

BOLETIN 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 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: 10 pesetas en la Península y 20 pesetas en el Extranjero.—Número suelto, 1 peseta.—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.

AÑO XLIX.

MADRID, 30 DE JUNIO DE 1925.

NUM. 783.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Los principios morales que cimentan la educación (conclusión) por Mr. J. Dewey, pág. 161.—En memoria de Lord Sheffield, pág. 171.—La educación social y la educación cívica, por don Domingo Barnés, pág. 176.—Conciertos escolares en Alemania, por D. José Subirá, página 179.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Don Francisco Giner de los Ríos, página 181.—Acta de la Junta general ordinaria de Sres. Accionistas, celebrada el día 28 de mayo de 1924, pág. 182.—Nota leída en la Junta general de Sres. Accionistas celebrada el 29 de mayo de 1925, pág. 183.—Biblioteca circulante de niños de la Institución, Sección II (continuación) pág. 188.—Libros recibidos, página 192.

PEDAGOGÍA

LOS PRINCIPIOS MORALES QUE CIMENTAN LA EDUCACION

por J. Dewey (1).

(Conclusión.)

5. Nuestro principio, de que la escuela misma es una institución social representativa, puede ser aplicado a la materia de la instrucción—debe aplicarse, si es que ha de superarse el divorcio entre la información y el carácter.

Una ojeada casual a la bibliografía pedagógica mostrará que necesitamos un cri-

terio último para juzgar el valor de los estudios y para decidir lo que se entiende por valor de contenido y por valor formal. Al presente estamos en condiciones de tener dos, tres y aun cuatro diferentes normas para medir valores diferentes—valores de disciplina, de cultura o de información. No hay la concepción de ningún principio singular unificador. El punto establecido aquí es el de que la extensión y modo como un estudio trae al discípulo la conciencia de su medio ambiente social y le confiere la habilidad para interpretar su propio poder desde el punto de vista de sus posibilidades en el uso social es esta norma última y unificada.

La distinción entre el valor de forma y contenido se ha hecho familiar, pero que yo sepa no se ha hecho ninguna tentativa para darle su base racional. Propongo la siguiente como clave de la distinción: Un estudio desde cierto punto de vista sirve para llevar al niño a la conciencia del mecanismo o estructura de la vida social; desde otro punto de vista sirve para llevarle al conocimiento de y a un dominio sobre los instrumentos mediante los cuales se desenvuelve la sociedad. El primero es el valor de contenido; el último es el valor de la forma. La forma no es así, en ningún sentido, un término de depreciación. La forma es tan necesaria como el contenido. La forma representa, como si dijéramos, la técnica, el ajuste de los medios envueltos en la acción social, así como el contenido se refiere al valor realizado o al fin de la acción social. Lo que se necesita no

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

es un menosprecio de la forma, sino una manera correcta de colocarla, esto es, viendo que puesto que nos referimos a ella como un medio para un fin, debe mantenerse como subordinada a un fin y ser enseñada en relación con el fin. La distinción es últimamente una distinción ética, porque no se refiere a ninguna cosa encontrada en el estudio desde un punto de vista puramente intelectual o lógico, sino al estudio considerado desde el punto de vista según el cual se desenvuelve una conciencia de la naturaleza de la vida social en la que el niño tiene que vivir.

Afrontemos la discusión primeramente desde el lado del contenido. Un estudio tiene que ser considerado como llevando al niño a realizar la escena social de la acción; cuando se considera así nos da un criterio para la selección del material y para el juicio del valor; al presente, como ya hemos sugerido, tenemos planteados tres valores diferentes: uno de cultura, otro de información y otro de disciplina. En realidad, éstos se refieren solamente a tres fases de interpretación social. La información es genuina o educativa solamente en tanto que efectúa imágenes definidas y concepciones de material colocado en la vida social. La disciplina es genuina y educativa solamente en cuanto representa una reacción de la información, en los propios poderes del niño, de modo que pueda éste colocarlos bajo su dominio y control para fines sociales. Si la cultura ha de ser genuina y educativa y no un barniz externo o ficticio, representa la unión vital de la información y la disciplina. Designa la socialización del individuo en su total visión de la vida y modo de enfrentarse con ella.

Este punto abstracto puede ser ilustrado brevemente refiriéndonos a unos cuantos estudios escolares. En primer lugar, no hay línea de demarcación dentro de los hechos mismos, los cuales se clasifican como pertenecientes a la ciencia, a la historia o a la geografía, respectivamente. La clasificación de casillero, que tanto prevalece actualmente (estimulada por el deseo de introducir al discípulo desde el pri-

mer momento en una gran variedad de estudios diferentes contenidos en diversos libros de texto), da una idea muy errónea de las relaciones mutuas de los estudios y con el conjunto intelectual a que pertenecen. De hecho, todos estos temas se refieren a la realidad última; en una palabra, a la experiencia consciente del hombre. Sólo porque tenemos diferentes intereses, o diferentes fines, es por lo que separamos el material y rotulamos las diferentes partes de la ciencia, la parte de la historia, la parte de la geografía, y así sucesivamente. Cada uno de estos temas representa una combinación de materiales con referencia a alguna aspiración o proceso dominante o típico de la vida social.

