

# EL MAGISTERIO GERUNDENSE

Órgano de los maestros públicos de la provincia.

Se publica todos los jueves.

Redacción y Administración: RAMBLA DE LA LIBERTAD, 8-3º

PRECIOS DE SUSCRIPCIÓN  
Asociados: La cuota que señale la  
Asociación.

No asociados, 7 pesetas.

De los trabajos que se publiquen  
firmados, serán responsables sus  
autores.

No se devuelven los originales.

## Federación de Maestros de Cataluña.

Sesión de Junta Directiva de 23 de Marzo de 1921, a las once, concurriendo el Sr. Moreno, Presidente de Gerona; el Sr. Fortuny, de Tarragona; el Sr. Solé y Olivé, Vice-presidente de Lérida, y el suscrito Secretario.

El objeto ha sido para tratar de cumplimentar los acuerdos tomados en 17 de Octubre del año pasado, que causas involuntarias y dificultades y estorbos de diversa índole han obligado a demorar hasta el presente.

Estudiado detenidamente el acuerdo sobre la celebración de una asamblea de los Presidentes de las Asociaciones de partido de las cuatro provincias catalanas que debía tener lugar en 31 de dicho mes y se aplazó indefinidamente; teniendo en cuenta que sería de una labor interminable la discusión de un Reglamento detallado que a la sazón se fijó; y héchose cargo de las observaciones emitidas por respetables compañeros que se han consultado, se resuelve:

1.º Nombrar una comisión, adscrita a esta Directiva, que proponga las bases fundamentales para la reforma del Reglamento y reorganización de la Federación.

2.º Procurar que por todo el siguiente abril queden redactadas dichas bases, a fin de que puedan publicarse y ser discutidas por las Aso-



ciaciones de partido, que podrán hacer cuantas adiciones y enmiendas estimen convenientes en el plazo y según las instrucciones que oportunamente se comunicarán.

3.º Dicha comisión la constituirán los Sres. D. Lorenzo Jou, D. José Montúa, D. José Coll y Mas, D. José Gomis Oromí, y en representación de la Directiva de la Federación, su Secretario.

4.º En las próximas vacaciones caniculares tendrá efecto dicha asamblea de Presidentes de Partido; y para mayor comodidad de las comarcas extremas, se faculta para que puedan delegar la representación en otro Maestro, con tal de que lo sea de la provincia respectiva.

Y 5.º Ratificarse en los demás acuerdos que en la citada fecha se tomaron.

Se levantó la sesión a la una y media.

*El Secretario,*  
ANGEL LLETJÓS.

---

## Comentarios.

Asistí como mero espectador a la fiesta de homenaje a la Vejez celebrada el lunes de Pascua en el Teatro Principal de Gerona y, la verdad, no me produjo el efecto que yo esperaba.

Claro está que la fiesta en sí es simpática; pero, señores, ¡qué organización más descabellada!

Sobre todo, hubo un detalle que demuestra evidentemente que estos espectáculos son de exhibición y no de sentimiento; porque ¿cómo se comprende tanto cariño para la ancianidad y tan poco para la niñez?

Aquellos niños y niñas que hicieron la principal ofrenda a los ancianos, porque algo más estimables son los pocos céntimos ofrecidos por ellos, que no cuentan con capital, que los miles de pesetas entregados por la Caja de pensiones, cuyo capital asciende, según allí se hizo público, a noventa y cinco millones; aquellos niños y niñas, que obraron por entero a impulsos del sentimiento de amor a la vejez inspirado por sus padres y maestros, como muy atinadamente hizo notar el Dr. Carrulla, aquellos niños y niñas, que eran en realidad el principal factor de la obra que se realizaba, se quedaron sin lugar designado para disfrutar de la fiesta.

Hubo sitio para los ancianos, para las Autoridades, para los invitados: para los niños, no.



El único que habló algo de ellos, el Sr. Pla y Deniel, lanzó una frase desgraciadísima: «aunque estorbaban la fiesta, eran necesarios»...

Muchos otros detalles se prestarían al comentario; pero tendrían que salirse de la significación de nuestra revista por lo que vale más dejarlos; pero no terminar estas líneas sin hacer constar una enérgica protesta por la desatención llevada a cabo para con la infancia escolar de Gerona.

CUALQUIERA.

---

## SECCIÓN DE PEDAGOGÍA.

### Un folleto muy interesante.

Introducción a la traducción francesa de la obra de John Dewey, *La Escuela y el Niño*, por Ed. Claparède.

