado — dice — tiene servicios públicos, y para el funcionamiento regular de éstos existen, necesariamente, reglas especiales. Se puede, pues, afirmar que en todo país que ha llegado a la noción del servicio público, tal como la determinaremos, es decir, en todo país civilizado, hay un Derecho administrativo», página 1, Comp. Hauriou, ob. cit., Lib. I. O. Mayer, obra citada, I. Intr.

(2) La sistematización como *ordenación — sistemática — de la materia*, es una de las operaciones de simplificación teórica intelectual de la técnica; pero tén-gase en cuenta que «una clasificación sistemática no es una distribución puramente local de la masa de nociones contenidas en una ciencia, ni un simple encajillado determinado por motivos de oportunidad; indica, por el contrario, en forma de cuadro, lo que cada objeto y cada noción es y cómo se relaciona con todo el organismo de conjunto de la ciencia; es el árbol genealógico de las nociones». Véase Ihering. *Espíritu del Derecho romano*, tercera ed., fr. vol. III, página 23.

Verwaltungsrecht, 1903-1904. Hatscheck: *Englisches Verwaltungsrecht* en la *Bib. ital.* de Brunialth, 3.ª serie. Redlich: *Le Gouvernement local en Angleterre*, 2 vols., edic. fr., 1910-11. Goodnow: *Derecho administrativo comparado*, 2 vols., edic. esp. *Les principes du Droit administratif des Etats-Unis*, edic. fr., 1907. *Politics and Administration*, 1900. Viveiros de Castro: *Tratado de Ciencia de Administração e Direito administrativo*, Rio Janeiro, 1906. C. M. de Pena: *Programa de Derecho administrativo*, Montevideo, 1904. Quirós y Emiliani: *Derecho administrativo*, Buenos Aires, 1902. J. E. Malarim: *Trat. de Der. administrativo*, Buenos Aires, 1916, 2 vols., y los *Tratados de Derecho administrativo español*, de Santamaría, edición de 1914; Royo Villanova, edic. de 1915; Cuesta y Martín, edic. de 1914, y Guenechea, edic. 1914-15, cuyos resúmenes pueden verse en el *Programa y Guía para el estudio del Derecho administrativo*, de Gascón y Marín, quien publica ahora su *Derecho administrativo* (1917). Véase Gil Robles: *Guía para el estudio del Derecho administrativo*, 1899. Arias de Velasco, M. Hauriou, en *La Lectura*, de Junio de 1913.

(1) En el Derecho administrativo de los pueblos que han logrado introducir el espíritu jurídico en la Administración pública, o sea que han convertido en *jurídica* la actividad del Estado que se desarrolla como administración, y que, además, han conseguido formar una tradición inspiradora en la práctica del régimen administrativo, se definen poco a poco ciertos conceptos y expresiones, que revelan la marcha eficaz del necesario proceso de consolidación de esta rama del Derecho; v. gr.: actividad del Estado — Administración —; actos administrativos; funciones — poder — discretionales, no arbitrarias precisamente; facultades o funciones regladas — actos de gobierno; actos de gestión; servicios públicos; concesión administrativa; representantes y funcionarios; empleados; — vía gubernativa; vía contenciosa — recursos (garantías); responsabilidad administrativa, etc., etc.

cho administrativo, es, pues, ante todo, una cuestión de método, el cual se define más y más a medida que se aclare y concrete el propósito que en la sistematización se persigue. No es lo mismo sistematizar un derecho administrativo actual de un Estado, como han intentado, verbi-gracia, Jeze (1), respecto del francés; Mayer (2), respecto del alemán; Goodnow (3), respecto del norteamericano, o Santamaría (4), respecto del español, que colocarse en un punto de vista más general, ya sea para recoger las doctrinas que se van elaborando, como hacen Brunialti (5) u Orlando (6) o Ranelletti (7), o para definir y determinar comparativamente los «métodos de organización administrativa adoptados en los países cuyos derechos se consideran y los medios de hacer que su organización se ciña a su obra...» como hace Goodnow (8). Por otra parte, la construcción no será la misma si se acepta el punto de vista jurídico, estricto, formal, lógico — realismo jurídico —, sin atender al contenido circunstancial de las relaciones administrativas — materias —, como ocurre en los trabajos de Jèze (9) y de Ma-