Este criterio social es necesario no solamente para marcar los estudios en sus diferencias características, sino también para sorprender los motivos para emprender cada uno y en conexión con los cuales debe ser presentado. ¿Cómo definiremos, por ejemplo, la geografía? ¿Cuál es el elemento unitario en las llamadas divisiones diferentes de la geografía, como la geografía matemática, la física, la política y la comercial? Todas estas clasificaciones puramente empíricas ¿dependen del hecho bruto de que nos movemos a través de un grupo de hechos diferentes que no pueden ser conxionados entre sí, o hay alguna razón por la cual se llama a todos geografía y hay algún principio intrínseco por el cual el material se distribuye bajo estos diferentes encabezamientos? Entiendo por intrínseco no algo que se adscribe a los hechos objetivos mismos, porque los hechos no se clasifican por sí mismos, sino algo que se da en el interés y en la actitud del espíritu humano hacia ellos. Esta es una cuestión compleja, y exigiría un ensayo más amplio que éste para ser adecuadamente discutida. Yo suscito la cuestión, en parte, para indicar la necesidad de retroceder a los principios más fundamentales, si es que hemos de tener alguna filosofía real de la educación, y, en parte, para ofrecer, en mi respuesta, una ilustración del principio de la interpretación social. Yo diría que la geografía tiene relación con todos los as-

pectos de la vida social que conciernen a la mutua interacción de la vida del hombre y de la naturaleza; o que se refiere al mundo considerado como el escenario de la interacción social. Todo hecho, por consiguiente, será un hecho geográfico en tanto se refiera a la dependencia del hombre respecto de su ambiente natural, o a los cambios introducidos en este ambiente, merced a la vida del hombre.

Las cuatro formas de la geografía arriba referidas se refieren, por tanto, a cuatro etapas crecientes de abstracción en la discusión de las relaciones mutuas de la vida humana con la naturaleza. El comienzo debe ser la geografía comercial. Queremos decir que la esencia de cualquier hecho geográfico es la conciencia de dos personas o dos grupos de personas, que son, a la vez, separados y conexiónados por el medio físico, y que el interés está en ver cómo estos seres se mantienen aparte, y, al mismo tiempo, relacionados entre sí en sus acciones, por la instrumentalidad de este medio ambiente físico. La significación última del lago, del río, de la montaña y de la llanura no es física, sino social; es el papel que desempeña en la modificación y funcionamiento de las relaciones humanas. Esto envuelve, evidentemente, una extensión del término comercial. No se refiere simplemente a los negocios, en el sentido estrecho de la palabra, sino que abarca todo lo concerniente al intercambio y a la intercomunicación humanas, tales como son afectadas por las formas y propiedades naturales. La geografía política representa esta misma interacción social, tomada de un modo estadístico en vez de dinámico; esto es, se le toma como temporalmente fijado y cristalizado en ciertas formas. La geografía física (incluyendo en ella, no simplemente la fisiografía, sino también el estudio de la flora y de la fauna) representa un ulterior análisis o abstracción. Estudia las condiciones que determinan la acción humana, dejando fuera de cuenta temporalmente los modos concretos de lograrlo. La geografía matemática lleva simplemente el análisis a las condiciones últimas y más remotas, mostrando

que las condiciones físicas mismas no son últimas, sino que dependen del lugar que ocupa el mundo en un sistema más amplio. Aquí, en otras palabras, hemos trazado, paso a paso, el vínculo que conexiona las ocupaciones sociales inmediatas y las interacciones del hombre con todo el sistema natural que en último término las conexiona. Paso a paso se ha ampliado la escena, y la imagen de lo que entra en juego en el mecanismo de las acciones sociales se ha ensanchado, pero no debe en ningún momento romperse la cadena de la conexión.

6. No es aquí cuestión el abordar los estudios uno por uno y mostrar que su significación está controlada de un modo semejante por consideraciones sociales. Pero no puedo omitir unas palabras sobre la historia. La historia es para el niño una cosa vital o una cosa muerta, según que se le presente o no desde el punto de vista sociológico. Cuando se la presenta sencillamente como un recuento de lo que ha pasado o se ha hecho, tiene que ser mecánica, porque el pasado, como pasado, es remoto. No tiene ya existencia; simplemente *como* pasado, no tenemos motivo para atender a él. El valor ético de la enseñanza de la historia debe ser medido por la extensión con que es tratada como una materia de análisis de las relaciones sociales existentes; es decir, como ofreciendo un punto de vista de lo que constituye la estructura y el trabajo social.