#### IV y último

La Pedagogía de Dewey, hemos dicho, es *social*.

Esta tendencia social me parece que es la obligada consecuencia de la concepción funcional. Hasta podría decirse que es doblemente funcional. De una parte, en efecto, el individuo, siendo miembro de la sociedad, conviene que sea preparado para desempeñar una *función* útil del grande organismo al cual pertenece. Y ¿cómo prepararlo mejor para ello que colocándolo en las condiciones de ambiente, haciendo un llamamiento a sus instintos sociales? Es la tesis fundamental de Dewey. Pero se puede también justificar esta educación social por otra consideración: si se desea educar al niño teniendo en cuenta sus condiciones naturales de vida, la primera cosa que hay que hacer es colocarlo en condiciones de vida social; es su medio normal indispensable.

Este medio social, dos veces necesario ¿puede realizarlo la escuela? Ciertamente, afirma Dewey, quien desenvuelve su opinión en su famosa obra *School and Society*, (\*) y en el último estudio del presente volumen, así como también en la mayor parte de sus trabajos pedagógicos; pues su concepción social penetra todo su sistema y es casi inseparable de su concepción funcional. Ciertamente, la escuela puede y debe realizar sus condiciones sociales, tanto más cuanto que a consecuencia de las nue-

---

(\*) Se publicó en Nueva York en 1900; muy a menudo reimpressa desde entonces.



vas circunstancias de nuestra civilización, el niño se halla sustraído a numerosas ocupaciones familiares que exigen responsabilidades personales—la ayuda de los padres, la participación en los trabajos domésticos y rurales—que en otro tiempo constituían precisamente un medio favorable al surgimiento de sus instintos sociales. Pero ahora, el régimen industrial bajo el cual vivimos, ha trastornado este estado de cosas; la vida de familia se extingue, los padres, ocupados fuera del hogar, ya no tienen el medio de iniciar a sus hijos al trabajo. Por tanto, es indispensable sustituir esta vida social desaparecida; a la escuela incumbe el hacerlo.

Pero, para llegar a ello, es indispensable que la escuela rompa sus antiguas cadenas; que, destrozando el cuadro escolástico y medieval en el cual está encerrada, introduzca en su programa lecciones que sean no de *estudios* distintos, sino, por decirlo así, ocasiones de vida práctica y social. Entonces llegará a ser una «comunidad en miniatura, una sociedad embrionaria»; la actividad de los alumnos, lejos de volverse exclusivamente *del lado del maestro*, como es el caso hoy en día, (es para el maestro que ellos aprenden sus lecciones, y es al maestro a quien las recitan) será por el contrario orientada *del lado de la comunidad*. Los alumnos colaborarán, se ayudarán entre sí, y la disciplina a la cual necesariamente habrán de doblegarse, será para ellos—no esta regla bárbara impuesta desde fuera no se sabe aún por qué, y sazónada con amenazas variadas para los que no se sometan a ella—sino «simplemente una cosa apropiada a un fin», y este fin es aquí la posibilidad, la facilidad del trabajo en común. En lugar de la disciplina obligada, será la disciplina aceptada naturalmente, porque ella se presenta como un instrumento que facilita la conducta y economiza los esfuerzos.

Por consiguiente, ¿cuál es la clase de trabajo que más se presta a esta mutua colaboración, a esta actividad en común, donde cada uno toca su instrumento en el concierto general.? Es evidentemente el *trabajo manual*, que Dewey quisiera colocar en el centro de la vida escolar. La mayor parte de las otras enseñanzas, que pasarían a ser las auxiliares, sacarían de esa situación un gran provecho, porque ello les conferiría por este hecho ese valor funcional, ese valor instrumental propio para darles una significación a los ojos de los niños.

Nuestros lectores no tardarán mucho, si están un poco al corriente de las cosas de la pedagogía contemporánea, en reconocer en esta concepción de Dewey, la famosa *Arbeitsschule* que, preconizada en Alemania y de un modo completamente independiente por Kerschensteiner, el eminente director de las escuelas de Munich, suscita en la actualidad



tan vivas discusiones. Kerschensteiner también quisiera que la escuela llegase a ser un hogar de vida cívica y social, una «Arbeitsgemeinschaft», y para ello pide que se comience por transformar las *Buchschulen* (escuelas librecas) en *Arbeitsschulen* (escuelas de trabajo). Yo no tengo que trazar aquí un paralelo entre los sistemas de los dos grandes pedagogos; notemos que Kerschensteiner se felicita, en una de sus obras (\*) de haberse tan felizmente encontrado con Dewey y este encuentro, en el terreno de la Pedagogía, donde los caminos seguidos son tan diversos, es singularmente reconfortante.