yer (1), que si se estima que la determinación de las normas jurídicas generales, que constituyen el lado formal y estructural de un régimen administrativo, exige el conocimiento de todos los elementos de contenido institucional y objetivos del *servicio público*, criterio desarrollado en las obras de Gneist (2), Berthélemy (3), Presutti (4), Brunialti (5), Orlando (6), etc., y, en general, en los tratados de Derecho administrativo español (7). La determinación del propósito en toda sistematización es una exigencia general del rigor científico, y, en nuestro caso, además, resulta impuesto por la situación actual de la disciplina. Imposible, en efecto, tomar las indicaciones de la bibliografía especial de la misma, como base de criterio para una orientación adecuada. Gracias al influjo del distinto punto de vista que, según queda dicho, impera en los diferentes sistemas elaborados por los cultivadores de esta rama jurídica — de contenido tan vario y tan sometida

útiles» (Id. p. IV). «He intentado, mediante un método estrictamente realista, extraer los principios generales que en la actualidad dominan el Derecho público y administrativo francés» (Id. p. XIII).

(1) «En este libro — dice — he rechazado el sistema tradicional que se colocaba exclusivamente en el punto de vista de la ciencia administrativa y de la economía política. He intentado seguir un sistema puramente jurídico, poco más o menos como ha hecho Laban con el Derecho público alemán». (Obra citada, trad. fr. I. prol. p. XIV). Cons. las obras de Orlando, *Principii*, etc. Meucci, obr. cit. Moreau, obra citada. Comp. con el *Précis* de Hauriou.

(2) *L'Amministrazione e il Diritto amministrativo inglese* (en la Bib. Brunialti, 1906).

(3) Ob. cit.

(4) Ob. cit.

(5) Ob. cit.

(6) *Trattato*.

(7) Es la tradición de la disciplina en España, lo mismo en la concepción legal que entre los publicistas, y en la enseñanza universitaria. Desde los *Elementos de Derecho administrativo*, de Ortiz de Zúñiga (Granada, 1842), tan interesantes, hasta los tratados más recientes, como los *Elementos de Derecho administrativo* del Sr. Royo Villanova (cuarta edic., 1913). V. también el *Programa* cit. del Sr. Gascón y Marín. Análogo criterio reina entre los cultivadores de la ciencia en los pueblos hispano americanos. Consúltese por ejemplo, Quirós y Emiliani, *Derecho administrativo* (adaptado al programa de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, 1902) y el *Programa de Derecho administrativo*, de Carlos M. de Pena (Montevideo, 1904). Es el punto de vista del Sr. Letelier, profesor que fué de Derecho administrativo en la Universidad de Chile.

(1) Ob. cit.

(2) Ob. cit.

(3) *Princ.* cit.

(4) *Curso de Derecho administrativo*, ed. de 1914.

(5) Ob. cit.

(6) *Trattato* cit. V especialmente las monografías que constituyen la Introducción. Esto aparte de que en otras monografías se recogen nociones, indicaciones y antecedentes de carácter general con relación a las instituciones constituidas en los principales pueblos, y a las doctrinas elaboradas en los respectivos Derechos administrativos. Cons. por ej. las monografías de Santi Romano, *La teoria dei Diritti pubblici subbietivi*; de Giriodi *I Pubblici Uffici e la Gerarchia amministrativa*; de Porrini *I Ministeri*, etc., etc.

(7) Ob. cit.

(8) *Derecho administrativo comparado*. (Análisis de los sistemas administrativos de los Estados Unidos, Inglaterra, Francia, Alemania), dos vol. ed. esp. sin fecha. El Tratado de Brunialti es también «comparado».