La relación de la historia con la comprensión de las fuerzas sociales existentes se hace patente lo mismo si la tomamos desde el punto de vista del orden social que desde el del progreso social. La estructura social existente es excesivamente compleja. Es prácticamente imposible para el niño atacarla *en masa* ni obtener de ella una imagen mental definida, pero pueden seleccionarse fases típicas del desenvolvimiento histórico que muestren, como mediante un telescopio, los constituyentes esenciales del orden existente. Grecia, por ejemplo, representa la obra del arte y del poder creciente de la expresión individual. Roma muestra los elementos políticos y las

fuerzas determinantes de la vida política en una enorme escala. Ahora bien, como estas civilizaciones son relativamente complejas, un estudio de las formas todavía más simples de la casa y de la vida nómada y agrícola en los comienzos de la civilización, un estudio de los efectos de la introducción del bronce y de los instrumentos de bronce, y así sucesivamente, sirven para reducir la complejidad existente a sus elementos simples.

Una razón por la que la enseñanza histórica no es usualmente más eficaz es por el hecho de que se obliga al estudiante a adquirir información de tal modo, que ninguna época ni factor se destaca en su espíritu como típico; todo se reduce al mismo nivel muerto. El único modo de asegurar la perspectiva necesaria es relacionando el pasado con el presente, como si el pasado fuera un presente proyectado, en el cual todos los elementos fuesen amplificados.

El principio del contraste es tan importante como el de la semejanza. Como la vida presente es tan próxima a nosotros y nos toca en tantos puntos, no podemos salir de ella para verla como es realmente. Nada se destaca claramente como característico. En el estudio del pasado, la atención se fija, necesariamente, en las diferencias salientes. Así, el niño obtiene un *locus* en la imaginación, mediante el cual puede substraerse de la presión de las circunstancias ambientes y definir las.

La historia es igualmente eficaz cuando enseña los *métodos* del progreso social. Se afirma comúnmente que la historia debe ser estudiada desde el punto de vista de la causa y el efecto. La verdad de esta afirmación depende de su interpretación. La vida social es tan compleja y sus diversas partes son tan orgánicamente relacionadas entre sí y con el medio ambiente natural, que sería imposible decir qué cosa es causa de alguna otra cosa particular. Pero lo que puede lograrse con el estudio de la historia es la revelación de los principales instrumentos en el terreno de los descubrimientos, de las invenciones y

de los nuevos modos de vida, etc., que han iniciado las grandes épocas del progreso social, y puede presentar a la conciencia del niño tipos ilustrativos de las líneas principales en que el progreso social se ha realizado más fácil y eficazmente, y puede ofrecérsele igualmente cuáles han sido las principales dificultades y obstrucciones. El progreso es siempre rítmico en su naturaleza, y desde el punto de vista del crecimiento, así como desde el *status* u orden, es importante que sean seleccionadas las épocas típicas. Esto, una vez más, sólo puede hacerse en tanto se reconozca que las fuerzas sociales en sí son siempre las mismas, que el mismo género de influjo actuó hace 100 y 1.000 años que ahora; tratando las épocas históricas particulares como ofreciendo un ejemplo del modo según el cual actúan las fuerzas fundamentales.

Todo depende, por tanto, de que la historia sea tratada desde un punto de vista social, como manifestando los agentes que han influido en el desenvolvimiento social y las instituciones típicas en que la vida social se ha expresado. La teoría de las épocas de cultura, aun cuando se mueve en la dirección acertada, no llega a reconocer la importancia de tratar los períodos pasados en relación con el presente —esto es, como ofreciendo una visión profunda de los factores representativos de su estructura—; ha tratado estos períodos más bien como teniendo algún sentido o valor en sí mismos. También ilustra este punto el modo según el cual se ha manejado el método biográfico. Con frecuencia se le ha tratado de modo que excluya de la conciencia del niño (o, al menos, no subraye suficientemente) las fuerzas y principios sociales envueltos en la asociación de las masas de hombres. Es verdad que al niño se le interesa fácilmente en la historia considerada desde el punto de vista geográfico; pero a menos que el héroe sea tratado en relación con la vida de la comunidad que resume y a la vez dirige, hay el peligro de que la historia se reduzca a un simple cuento. Cuando se llega a esto, la instrucción moral se reduce a tra-

zar ciertas lecciones referentes a la vida de las personalidades particulares a que nos referimos, en vez de ensanchar y profundizar la conciencia imaginativa que tenga el niño de las relaciones, ideales y medios envueltos en el mundo en que vive.