Por lo demás, M. Dewey tiene sin duda más émulos de lo que se supone. Yo estoy seguro de que M. Jan Ligthart, por ejemplo, el genial y tan simpático educador holandés, suscribiría sin restricción sus concepciones. M. Ligthart, que es director de una escuela pública primaria de la ciudad de La Haya, no es un teórico; su sistema, si se puede emplear aquí esta palabra, se ha formado poco a poco en el transcurso de su larga experiencia, y esta experiencia le ha mostrado que se alcanzan mejores resultados educativos por la libertad que por la coacción. Al visitar yo el año pasado su escuela, pude ver no sin admiración que los alumnos, durante una lección en la cual, habían de ejecutar un trabajo (me parece que de Geografía), abandonaban a veces su puesto, conversaban entre sí, sin que el maestro les hiciese la menor observación.

—¿Les permite V. hablar mientras dura la clase?—pregunté, nada escandalizado, entiéndase bien, pero sólo sorprendido de esa derogación inesperada del dogma sacrosanto del «silencio» durante la clase.

—Ciertamente—respondióme Ligthart. Cuando un alumno no comprende algo, prefiero que lo pregunte a un compañero antes que a un maestro o a mí mismo.

Esto es exactamente el espíritu de la «escuela—comunidad embrionaria» de Dewey. Éste también cuenta con la colaboración activa de los alumnos como uno de los medios más propicios para enseñarles a ser hombres; él protesta igualmente de esa aberración que consiste en aislar moral, social e intelectualmente a cada escolar prohibiéndosele «comunicarse» con su vecino. «Ha llegado a ser un crimen escolar para un niño, el ayudar a su compañero a hacer un ejercicio!» exclama con cierta ironía. (\*\*)

Henos ahí en el corazón mismo de la pedagogía de Dewey: introdu-

---

(\*) *Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung*. Leipzig, 1910 (Prólogo).

(\*\*) *School and Society*, p. 29.



cir en la escuela por medio de las ocupaciones manuales la atmósfera de la vida, y cesar de hacer de ella «un organismo talmente a parte, tan aislado de las condiciones ordinarias y de los móviles de la existencia, que el en que los niños han de formarse es precisamente el lugar del mundo donde les es más difícil adquirir esa experiencia que es la madre de toda disciplina digna de este nombre». (\*)

Una palabra más sobre las ocupaciones manuales que preconiza ante todo M. Dewey. Su finalidad, ya se ha suficientemente comprendido, no es, en el espíritu de nuestro autor—y se podría quizás aquí señalar una ligera diferencia entre su sistema y el de Kerschesteiner, más directamente utilitario—su finalidad no consiste del todo, en un aprendizaje de un oficio en vista de una carrera profesional definida, sino que consiste esencialmente en unos «métodos de vida», es decir, en centros de curiosidad científica y de investigación activa, en puntos de partida desde donde los niños serán conducidos a realizar el desenvolvimiento histórico del hombre. (\*\*)

No causará admiración el ver M. Dewey reintroduciendo aquí el punto de vista genético, meter de antemano entre las manos de los alumnos las mismas materias utilizadas en las industrias primitivas y hacerles conocer los principios mecánicos que intervienen en la utilización de estas materias. Empieza por darles la materia bruta, algodón, lino, tales como los suministra la Naturaleza; la lana, tal como se esquila a los carneros; he aquí ya, entre estas tres materias textiles, ocasión de hacer gran número de comparaciones; los niños experimentan, por sí mismos, la dificultad que hay en separar las fibras de las espigas y de los granos, y la lentitud misma de su trabajo manual estimula su imaginación creadora. Helos ahí muy pronto inventando de nuevo el primer instrumento para cardar la lana, hecho de dos planchas armadas de clavos; y su espíritu se halla enteramente presto a interesarse en los medios mecánicos perfeccionadores de esta máquina primitiva.

Tales ocupaciones, se comprende fácilmente que constituyen por otra parte una admirable introducción al estudio de todas las demás disciplinas; la física, la química, la aritmética, la geografía y la historia pueden sacar de ello un valor y un interés considerables. Pero, por en-

---

(\*) *School and Society*, p. 31.