(9) El punto de vista de Jèze se resume en estas dos indicaciones: «el Derecho de un país — dice — es el conjunto de reglas — júzgueselas buenas o malas, útiles o nefastas — que, en un momento dado, en un país dado, se aplican efectivamente por los prácticos y por los Tribunales». (Ob. cit. Pref. p. III.) «Una obra de Derecho debe contener la exposición de las reglas que el legislador, la opinión pública de los juristas, y, en especial, la opinión de los Tribunales, declaran en un país dado, en un momento dado, que son justas y

a las exigencias circunstanciales de la Política—los cuadros en que se desarrolla el criterio generador de los sistemas, revelan una gran diversidad, no sólo de propósitos, sino de concepciones iniciales y fundamentales. Así, ha podido decir Orlando que «si quien cultiva el Derecho administrativo emprende el examen de dos obras que en la portada digan que tratan de Derecho administrativo, encontrará en ellas diferencias tan profundas, que al pasar de una a otra, con razón podrá creer que ha cambiado de ciencia. Y estas diferencias no sólo existen cuando se comparan los sistemas de las varias literaturas nacionales, sino que se descubren profundas entre los autores pertenecientes a la misma literatura» (1).

(Concluirá.)

INSTITUCION

IN MEMORIAM

GINER DE LOS RÍOS, EL SANTO,
EL SABIO Y EL BUENO

La Lectura, esa revista que tan admirable y fecunda labor realiza con sus publicaciones de todo género, da a luz el volumen en el cual piadosa, filialmente, Don Manuel B. Cossío ha recogido los últimos papeles y las postreras anotaciones y pensamientos del insigne D. Francisco Giner de los Ríos. El volumen no puede ser más interesante. Pudiera decirse que es como

(1) *Primo Tratt. Il sistema del Dir. ammin. p. 52.* Así, por ejemplo—añade—la materia municipal y provincial que forma una de las secciones más importantes en los tratados de Derecho administrativo italiano, se considera sólo de una manera rápida en las *Instituciones* de Meucci, quien, a su vez, trata detenidamente de la propiedad pública, del impuesto, materias que en otros tratados se olvidan casi por entero. El *Lehrbuch* de Loening, dedica todo el primer libro a las dependencias públicas, a las circunscripciones territoriales, al estatuto de los empleados, asuntos a los cuales se destinan breves palabras en el de Meyer, quien, a su vez, dedica un volumen entero a la administración de los asuntos extranjeros, financieros y militares, materias de que Loening no habla.

una reliquia venerable, a la cual el más allá, el reflejo de las aguas insondables de la laguna Estigia, prestan relieve intensísimo.

Giner, tan grande, tan sencillo, tan apacible, tan genial, tan jovial e infantilmente austero, con una austeridad pura y sonriente, que no se parecía a la engolada y tiesa austeridad de los espíritus estrechos, se asoma por entre las páginas de ese libro, como si su faz morena, tostada, iluminada por la eterna juventud de sus ojos grises, estuviese realmente tras de ellas.

Esos papeles encierran los últimos pensamientos del gran maestro, todo luz y comprensión suprema. Son, más aún que desarrollos ideológicos, esquemas, sumarios, planes de la labor que el gran pedagogo quería hacer todavía, la que no quería morir sin haber hecho y se ponía a sí mismo por tarea al sentir cercana la muerte.

Se ve—gracias al religioso respeto con que Cossío ha trasladado al torno las notas del maestro, sin amplificaciones ni correcciones que hubiesen alterado su fuerte lozanía, aun cuando no torciesen su esencia—cómo la vida había depurado más cada día aquella alma tan noble y tan efusiva. Tiene esta publicación el encanto de permitir a todos apreciar bien, cuando ya el recuerdo perfuma la cultura española con la evocación del más genial y valioso de sus promotores, lo que sólo apreciaban plenamente quienes tenían la rara fortuna de vivir en su intimidad; hasta qué punto aquel espíritu se fortalecía, lejos de languidecer, de entibiarse, de encerrarse en sí mismo, retrayéndose con ese egoísmo tan humano y tan frecuente en los viejos, que los desinteresa gradualmente de lo que fué tal vez la pasión de la juventud, y su madurez continuaba ardiendo intensa, vehementemente en el mismo fuego de fraternidad social y de sacrificio por la formación de ciudadanos mejores, menos imperfectos cada vez.