Hay algún peligro, a lo que presumo, en presentar simplemente los ejemplos sin ulterior desenvolvimiento; pero se recordará que yo no trato estos puntos por su propia cuenta, sino con referencia al principio general de que, cuando se enseña la historia como un modo de comprender la vida social, es posible una significación y un alcance ético. Lo que el niño normal necesita continuamente no es tanto una lección moral aislada que le inculque la importancia de la veracidad y de la honestidad o los resultados benéficos que se siguen de algún acto particular de patriotismo u otros semejantes; necesita más bien formar hábitos de imaginación y concepción social. En otras palabras, es necesario que en el niño se formen los hábitos de interpretar los incidentes especiales que ocurren y las situaciones especiales que se presentan en el conjunto de la vida social. Los males de la situación industrial y política presente, en su aspecto ético, son debidos no tanto a la perversión actual de los individuos, o a la mera ignorancia de lo que constituye las virtudes ordinarias (tales como la honestidad, la industria, la pureza, etc.), como a la inhabilidad para apreciar el ambiente social en que vivimos. Es enormemente complejo y confuso. Solamente un espíritu entrenado para sorprender la situación social y para reducirla a sus elementos más simples y típicos puede lograr suficiente dominio sobre las realidades de esta vida para ver qué especie de acción, crítica y constructiva, demanda realmente. La mayor de las gentes son abandonadas a merced de la tradición, al impulso o a la apelación a aquellos que tienen intereses especiales o de clase que servir. En relación con este ambiente social altamente complicado, el adiestramiento para la ciudadanía es sólo formal y nominal, a menos que desenvuelva el poder de observación, de análisis y de infe-

rencia con respecto a lo que constituye una situación social y los agentes mediante los cuales es modificado. Porque la historia rectamente enseñada es el principal instrumento para realizar esto es por lo que tiene un último valor ético.

7. Hemos estado hablando hasta ahora del programa escolar en relación con su contenido. Ahora nos referiremos a su «forma», entendiendo por este término, como ya he indicado, una conciencia de los instrumentos y métodos, que son necesarios para el control de los movimientos sociales. Los estudios no pueden ser clasificados en estudios de forma y estudios de contenido. Todo estudio tiene ambos aspectos. Es decir, se refiere a la vez a la actividad actual de la sociedad y a los instrumentos o maquinaria por los cuales la sociedad se mantiene. El lenguaje y la literatura ilustran mejor la imposibilidad de la separación. Mediante las ideas contenidas en el lenguaje, se efectúa la continuidad de la estructura social, y desde este punto de vista, el estudio de la literatura es un estudio de contenido. Pero el lenguaje es también un medio, un instrumento. No tiene meramente un valor social en sí mismo, sino que es un instrumento social. Sin embargo, en algunos estudios predomina mucho uno u otro aspecto, y en este sentido, podemos hablar de estudios específicamente formales. Como, por ejemplo, las matemáticas.

Mi proposición ejemplar en este punto es la de que las matemáticas realizan o no su pleno propósito ético según se presenten o no como un instrumento social. El divorcio prevalente entre la afirmación y el carácter, entre el conocimiento y la acción social se pone aquí de relieve. Si el estudio matemático se divorcia del lugar que ocupa con referencia a los usos de la vida social, se convierte en indebidamente abstracto, aun desde el punto de vista puramente intelectual. Se presenta como materia de relaciones y fórmulas técnicas aparte de todo fin o uso. De lo que padece el estudio de los números en la educación elemental es de falta de motivación. Prescindiendo de este o aquel mal método

particular, el error fundamental consiste en tratar el número como si fuera un fin en sí mismo, en vez de considerarlo como medio para realizar algún fin. Que el niño obtenga una conciencia de aquello para que realmente sea, y se habrá ganado la mitad de la batalla. Ahora esta conciencia del uso o razón implica algún fin activo respecto del cual es siempre implícitamente social, puesto que envuelve la producción de algo que puede ser de uso para los demás, y que es, con frecuencia, explícitamente social.

Una de las cosas absurdas en el estudio más avanzado de la aritmética es la extensión con que se hace que el niño aborde las operaciones numéricas, las cuales no tienen ningún principio matemático distintivo que las caracterice, pero representan ciertos principios generales, que se encuentran en las relaciones comerciales. Adiestrar al niño en estas operaciones y no prestar ninguna atención a las realidades comerciales que ha de encontrar en su camino y a las condiciones de la vida social que hacen necesarias estas actividades no es aritmético ni tiene sentido común. Se obliga al niño a resolver ejemplos de la regla de interés y de la de compañía, de contabilidad comercial, etc., sin hacer ningún esfuerzo para ver que, en conexión con la aritmética, no tiene ningún sentido de las realidades sociales implicadas. Esta parte de la aritmética es de naturaleza esencialmente sociológica. Debe ser omitida enteramente o enseñada en conexión con un estudio de las realidades sociales relevantes. Tal como hoy se enseña, es el clásico caso de aprender a nadar fuera del agua, con los correspondientes pésimos resultados en el aspecto práctico y en el aspecto ético.