(\*\*) Una alumna de M. Dewey, Miss Kath. E. Dopp, inspirándose en esta idea, acaba de publicar, en cuatro hermosos volúmenes, una historia de la civilización escrita para los pequeños. Chicago, 1903.



cima de todos estos trabajos manuales, organizados de la manera amplia con que lo entiende M. Dewey, tienen la ventaja inapreciable de despertar en el niño el valor del trabajo y su significación social y humana.

\* \* \*

Alguien estará quizá tentado de exclamar que de lo que aquí se trata es de utopías de un filósofo, imposibles de realizar en la práctica de la vida. ¡Completamente inexacto! M. Dewey es demasiado amigo de la acción y de la sanción por la experiencia, para no dejar de probar sus principios. En 1896, fundó una escuela experimental aneja a su enseñanza de la universidad de Chicago, escuela dispuesta a admitir alumnos desde 4 años hasta 16. Todos los estudios pedagógicos publicados por Dewey a partir de aquella fecha no son otra cosa que el fruto de las experiencias allí realizadas.

Se ha dicho a veces que esta escuela era una aplicación de un cierto número de principios establecidos de antemano. M. Dewey protesta de esa interpretación inexacta. No, lo que se señaló con antelación, fueron diversos problemas que se trataba de resolver, diversas hipótesis que era preciso probar. Sin duda, ciertas ideas directrices presidían la disposición de la enseñanza (por ejemplo, la hipótesis de la primacía de las impulsiones instintivas, la de la utilidad de una conexión entre el estudio de los hechos y las actividades sociales); pero, es preciso repetirlo, aquello eran más bien hipótesis que habían de verificarse; no «principios» que hubiesen de ser aplicados. Y, desde el punto de vista práctico, la verificación de estas hipótesis establecía la necesidad de ciertos problemas que sólo podrían ser resueltos mediante ciertos ensayos. Su solución se dejó, de hecho, a los maestros. «La conducta de la escuela, así como su administración, la elección de las materias del programa y la disposición del plan de estudios, como también la misma instrucción de los niños, se dejaban casi enteramente entre las manos de los maestros de escuela; había desenvolvimiento gradual de los principios y método educativos empleados, y no un cuadro rígido de disciplina. Los maestros tomaban por punto de partida problemas, más bien que reglas fijas, y si algo fué establecido previamente, se debió a la propia iniciativa de los maestros. (\*)

Esta escuela era, pues, verdaderamente *experimental*, en toda la acep-

---

(\*) Véase el *Rapport* sobre los tres primeros años de l' *University elementary School*, publicado como apéndice de *School and Society*.



ción de la palabra. Pero en América como aquí, los padres se asustan fácilmente al oír la palabra «experiencia»; creen que una escuela experimental es algo así como un laboratorio de vivisección! Por esto M. Dewey no se atrevió a usar demasiado ese adjetivo, que esparce el terror.

Las ocupaciones que sirvieron de base a la enseñanza de los niños de seis a diez años, fueron la carpintería, la cocina, el tejido y la costura, y la experiencia enseñó que esta clase de trabajo es la que mejor hace desaparecer esa atmósfera escolar, gracias a la cual la escuela se halla completamente separada de la vida real. Pero la finalidad misma de las lecciones consistía en dirigir esas actividades, sistematizarlas y organizarlas de tal manera, que no fuesen realizadas sin una cierta dificultad, sin coherencia y sin derivaciones, como acontece a menudo fuera de la escuela. Esa coordinación lógica de los trabajos manuales es una de las cosas más difíciles de realizar; pero también una de las que tienen más eficacia.

En un principio, los alumnos de distintas edades eran mezclados tanto como era posible, lo cual permitía dar a los mayores la responsabilidad de la dirección de los más jóvenes. Cuando la escuela fué tomando proporciones, se hizo necesario el reparto de los alumnos en diversos grupos. Esta clasificación no se hizo a base de la aptitud escolar, de lectura o escritura; sino por la semejanza de las condiciones mentales, rapidez intelectual, interés, etc. Por otra parte, se procuró poner a los alumnos en relación con el mayor número posible de maestros, a fin de habituarlos con el contacto de diferentes personalidades.