Esas páginas confortan y elevan el ánimo del que las lee. Y pintan mejor que ninguna biografía al patriarca del saber, de la tolerancia, de la pureza, de la sobriedad

y sencillez, del elocuente y literario desdén a la retórica.

ARTURO ÁLVAREZ.

(*El Liberal*, Barcelona, 12 Noviembre 1915.)

EL MAESTRO GINER

Ha comenzado a publicar *La Lectura* todas las obras de D. Francisco Giner. Al recordar sus estudios, al imaginarnos al maestro, parécenos que sigue viviendo entre nosotros. ¿Quién sino el director espiritual de la INSTITUCIÓN LIBRE, podría haber puesto más esperanzas en el *non omnis moriar?*

Fué guía de los extraviados, oriente seguro para llegar a puerto de salvación en las perplejidades del pensamiento.

Si Pitágoras no hubiese inventado la palabra filósofo; por acto de modestia, como el de San Gregorio el Grande al llamarse siervo de los siervos de Dios, hubiera sido necesario crearla para designar a Giner.

Fuente de verdad es la Filosofía; pero a la vez manantial perenne de amor.

Nunca fué más grande el autor de *El símbolo de la fe*, que en aquellas páginas donde contempla a Dios a través de sus más viles criaturas, dando aquí a la vileza el significado de simple jerarquía biológica.

Porque era filósofo y porque era sabio, D. Francisco Giner era bueno.

En todo ser humano ha puesto la naturaleza gérmenes de justicia y de bondad. La obra del pedagogo consiste en hacer que florezcan y den fruto.

Es concepto trivialísimo el que asigna un papel trascendental en la construcción ética de un pueblo al maestro de primera enseñanza. El ideal de los ideales sería haber llegado a la cumbre de la virtud para merecer el dictado de perfecto «maestro de escuela», desprovista esta palabra de la significación unilateral, dominadora y absorbente, que tanto dista de su cándida y primitiva representación.

Pues Giner era uno de esos formadores de almas que saben convertir al niño en

hombre y al hombre en ser verdaderamente libre, por haber llegado a la verdadera y pura racionalidad...

La estética y la moral marchan del brazo por el mundo. Un moralista como Giner pudo ver siempre en la limpieza física la condición subalterna, pero condición al fin, de la limpieza de conducta.

Dicen las Bienaventuranzas que los limpios de corazón verán a Dios. La frase divulgada por González Serrano de que la civilización de un pueblo se mide por el diámetro de sus jofainas, no es hiperbólica.

A esa visión de la divinidad, que está entre nosotros, por la pureza de cuerpo y de alma impulsaba con sus palabras, con sus actos y con su vida D. Francisco Giner.

Dice Sanz del Río en su *Análisis del pensamiento racional*, que para estudiar Filosofía es preciso estar en paz con cielos y con tierra. ¡Dichoso el maestro Giner, cuyo entendimiento armónico le permitió llegar a ese estado de beatitud envidiable!

MAESE PEDRO.

(*Heraldo de Madrid*, 18 de Marzo de 1917.)

Acta de la Junta general ordinaria de Sres. Accionistas celebrada el 31 de Mayo de 1916.

Reunidos en el local de la Institución los Sres. Accionistas que al final del acta se expresan, bajo la presidencia de D. Gumersindo de Azcárate, se dió cuenta de los socios presentes y representados, que sumaban un total de 82 votos hábiles.

Dióse lectura por el Secretario del acta de la sesión anterior celebrada el 31 de Mayo de 1915 y de la extraordinaria del mismo día, que fueron aprobadas, y a continuación del art. 14 de los Estatutos, que establece que «todos los años se reunirá la Junta general antes del 1.º de Junio para conocer el estado de la Asociación, examinar y aprobar, en su caso, las cuentas que le presente la Junta directiva, elegir tres de los Vocales de ésta y adoptar las medidas conducentes al progreso de la fundación».