8. Debo afrontar una pregunta que puede ocurrírsele al lector. ¿Qué tiene que ver en cuanto al contenido o en cuanto a la forma toda esta discusión sobre la geografía, la historia o el número con los principios fundamentales de la educación? La verdadera razón que induce al lector a plantearse esta cuestión ilustra el punto que estamos dilucidando. Nuestra concep-

ción de la ética en la educación ha sido demasiado estrecha, demasiado formal y demasiado patológica. Hemos asociado el término ético con ciertos actos especiales que son etiquetados como virtudes y separados de la masa de los demás actos y, todavía más, de las imágenes y motivos habituales en los agentes que los realizan. La instrucción moral se asocia así con la enseñanza de estas virtudes particulares o con la iniciación en ciertos sentimientos referentes a ellas. La ética se ha concebido así de un modo demasiado simplista. Pero no son ideas y motivos éticos como éstos los que mantienen al hombre en el reconocimiento y realización de su deber moral. Una enseñanza como ésta, después de todo lo que se ha dicho y hecho, es externa; no llega a alcanzar las profundidades de las características de la acción. Los motivos y fuerzas morales últimas no son más ni menos que la inteligencia social (el poder de observar y comprender las situaciones sociales) y el poder social (capacidades adiestradas de control), actuando al servicio de los intereses y aspiraciones sociales. No hay hecho que ilumine la constitución de la sociedad, ni hay poder cuyo adiestramiento enriquezca los recursos sociales que no tenga una significación ética.

Resumo, por consiguiente, esta parte de la discusión llamando vuestra atención hacia la trinidad moral de la escuela. Lo que se pide es inteligencia social, poder social e intereses sociales. Nuestros recursos son: 1) la vida de la escuela como una institución social en sí misma; 2) los métodos de aprendizaje y de trabajo, y 3) los estudios escolares o programa. En la medida en que la escuela representa, en su propio espíritu, una genuina vida de comunidad; en tanto que la llamada disciplina escolar, el gobierno, el orden, etc., son las expresiones de este inherente espíritu social; en tanto que los métodos usados son aquellos que apelan a los poderes activo y constructivo, permitiendo así al niño revelarlos y utilizarlos; en tanto que el programa es seleccionado y organizado de modo que proporcione el material para procurar al niño

una conciencia del mundo en que tiene que llenar su función y responder a sus relaciones; en tanto que estos fines son satisfechos, la escuela se organiza sobre bases éticas. El resto pertenece al maestro como individuo y al niño individual.

9. Pasemos ahora al otro aspecto del problema, al psicológico. Nos hemos referido, hasta ahora, al principio de que el fin y la norma del trabajo escolar ha de encontrarse en su relación funcional con la vida social. Hemos procurado aplicar este principio a alguno de los rasgos típicos de la escuela para ofrecer un ejemplo de lo que entendemos por esta fórmula. Tenemos que recurrir ahora a la contrapartida de este principio. Estos fines y aspiraciones han de ser realizados en el niño como individuo y por el niño individual. Los valores sociales son abstractos hasta que son recogidos y manifestados en la vida de los discípulos individuales. Tenemos que preguntarnos, por consiguiente, qué significa esto cuando se traduce en los términos de la conducta individual. Estos valores no sólo se manifiestan en la conducta individual, sino que han de ser elaborados por el esfuerzo y la energía individuales. Tenemos que considerar al niño como un agente o actor, y observar los métodos por los cuales puede reproducir en su propia vida los valores constitutivos de la vida social.

Los comienzos tienen que referirse a la observación del niño individual. Encontramos en él ciertos poderes nacientes —instintos e impulsos. Deseamos saber para lo que sirven y lo que representan. Esto implica una indagación en los fines con respecto a los cuales pueden funcionar o llegar a ser instrumentos organizados de acción. Esta interpretación de los poderes nativos del niño se nos impone en la vida social adulta; aquí encontramos respuesta a las preguntas suscitadas por la observación del niño; encontramos completos los resultados que nos capacitan para diagnosticar los sistemas y las indicaciones que se nos muestran espontáneamente. Entonces tenemos que retroceder al niño individual, para encontrar los puntos más fáciles, más

económicos y más eficaces, de aproximación y de relaciones entre las actividades y aspiraciones espontáneas que esperamos que realicen estos poderes. Nuestra tarea es ahora conexionar los dos. Esto puede hacerse solamente mediante el niño mismo; el maestro no puede realmente establecer esta conexión. Sólo puede establecer las condiciones para que el niño pueda hacerlo por sí mismo. Además, aun cuando el maestro pudiera establecer la conexión, el resultado no sería ético. La vida moral se vive solamente en cuanto los individuos aprecian por sí mismos los fines por los cuales laboran y realizan esta labor con un espíritu de interés y devoción personal hacia estos fines. Por consiguiente, tenemos que retroceder para enfrentarnos con el estudio de lo individual, de la psicología, para descubrir los medios más eficaces para canalizar las espontáneas y nativas capacidades del niño en hábitos de inteligencia y responsabilidad social.