En cuanto a la disciplina, la tendencia era de dar, del mejor modo posible, a la vida escolar el aspecto de la vida de familia; se concedió a los alumnos una libertad muy grande, sin que de ello el trabajo se resintiese. El éxito de esa escuela se ve en la progresión ininterrumpida del número de alumnos; de 15 que eran en un principio, llegaron a 100 al cabo de tres años. (Me faltan las cifras de los años siguientes). La escuela duró 8 años, hasta el momento en que M. Dewey fué llamado a Nueva York; entonces fué incorporada a otro instituto. Única en su género, ella constituye uno de los acontecimientos más interesantes de la pedagogía contemporánea. No ignoramos que, hace unos 150 años, fueron anexionadas escuelas de aplicación a los seminarios pedagógicos de ciertas universidades alemanas; pero esta institución tan juiciosa no prevaleció (cosa extraña); hoy no sobrevive más que en la *Uebungsschule* del Profesor Rein, y es, si no estoy equivocado, más que una verdadera «escuela experimental», una escuela de demostración.

Sería, pues, de desear que la *University Elementary School* de Chicago tuviese numerosas imitaciones.



Es hora de que termine; el lector tendrá ya deseos de oír la propia palabra de M. Dewey. Que se me perdone este largo prefacio, con el cual yo no hubiera agrandado ciertamente este volumen, si no hubiere pensado que una orientación preliminar sobre el conjunto de la obra de M. Dewey predispondría a leer las páginas siguientes con el máximo de provecho. Y es también persiguiendo esta misma finalidad por lo que se ha añadido a este volumen un *índice alfabético* de las materias.

No olvidemos, para terminar, de expresar nuestro agradecimiento a M. L. S. Pidoux, por haber dado a estos ensayos una traducción tan elegante como fiel.

ED. CLAPARÉDE.

*Ginebra.*

Por la traducción,

MAGISTER.

## Una obra loable: "Para el porvenir",.

Durante las pasadas Navidades todos los niños de las escuelas ginebrinas se encargaron con un entusiasmo y espíritu de propaganda dignos de todo encomio—de la venta de unas bonitas postales, cuyo producto iba destinado a aumentar los fondos de la fundación conocida por el nombre de *Para el Porvenir*.

No se puede negar que el artista que compuso el sencillo dibujo no podía decir más en menos trazos para hacernos sentir en toda su fuerza la injusticia social que nuestro modesto óbolo contribuiría a remediar.

En el primer término del grabado aparece un muchacho pobremente vestido, pero de aspecto inteligente, cargado con el característico aparato que para llevar los paquetes usan los mandaderos suizos, que contempla, con profunda tristeza, como otros muchachos de su misma edad, quizá menos dotados que él, pero más ricos, abandonan, con los libros debajo el brazo, el *Collège*. (Instituto de segunda enseñanza), cuya escalera sirve de fondo a la escena.

Como lema, la tarjeta lleva grabadas las siguiente frase de *Les Compagnons*: «El país que quiera contar con inteligencias y energías debe empezar por permitir su revelación», y las palabras de León Bourgeois: «El problema social no es otra cosa que el problema de la Educación».



A llevar a la práctica lo primero y a predicar con los hechos lo segundo, ha venido la valiente institución *Para el Porvenir*, fundada por un grupo de ciudadanos ginebrinos convencidos de que la era de guerra social que ha seguido a la gran Guerra sólo cesará mediante la implantación de la justicia social en educación. Y el primer paso a dar en este caso es el de proporcionarle a cada niño la educación que es capaz de adquirir.

¡Cuántos alumnos hay en nuestros institutos y en nuestras Universidades que ocupan indignamente el lugar que correspondería a otros a quienes la pobreza obliga a malgastar sus excelentes facultades psíquicas en trabajos puramente mecánicos, para los que no se requiere el más mínimo esfuerzo intelectual!

Todos los conocemos a estos muchachos inteligentes, cruelmente imposibilitados de alcanzar los honrosos puestos que sus excepcionales dotes les dan derecho a esperar..., y todo por las condiciones sociales de la familia, que no sólo no puede costearle los estudios, sino que tiene que contar con su modesto jornal para subsistir.

Es verdad que el Estado tiene establecidas algunas Bolsas de estudios; pero lo mismo por la cantidad asignada que por el número restringido de los acordados (amén del acierto con que son distribuidos), resulta una obra cuyos frutos son, desgraciadamente, apenas perceptibles.

La fundación *Para el Porvenir* trata, pues, de hacer que esta obra emprendida tan modestamente por el Estado alcance todo el desarrollo que lo sublime del ideal requiere.