El Secretario leyó la Memoria que se refiere a la marcha de la Asociación y a su estado económico. Puesta a discusión por el Sr. Presidente, fué aprobada por la Junta.

El accionista D. Antonio Portuondo Eizaguirre dió cuenta del estudio que por encargo de la Junta extraordinaria había hecho acerca del canje, por otros nuevos, de los resguardos provisionales de las acciones (1.^a y 2.^a series), del que resulta que, siendo las acciones nominativas, podrían cederse por sus poseedores a la Fundación Giner de los Ríos, bien por medio de una carta dirigida al Presidente de la Fundación, según los términos que las personas competentes redactasen, o bien por los herederos de los Accionistas, cediendo sus acciones y derechos a la indicada Fundación.

El Sr. Marqués de Palomares dió cuenta de las gestiones realizadas para la constitución y firma de la escritura de la «Fundación Francisco Giner de los Ríos».

Leído el art. 6.^o de los Estatutos, que trata de la renovación de la parte electiva de la Directiva, y correspondiendo salir a los Sres. D. Constantino Rodríguez, Don Juan Uña y D. Román Loredó, se acordó, por unanimidad, su reelección; asimismo se procedió a la elección de la Comisión de cuentas, quedando nombrados los señores D. Manuel Fernández Giner y D. Antonio Fernández Navarro.

El Sr. Marqués de Palomares dió cuenta de la colocación en la fachada del Club Alpino de Navacerrada de una lápida dedicada a D. Francisco por dicha Sociedad; de la colocación de otra, también dedicada a D. Francisco, por la Sociedad Peñalara, en el Canto del Tolmo, y de la fundación del Refugio de la Pedriza, construido por la misma Sociedad Peñalara, y que lleva el nombre de Francisco Giner. El mismo Sr. Accionista, como Presidente de la Corporación de Antiguos Alumnos, pone en conocimiento de la Junta que la Corporación ha llevado a cabo en el verano de 1915 otras dos colonias de vacaciones, y que con el fin de mejorar los sueldos del personal facultativo de la Institu-

ción, contribuye mensualmente con un donativo de 100 pesetas.

El Sr. Presidente da cuenta del fallecimiento del antiguo profesor D. Fernando Buireo y Garrido, y solicita que por unanimidad conste en acta el dolor de la Junta. Y anuncia a la Junta la publicación del tomo I de las obras completas de D. Francisco y la próxima aparición del tomo II, que está en prensa.

Y no habiendo más asuntos de que tratar, se levantó la sesión, de que es acta la presente, que firmo en unión del V.^o B.^o del Sr. Presidente, a 31 de Mayo de 1916.
El Secretario.

Nota de Secretaría leída en la Junta general de Sres. Accionistas, celebrada el día 30 de Mayo de 1917.

La primera nota que debe registrar esta Memoria se encuentra de seguro en este momento en el pensamiento de todos. Nos reunimos este año sin ver por primera vez entre nosotros al que, desde hace 26, se levantaba aquí el primero, para decirnos con qué esfuerzos y con cuáles resultados iba desarrollándose la obra de la Institución. Obra en la que él tenía una representación tan viva, porque a ella había consagrado generosa y amorosamente toda la vida suya. Desde la fundación de nuestra escuela, Germán Flórez ha sido el que ha abierto las puertas de esta casa a todos nuestros alumnos; con él han empezado a despertar para el trabajo, y bien podemos decir que ni uno solo de ellos ha dejado de sentir, ni habrá podido olvidar, la dulce influencia y suave manera de su gobierno en las clases y en el juego. Las manifestaciones que suscitó su pérdida bien nos han revelado que su callada labor fué eficaz y que perdura en todos los espíritus.

Hoy, además, notamos su falta en esta reunión, porque no sólo fué el maestro querido, sino porque llevó muchos años sobre sí la pesada carga de la administración de esta casa, estudiando sus conflictos, resolviendo los incidentes de cada día y viniendo, por último, a informar a esta

Junta de todas las vicisitudes y de todos los planes de arreglo y mejora.