Ahora bien; la psicología es la que nos revela la naturaleza y la actuación del individuo como tal. Según esto, el estudio psicológico es absolutamente requerido en la educación para ayudarle a determinar su significación ética y su conducta en dos direcciones específicas.

1) En primer lugar, toda conducta brota última y radicalmente de los instintos e impulsos nativos. Debemos saber lo que son estos instintos e impulsos, y lo que son en cada etapa particular del desenvolvimiento del niño, para saber a lo que tenemos que apelar y sobre lo que tenemos que construir. El olvido de este principio puede dar una imitación mecánica de la conducta moral, pero la imitación será cosa éticamente muerta, porque es externa y tiene su centro fuera, no dentro del individuo. Tenemos, en otras palabras, que estudiar al niño para obtener nuestras indicaciones, nuestros síntomas y nuestras sugerencias. Los actos más o menos espontáneos del niño no han de pensarse como dando formas morales, con las cuales deben conformarse los esfuerzos del educador—lo cual sólo serviría para estropear el niño—, sino que deben pensarse como síntomas que re-

quieran ser interpretados, como estímulos que deben manifestarse bajo nuestra guía, como material que, aun cuando sea transformado al modelarse, es el solo último de la conducta y del carácter moral futuros.

2) Nuestros principios éticos necesitan también ser formulados en términos psicológicos, porque el niño nos proporciona el único medio o instrumento por el cual pueden ser realizadas las ideas morales. El tema del programa, por importante que sea y por discretamente que esté seleccionado, está vacío de un contenido moral concluyente hasta que se ha elaborado en términos de las propias actividades, hábitos y deseos individuales. Debemos conocer lo que significan la historia, la geografía y las matemáticas en términos psicológicos, esto es, como modos de experimentación personal, antes de que podamos obtener de ellos sus potencialidades morales.

El aspecto psicológico de la educación se resume, por consiguiente, desde luego, en una consideración acerca de la naturaleza del carácter y de cómo éste se desenvuelve mejor; algunas de las abstracciones de la discusión que precede podrían ser abreviadas, si no suprimidas, si las formulamos con referencia al carácter.

Es un lugar común decir que este desenvolvimiento del carácter es el fin último del trabajo escolar. La dificultad está en la realización de esta idea. Y una dificultad básica de esta ejecución es la falta de toda idea clara de lo que significa el carácter. Si esto parece una afirmación extremada, permítasenos decir que nosotros concebimos el carácter sencillamente en términos de los resultados, sin ninguna concepción clara de él en términos psicológicos, esto es, como un proceso, como una actuación y un dinamismo. Sabemos lo que significa el carácter traducido en los términos del género de acciones que proceden del carácter, pero no tenemos una concepción definida de su aspecto interno, como un rodaje del mecanismo psíquico.

10. Me propongo, por tanto, ofrecer una breve fórmula de la naturaleza del carácter desde este punto de vista. En general, el carácter significa poder de actua-

ción social, capacidad organizada de funcionamiento social. Significa, como ya he sugerido, visión o inteligencia social, poder social ejecutivo, e interés y responsabilidad social. Formulado en términos psicológicos, significa que debe haber un adiestramiento de los impulsos e instintos primarios que se han organizado en hábitos como medios eficaces de acción.

1) La fuerza, la eficacia en la ejecución o en la acción es un constitutivo necesario del carácter. En nuestros libros de moral o de lecturas podemos apoyar toda la fuerza sobre las buenas intenciones, etcétera.; pero sabemos prácticamente que el género de carácter que esperamos edificar mediante la educación es uno que no solamente tenga buenas intenciones, sino que insista sobre la manera de realizarlas.

El individuo debe tener poder para mantenerse y representar algo en el conflicto actual de la vida. Debe tener iniciativa, insistencia, persistencia, valor e industria, o ingenio. Debe tener, en suma, todo lo que se comprende bajo el término «fuerza de carácter». Indudablemente, los individuos difieren grandemente en sus dotes nativas en este respecto; cada uno tiene también una cierta dotación primaria o impulso, de tendencia a proyectarse hacia afuera, de innata urgencia a hacer. El problema de la educación en este respecto es el de descubrir cuál es la nativa dotación de poder y utilizarlo entonces de tal manera (ofreciendo condiciones que a la vez estimulen y encaucen) para organizarlo en modos definitivamente conservados de acción, o sea hábitos.