A este fin ha pretendido interesar a todos los ciudadanos ginebrinos en la constitución de un fondo, cuyos intereses servirán, junto con la cantidad asignada en los presupuestos del Estado, para el establecimiento de un número respetable de Bolsas de estudio.

Los compatriotas de Rousseau parece haberse dado cuenta de la verdadera importancia del proyecto y han respondido todos—desde el rico industrial al humilde obrero—al llamamiento del Consejo de la Fundación.

Y en la hora actual, al cabo de unos pocos meses de haber sido anzada la idea, se llevan recogidos ya más de sesenta mil francos. Estos fondos son administrados por el Consejo de la Fundación, bajo la inspección del Estado.



Para poder aspirar a una de las Bolsas de estudio se requiere ser o haber sido alumno de una escuela pública ginebrina y haber sido propuesto al efecto por el maestro de la clase que frecuenta.

A invitación del Consejo, los maestros ginebrinos indicarán antes del 15 de abril de cada año los alumnos que crean con más derecho a la opción de las becas, acompañando al efecto una serie de datos acerca del candidato, del tenor de los siguientes:

1.º ¿Qué gustos e intereses particulares manifiesta el niño en clase? ¿De qué manera los manifiesta?

2.º ¿Conoce usted alguno de los gustos o intereses manifestados de una manera especial por el niño, fuera de clase (juegos, lecturas, colecciones, ocupaciones manuales)? ¿Cómo los ha conocido usted?

3.º ¿Cuál es el trabajo escolar en que el niño obtiene mejores resultados?

4.º ¿Usted ha observado aptitudes especiales en el niño en un aspecto cualquiera (actividad manual, música, dibujo, matemáticas, literatura)?

¿Sabe usted si esta aptitud es natural o bien resultado de un trabajo impuesto por la familia?

5.º ¿Manifiesta el niño de una manera especial:

a) rapidez de comprensión y de reacción?

b) memoria (rapidez de memorización, persistencia del recuerdo, las dos a la vez)?

c) atención (concentración, persistencia de la atención)?

d) originalidad y personalidad en la manera de expresar sus ideas (ejemplos concretos)?

e) facilidad de razonamiento?

f) imaginación original (espíritu de invención)?

g) resistencia (ausencia aparente de fatiga)?

6.º ¿Cuáles son los rasgos esenciales del carácter del alumno (por ejemplo: espíritu de iniciativa, independencia de carácter, decisión, perseverancia, franqueza, buen humor, ecuanimidad, entusiasmo, desinterés, etcétera)?

Junto con estos datos de orden psicológico, el maestro manda al Consejo las indicaciones necesarias acerca del estado pecuniario



de la familia del candidato y el permiso de sus padres autorizándole para tomar parte en el concurso.

Durante el mes de mayo, el Comité de la Fundación tratará de determinar de una manera experimental las diversas aptitudes de los aspirantes, contando con el concurso de técnicos pedagógicos y psicólogos. Como se ve, se prescinde en absoluto de los exámenes y de las oposiciones, y en su lugar se recurre a los textos para seleccionar a los candidatos. Precisamente, el Instituto Rousseau se ha encargado de la adaptación de algunos de los textos norteamericanos que han de ser empleados en el próximo concurso.

A todo esto sigue una encuesta sobre el estado económico de las familias de los alumnos designados por los técnicos y sólo a base de ambos datos—aptitud y falta de medios—se hace la designación definitiva de los becarios.

Las becas se conceden por un año, si bien son prolongados hasta el final de los estudios escogidos, a no ser que por su comportamiento el becario se hiciese indigno de la misión. Su importe es de 1.500 francos anuales.

Convencida, sin embargo, la Fundación de que quizá su misión sería incompleta si abandonase completamente a sus protegidos en el momento decisivo del final de estudios, ha acordado hacer a los mismos un préstamo sin interés, de cinco mil francos, a reembolsar al cabo de cinco años.

Así les será más fácil, sin duda, el luchar con las dificultades que toda profesión presenta en sus comienzos.

Es con obras de este género que la pequeña república ginebrina espera poder realizar la transformación social que tanta sangre está costando a otros estados, más poderosos, sí, pero completamente miopes e ineptos para la resolución de los graves problemas que la hora presente ha planteado.

PEDRO ROSSELLÓ.  
Inspector de Primera enseñanza.

Ginebra, febrero 1921.