Pero no es esta sola la nota triste que hemos de evocar en esta tarde.

Nos falta otro de los compañeros de siempre, otro de los miembros de esta Junta directiva, nuestro Vicepresidente, a quien todos recordamos como uno de los entusiastas y adictos de todos los momentos a la obra que representa esta Institución. De lo que en esta casa y por esta casa ha hecho Constantino Rodríguez sería largo hablar en el momento presente. Pero consignado queda, siquiera brevemente, en el número de Noviembre de nuestro *Boletín*. Ahora limitémonos a repetir las palabras con que termina el artículo con que damos cuenta de su muerte. «En esta casa le queríamos todos, desde sus viejos compañeros de la primera hora, que conocemos y admiramos su obra, hasta los más pequeños alumnos, con los que sabía jugar y hacerse atractivo en paseos y excursiones.»

La Junta directiva, en sus dos últimas reuniones, procedió a la elección de los cargos vacantes, nombrando al Vocal de la Junta, D. Adolfo Posada, para el de Vicepresidente, que desempeñaba D. Constantino Rodríguez; al Vocal Sr. Marqués de Palomares, para el de Secretario interino, y al Accionista D. Gabriel Gancedo, para Vocal de la Junta, en sustitución de D. Constantino Rodríguez, y con el cargo de Tesorero. Asimismo acordó proponer a esta Junta general el nombramiento de D. Leopoldo Palacios Morini, para el cargo de Secretario de la Junta directiva, a la que pertenece como Profesor representante de la Facultativa.

Y pasemos ahora, aunque sea por transición violenta, a ocuparnos de la marcha de la Institución en este último año.

Acabamos de hablar de Constantino Rodríguez, y a él se refiere el primer hecho de que hemos de dar cuenta. Su último acto de adhesión a esta casa es el legado de 50.000 pesetas que dejó a la Institución como muestra última de su amor a nuestra obra. Una vez terminadas las operaciones de testamentaria, la Junta directiva de la

Institución nombró a los Sres. D. Gumerindo de Azcárate, Presidente, y D. Antonio Vinent, Marqués de Palomares, Vocal Secretario, para hacerse cargo de dicho legado, lo cual se llevó a efecto por escritura pública, otorgada ante el Notario D. Primo Álvarez Cueva y Díaz, en Madrid, a 29 de Enero del presente año.

En poder dicha cantidad del Tesorero de la Institución, fué empleada por éste, cumplimentando el acuerdo de la Junta directiva, en 92 cédulas hipotecarias, cuya numeración, así como la nota de gastos originados por el pago de los derechos reales del legado y de la escritura de entrega, pueden ver los Sres. Accionistas en las cuentas que están sobre la mesa.

Contamos, por consiguiente, en nuestro presupuesto normal con el aumento que proporciona la renta de las cédulas, y que importa 2.300 pesetas anuales.

Respecto a la marcha de la enseñanza durante el curso que está terminando, consignaremos que se ha desarrollado de un modo análogo al que llevó en el curso anterior. Siguen en pie los dos problemas que vienen imponiéndose desde hace años: el de la necesidad, cada vez más urgente, de ampliar y acondicionar debidamente nuestra enseñanza de párvulos, y el de resolver el conflicto que nuestros alumnos mayores encuentran entre la necesidad de disponer de su tiempo para la preparación de exámenes oficiales y el tiempo que les pide la asistencia y trabajos en la Institución. No es que ambos problemas no tengan para nosotros clara solución, sino que hasta ahora hemos carecido de los elementos necesarios para implantarlas.

Ya en la Memoria de esta Secretaría, relativa al curso pasado, se indicaban las dificultades con que tropezábamos para organizar la sección o secciones de párvulos y atender con ello a las numerosas solicitudes de ingreso.

De estas dificultades, las referentes al local son las más sencillas de obviar; las económicas se salvarían seguramente con el aumento del alumnado; pero quedan las del personal encargado de esta educación, cuyas funciones delicadísimas piden, no

sólo vocación y aptitud, sino una especial preparación.