2) Pero se requiere algo más que la simple fuerza. Esta puede ser brutal; puede prescindir del interés de los demás. Aun cuando ame los fines rectos, puede perseguirlos de tal modo, que viole el derecho de los demás. Además, en la fuerza desnuda no hay garantías para el fin recto en sí mismo. Puede dirigirse hacia fines equivocados y determinar una acción mala o destructora. El poder, como ya se ha sugerido, debe ser dirigido. Debe ser organizado a lo largo de ciertos canales de sa-

lida o de expresión, para que sea adscrito a fines adecuados.

Esto implica el adiestramiento lo mismo del lado intelectual que del emotivo. Desde el primero tenemos que tener juicio, lo que se llama ordinariamente buen sentido. La diferencia entre el mero conocimiento o información y el juicio es que el primero es simplemente conservado, no usado; el juicio son las ideas dirigidas hacia el cumplimiento de los fines. El buen juicio es el sentimiento de los valores respectivos o proporcionados. Tiene juicio quien tiene habilidad para dominar una situación. Es quien se apodera de la escena o situación que se le ofrece, ignorando lo que es a ella impertinente o, de momento, poco importante, y puede enfrentarse con los factores que exigen atención y graduarlos según sus respectivas aspiraciones. El mero conocimiento de lo que es justo en abstracto, la simple intención de seguir lo recto en general, aun cuando sean en sí mismas dignas de alabanza, nunca son un sustituto de este poder del juicio adiestrado. La acción se da siempre en lo concreto; es definida e individualizada. Si no es canalizada y controlada por un conocimiento de los factores actuales y concretos dados en la circunstancia que exige la acción, será ésta relativamente fútil y disipada.

3) Pero la conciencia del fin no es meramente intelectual. Podemos imaginar una persona con un juicio excelente y que, sin embargo, no actúa por este su propio juicio. Tiene que tener no sólo la fuerza para asegurar la ejecución a través de todos los obstáculos, sino que tiene que tener un sentimiento de delicada responsabilidad personal, una honda reacción emotiva. Verdaderamente, el buen juicio es imposible sin esta susceptibilidad. Si no hay una pronta y casi instintiva sensibilidad para las condiciones actuales, para los fines e intereses de los demás, el aspecto intelectual del juicio no tendrá su material adecuado sobre el que actuar. Así como el material de los objetos de conocimiento se refiere a los sentidos, el material del conocimiento ético se refiere a la responsabilidad emotiva. Es difícil traducir en

palabras esta cualidad; pero todos conocemos la diferencia entre el carácter que es algo duro y formal y aquel otro que es simpático, flexible y abierto. En lo abstracto el primero puede ser tan sinceramente devoto de las ideas morales como el segundo; pero, en la práctica, preferimos vivir con el último y contamos más con él para realizar el fin, por su tacto, por su reconocimiento instintivo de las aspiraciones de los demás y por su habilidad en el ajuste, que con lo que otro puede realizar por simple adhesión a las reglas y principios intelectualmente justificados.

11. Aquí entonces encontramos la norma ética (enfocada como una materia de desenvolvimiento individual) para comprobar la labor de la escuela.

a) La escuela, considerada como un sistema, ¿concede, al presente, suficiente importancia a los instintos e impulsos espontáneos? ¿Ofrece a éstos suficiente oportunidad para afirmarse y elaborar sus propios resultados? Omitiendo la consideración cuantitativa, ¿podemos decir que la escuela, ni aun en principio, se consagra actualmente a los poderes constructivos más bien que a los procesos de absorción y de aprendizaje y de adquisición de una información? Nuestra labor referente a la actividad espontánea, ¿no se ha hecho en sí misma insignificante porque la actividad espontánea que tenemos presente en nuestro espíritu es puramente intelectual, sin relación con los impulsos del niño que trabaja con sus manos y con sus ojos?