## Pro cultura. Quinta conferencia en Palau Sabardera.

Fué la que dió el Rvdo. Dr. D. Ramón Pagés Oliu, catedrático del Col·lel en la Escuela Nacional de ésta el día 28 de Marzo último, con asistencia de las autoridades y un público por demás selecto y numeroso.

El conferenciante después de dirigir un saludo al pueblo de Palau y cantar un himno a las bellezas del Ampurdán indicó el gusto con que había aceptado la invitación de dar una conferencia pedagógica en la escuela de este pueblo, con el fin de aportar su pequeño esfuerzo a la obra cultural que pedagogos eminentes venían aquí realizando, y cumplir de esta manera, como sacerdote católico, aquella misión de enseñar que Cristo puso en sus manos.

Expuso con sencillez y claridad las doctrinas del determinismo, que, por no poner en manos del educador, un ser que pueda influir moralmente, niegan toda educación del carácter. Demostró la ineficacia de los sistemas eudemonistas y racionalistas que, por su finalidad incompleta, son estériles para educar el carácter personal del hombre e hizo ver la perniciosa influencia que han ejercido las doctrinas de Shopenhauer, Von Hartmann y Nietzsche en la formación de la juventud.

Dió una explicación psicológica del carácter. Hasta ahora, dijo el conferenciante, no se ha dado una verdadera Psicología del carácter; sinó que el estudio del carácter es obra de observación, y si bien la herencia ejerce una influencia muy notable en la formación del carácter, con todo, la eficacia capitalísima corresponde a la educación. De ahí dedujo la necesidad de estudiar el temperamento pasional de cada niño, a fin de evitar los pliegos con que pueda tropezar en el cumplimiento del deber, y dirigir bien todas las energías que broten espontáneamente de su corazón. La corrección y el ejemplo son factores de capital importancia para la formación del carácter personal del niño y ambos requieren una acción mancomunada del padre y del maestro. Fustigó el doctor Pagés, la excesiva confianza que los padres tienen con sus hijos, el crédito demesurado que dán a las quejas contra el maestro y la influencia corrosiva que con su mal ejemplo ejerce en la formación de sus hijos, siendo la conducta de muchos padres el mayor obstáculo que se opone a la obra de la educación y contra ella se estrellan todas las energías y los esfuerzos del maestro.

Terminó su conferencia excitando a los padres a que cooperen a la



obra educadora que realiza el maestro, porque solamente de esta manera sus hijos les serán agradecidos, honrarán a su pueblo y serán orgullo de su patria.

El Dr. Pagés con su elocuencia y sólida argumentación cautiva el auditorio que tiene la suerte de oírle; por esto todos los que oímos su hermosa peroración nos pareció corta la hora que invirtió para desarrollar, a grandes rasgos, su tema que fué coronado por un aplauso de la concurrencia que abandonó el local deseosa de oír otra vez a tan renombrado como humilde orador.

P.

---

## CRONICA GENERAL.

«El Secretario del Instituto General y Técnico de Gerona B. L. M. a D. Luis Moreno y tiene el gusto de remitirle copia del telegrama recibido del Excmo. Sr. Ministro de Instrucción pública por orden del señor Director de este Establecimiento.

D. Federico Dalmáu y Gratacós aprovecha con gusto esta ocasión para testimoniarle la consideración personal más distinguida.

Gerona 1.º de abril de 1921.

Ministro de Instrucción pública a Director Instituto.—Complázcome manifestarle, rogándole comunique a interesados, que Consejo Ministros propuesta mía y deliberación detenida acordó incluir prórroga Presupuestos para 1921-22 diez millones plantilla definitiva Magisterio felicitándome esta mi actuación espero y exigirá rigurosamente Magisterio redoble su celo y austeridad por servicio y enseñanza que le incumban.—Saludole afectuosamente.

El Presidente de la Asociación del Magisterio Nacional de la Provincia de Gerona B. L. M. al Sr. Director del Instituto General y Técnico de Gerona y al acusar recibo del telegrama que se le transmite, le ruega encarecidamente se digne manifestar al Excmo. Sr. Ministro el agradecimiento profundo de los Maestros de esta provincia, que se han señalado siempre como unos de los más celosos en el cumplimiento de su deber, y que continuarán prestando, con mayor motivo, todo su interés a las tareas de la enseñanza que les están encomendadas.

D. Luis Moreno Torres aprovecha gustoso esta ocasión para ofrecer a V. el testimonio de su consideración más distinguida.

Gerona 2 de abril de 1921».