¿Seremos más felices en el curso próximo? Es de esperar que sí, porque la necesidad, cada día exigente, nos obligará a intentar el ensayo. También hemos estudiado la cuestión de los mayores. Muchos de nuestros antiguos alumnos han pensado que no existe tal conflicto, y lo han demostrado sencillamente haciendo todos sus exámenes del bachillerato sin faltar a nuestras clases. Tenemos ejemplos, además, de alumnos que así están haciéndolo actualmente. Pero es lo cierto que hay otros muchos que, ellos o sus padres, consideran imposible llevar de frente ambos trabajos. Y como al mismo tiempo todos sienten dejar tan prematuramente el influjo de esta casa, nuestra Junta Facultativa está ultimando un plan que permita a los alumnos de la última sección, que lo consideren indispensable, emanciparse del plan general de estudios, pero continuar frecuentando la Institución, asistiendo libremente a enseñanzas organizadas para ellos, no en vista, de ninguna manera, de los exámenes, sino con un carácter de formación de pensamiento y de cultura general.

Pasemos ahora a dar cuenta, según piden los Estatutos, del estado financiero de la Asociación.

El no haber podido ampliar grandemente nuestra escuela de párvulos y la preocupación del examen en los alumnos mayores, se ha traducido en una inevitable baja de la matrícula, en una disminución de ingresos.

Esta disminución de ingresos nos ha obligado a un ajuilamiento de economía en todos los servicios. Así, no se han hecho en la casa más que aquellos reparos absolutamente indispensables para contener peligros de ruina; ningún gasto para decoración de las clases, ni para arreglos ni reposiciones en el jardín. Y en cuanto al personal, se ha pagado estrictamente al subalterno, y se ha reducido a un mínimo tal el del facultativo, que, entre los Profesores que cobran, hay varios, la mayoría, que perciben un sueldo que varía entre 20 y 50 pesetas.

Los resultados que arrojan las cuentas

que la Junta directiva presenta a la aprobación de los Sres. Accionistas, después de haber sido revisadas por la Comisión de cuentas, ofrecen los siguientes datos:

Liquidación del presupuesto de 1915 a 1916. — La cuenta general de este ejercicio arroja, de 1.º de Julio de 1915 a 30 de Junio de 1916, los resultados siguientes: total de ingresos, 22.181,40 pesetas; ídem de gastos, 17.758,05 pesetas; sobrante en Caja en 1.º de Julio de 1916, 4.423,35 pesetas; este sobrante sirve para atender a los gastos de personal administrativo y subalterno, contribuciones, seguro, agua, luz y demás servicios del verano.

El pormenor de esta liquidación y su comparación con las cantidades presupuestas es como sigue:

A.—INGRESOS.

<i>Ingresos calculados.</i>	<u>Pesetas.</u>
Matrícula.....	14.000
Alquileres.....	1.500
Acciones y donativos.....	700
Intereses del legado Valle.....	2.560
TOTAL.....	<u>18.760</u>

Ingresos realizados.

Sobrante del año anterior.....	2.187,40
Matrícula.....	14.250
Alquileres.....	1.500
Acciones y donativos.....	1.684
Intereses del legado Valle.....	2.560
TOTAL.....	<u>22.181,40</u>

B.—GASTOS.

Gastos calculados.

Personal facultativo.....	8.000
Idem administrativo.....	420
Idem subalterno.....	2.700
Gastos generales, y material de enseñanza.....	1.500
Contribuciones.....	2.500
Seguro de incendios.....	70
Luz eléctrica.....	75
Alquiler del agua.....	325
Obras e imprevistos.....	610
Casa-Refugio de la Sierra.....	2.560
TOTAL.....	<u>18.760</u>

Gastos satisfechos.

Personal facultativo.....	7.360
Idem administrativo.....	300
Idem subalterno.....	2.850
Gastos generales, y material de enseñanza.....	1.638,03
Contribuciones.....	2.050,12
Seguro de incendios.....	72,05
Luz eléctrica.....	88,96

	Pesetas.
Alquiler del agua.. .. .	625,20
Obras e imprevistos.....	1 697,94
Casas Refugio de la Sierra y de la Granja.....	1.075 75
TOTAL.....	<u>17.758,05</u>

La diferencia entre los ingresos realizados, 22.181,40 pesetas, y los gastos satisfechos, 17.758,05 pesetas, es el sobrante de 4.423,35 pesetas que entra a figurar en los ingresos del presupuesto en ejercicio de 1916 a 1917.

Presupuesto vigente de 1916 a 1917.

La cuenta general del ejercicio actual se presenta cerrada en 20 del corriente, y presenta los resultados provisionales siguientes:

A.—INGRESOS.	Pesetas.
Sobrante del año anterior.....	4.423,35
Matrícula.....	10.930
Alquileres.. . . .	1.250
Acciones, donativos y otros conceptos.....	51 477,50
Legado Valle.....	2.560
TOTAL.....	<u>70.640,85</u>
B.—GASTOS.	
Personal facultativo.....	5.235
Idem administrativo.	250
Idem subalterno.....	2.410
Gastos generales, y material	1.485,41
Contribuciones.....	2.050,12
Seguro de incendios.....	32,15
Luz eléctrica.....	78,11
Alquiler del agua.....	263,75
Obras e imprevistos.....	965,20
Casa Refugio de la Sierra y la Granja...	482,36
Gastos por la liquidación del legado de D. Constantino Rodríguez.	49.513,85
TOTAL.....	<u>62.765,95</u>

Como puede verse, la marcha del presupuesto presenta algunas variantes, que sometemos a la consideración de la Junta.

De una de ellas, del legado de 50.000 pesetas de D. Constantino Rodríguez y de su inmediata aplicación, ya hemos dado cuenta anteriormente.

Hay otras dos notas que deben tenerse presentes para la confección del presupuesto del año próximo: 1.^a La disminución de los ingresos por matrícula, debida a que tendiendo la Institución cada vez más, a que el ingreso de sus alumnos se verifique únicamente por las Secciones inferiores, y no habiéndose podido ampliar éstas,

como se ha dicho antes, ha sido imposible admitir más que un número muy limitado de alumnos nuevos, los cuales no han compensado las bajas de las clases superiores, y 2.^a El pequeño aumento de los ingresos por donativos sobre lo presupuesto, gracias a la cantidad de 100 pesetas, que la Corporación de antiguos alumnos concede, dedicada principalmente a reforzar la nómina facultativa.

Las demás partidas de ingresos y gastos se mantienen dentro de las cifras calculadas en el presupuesto.

Presupuesto de 1917-1918.

INGRESOS.	Pesetas.
Matrícula.....	12.000
Alquileres.....	1.500
Donativos	1.200
Intereses legado Valle	2.560
Idem legado de D. Constantino Rodríguez.....	2.300
TOTAL.....	<u>19.560</u>
GASTOS.	
Personal facultativo.....	8.275
Idem administrativo.....	300
Idem subalterno.....	2.910
Gastos generales, y material de enseñanza.. . . .	1.500
Contribuciones.....	2.050
Seguro de incendios.....	70
Luz eléctrica.....	100
Consumo de agua.....	350
Obras e imprevistos.....	1.445
Casas de la Sierra y la Granja....	2.560
TOTAL.....	<u>19.560</u>

Boletín.—La cuenta del BOLETÍN, correspondiente al año natural de 1916, arroja un total de gastos de 2.658,80 pesetas, por un total de ingresos realizados hasta el día, de 2.440 pesetas; queda por enjugar un déficit de 218,80 pesetas; déficit que tenemos la seguridad de cubrir con exceso, no solamente con las suscripciones que aun faltan por cobrar, sino con el producto de la venta de una colección del BOLETÍN, que importa 450 pesetas.

Debemos también hacer notar que el número de suscripciones tiene este año un pequeño aumento con respecto al año anterior; el número de suscritores es en Madrid de 155, y en provincias de 194, lo que da un total de 349 suscripciones.