\* \* \*



### Plantilla definitiva que regirá desde el 1.º de Abril de 1921.

Sueldos	Plazas de maestros	Plazas de maestras	Total de plazas	IMPORTE pesetas
8.000	71	71	142	1.136.000
7.000	141	141	282	1.974.000
6.000	282	282	564	3.384.000
5.000	494	494	988	4.940.000
4.000	705	705	1.410	5.640.000
3.500	1.269	1.269	2.538	8.883.000
3.000	2.256	2.256	4.512	13.536.000
2.500	3.384	3.384	6.768	16.920.000
2.000	5.548	5.548	11.096	22.192.000
<b>Total. . . . .</b>	<b>14.150</b>	<b>14.150</b>	<b>28.300</b>	<b>78.605.000</b>

He aquí el movimiento a que habrán de dar lugar los ascensos próximos del Magisterio, según la plantilla aneja al capítulo 4.º, artículo 1.º del Presupuesto en ejercicio, que por estar adscrita al mismo, tiene fuerza de ley.

						<u>Pesetas</u>	
46 maestros y	46 maestras	pasarán a la	1.ª categoría,	con	8.000		
91 — y 91 —	—	—	2.ª —	con	7.000		
182 — y 182 —	—	—	3.ª —	con	6.000		
344 — y 344 —	—	—	4.ª —	con	5.000		
380 — y 380 —	—	—	5.ª —	con	4.000		
644 — y 644 —	—	—	6.ª —	con	3.000		
881 — y 881 —	—	—	7.ª —	con	3.000		
104 — y 104 —	—	—	8.ª —	con	2.500		

Resultando un total, promediado entre los dos sexos, de 5.344 ascensos.

En el primer avance, que todos procuraremos sea en breve, la octava categoría, de 2.500 pesetas y la séptima de 3.000 se nutrirán con toda la novena, de 2.000, porque así lo reclama, con estricta equidad y justicia, la equiparación gradual a las demás clases del Estado.

\*\*\*

*Material de adultos.*—Se ha librado el importe del 25 por 100 de la consignación para el año 1920-21.

Se asegura que el ministro de Hacienda ha pedido un crédito para los atrasos, que son un semestre de 1918, un semestre de 1919, uno de 1920, y el 25 por 100 de 1920-21.

\*\*\*



*Pasivos.*—Abierto el pago de las pensiones de marzo y primer trimestre de 1921.

\* \* \*

*Declaraciones halagueñas.*—El Sr. Vincenti ha manifestado a una comisión de la Asociación de Maestros de Madrid que le ha visitado en el Congreso, estar dispuesto a iniciar y sostener una activísima y tenaz campaña en favor del mejoramiento económico de los jubilados y pensionistas del Magisterio.

Dignos son, en verdad, esos veteranos y beneméritos servidores de la patria de que el Estado acuda en su auxilio, pues se cuentan por cientos los que atraviesan por circunstancias semejantes al que ha dado lugar a que el Sr. Ortega Munilla escriba un artículo tan razonado y emotivo como todo cuanto brota de su brillante pluma.

El aumento del haber pasivo es una reforma que se impone.

Otros proyectos de mejoras morales y materiales acaricia el señor Vincenti, referentes tanto a Maestros con derechos limitados como plenos; pero de estos planes del ilustre hombre público nos ocuparemos más detenidamente por la importancia e interés que revisten.

\* \* \*

### NOTAS DE LA SECCIÓN.

El Jefe de Sección de Lérida envía recibo de haber entregado un documento a doña Mercedes Guixá.

—D.<sup>a</sup> Mercedes Guixá comunica su toma de posesión de Espinavell.

—El Alcalde de Begudá comunica que en 31 de marzo tomó posesión como propietario D. Policarpo Cabalar.

—La Junta Central remite nominas de jubilados y pensionistas de marzo y primer trimestre de 1921.

—El Jefe de Sección de Huesca dice que D.<sup>a</sup> Natividad Jarra fué nombrada maestra en propiedad para la escuela de Fanovas.

—El Maestro de Llivia, Sr. Lloveras, pide una transferencia de crédito en su presupuesto.

—D. Miguel Castany, de La Cot, comunica que se halla de nuevo al frente de su escuela.

—D.<sup>a</sup> Gregoria Marcos, sustituida de Rabós de Ampurdá, comunica que encontrándose restablecida desea volver a la enseñanza.

—El Alcalde de Ogassa remite certificado de defunción de doña María Pous.