En tanto que los métodos escolares presentes fracasen en su persecución de la comprobación de estas cuestiones, los resultados éticos serán poco satisfactorios. No podemos asegurar el desenvolvimiento de la fuerza positiva del carácter si no queremos pagar el precio psicológicamente requerido. No podemos reprimir los poderes del niño o dejarlos atrofiarse (por no ofrecerle suficientes oportunidades para su ejercicio) y esperar después que tenga un carácter con iniciativa e industriosidad persistente. Reconozco la importancia que se concede a la inhibición, pero la mera inhibición es estéril. El único dominio de

sí mismo y la única inhibición que tienen valor son las que se ganan sobre todos los poderes concentrados en la devoción a un fin positivo. El fin no puede ser alcanzado sino cuando los instintos y los impulsos son preservados de descargarse al azar y de disiparse por vías laterales. Manteniendo los poderes en acción hacia sus fines adecuados, se ofrecerán suficientes oportunidades para una genuina inhibición. Decir que la inhibición es superior al poder de dirección es como decir que la muerte es más valiosa que la vida, la negación más digna que la afirmación y el sacrificio más eficaz que el servicio. La inhibición es educativa solamente cuando se subordina al poder de dirección.

b) Debemos también comprobar nuestro trabajo escolar para averiguar si ofrece las condiciones psicológicamente necesarias para la formación de un buen juicio. El juicio, como sentimiento del valor relativo, envuelve habilidad para seleccionar y para discernir con referencia a una norma. Las adquisiciones de información no pueden, por consiguiente, desenvolver nunca la capacidad del juicio. El desenvolvimiento que el niño adquiere es a pesar, no a causa, de los métodos de instrucción que subrayan el simple aprendizaje. La comprobación sobreviene solamente cuando tiene que ponerse en uso la información adquirida. ¿Será capaz de realizar lo que esperamos de ella? He oído decir a un educador de gran experiencia que, a su juicio, el mayor defecto de la instrucción presente, en el aspecto intelectual, se encuentra en el hecho de que el niño deja la escuela sin una perspectiva mental. Todos los hechos le parecen de la misma importancia. No hay primero y último término. No se da el hábito instintivo de escoger los hechos según una escala de valor, para graduarlos según ella. Podrá ser ésta una afirmación exagerada, pero basta que haya en ella alguna verdad para que se pongan de relieve males morales tan serios como los intelectuales.

El niño no puede lograr un juicio poderoso sino ejercitándose continuamente en formarlo y atestiguarlo. Debe tener algu-

na oportunidad para seleccionar por sí mismo, e intentar así poner en ejecución sus propias selecciones, para someterlas a la única prueba final, la de la acción. Solamente así puede aprender a discernir lo que promete éxito de lo que amenaza fracaso; solamente así puede formar el hábito de ligar sus demás ideas con las condiciones que determinan su valor. ¿Ofrece actualmente la escuela, considerada como un sistema, oportunidades suficientes para este género de experimentación? Sólo acentuando en el trabajo escolar el lado del hacer, de la construcción y de la investigación activa podrá satisfacer las condiciones psicológicas necesarias para el juicio, que es un factor integral del carácter.

c) La necesidad de suceptibilidad y responsabilidad. Aquí son omnipotentes el lado social y difuso de la educación, el ambiente y los influjos estéticos. Cuando el trabajo se desenvuelve por caminos regulares y formularios, y en esa misma medida faltan oportunidades para un intercambio social casual y libre entre los discípulos y entre éstos y los maestros, este aspecto de la naturaleza será sofocado o abandonado a una expresión azarosa a lo largo de canales más o menos secretos. Cuando el sistema escolar dominado por lo práctico (entendiendo por lo práctico el más estrecho utilitarismo) confina al niño en las tres R's y en los estudios formales conexionados con ellas, y le cierra así las fuentes vitales de la literatura y de la historia, y le priva del adecuado contacto con lo más bello producido por la arquitectura, la música, la escultura y la pintura, es inútil esperar ningún resultado definido con respecto al adiestramiento de este elemento integral del carácter.

12. Lo más necesario en la educación es una fe sincera, no meramente nominal, en la existencia de los principios morales que son capaces de una aplicación efectiva. Creemos que, en lo que concierne a la masa de los niños, si los retenemos bastante tiempo, será seguro el poderles enseñar la lectura, la escritura y las cuatro reglas. Pero somos escépticos prácticamente, aun cuando no tengamos conciencia de ello,

respecto de la posibilidad de una seguridad análoga en lo referente al lado moral. Creenos, es ir dudable, en las leyes y reglas morales, pero también que éstas están en el aire. Son algo que se establece por sí mismas. Ellas son tan *verdaderamente* «morales», que no hay un contacto activo entre ellas y el conjunto de los negocios de la vida cotidiana. Lo que necesitamos es tener estos principios morales bien establecidos, mediante su formulación en términos sociales y psicológicos. Nosotros necesitamos ver que los principios morales no son arbitrarios ni son meramente trascendentales; que el término «moral» no designa una región o porción especial de la vida. Necesitamos trasladar la moral a las condiciones y fuerzas eficaces actuales de nuestra vida de comunidad, y a los impulsos y hábitos que labran el hacer del individuo.

Todo el resto es menta, anís y comino. Lo indispensable es que reconozcamos que los principios morales son reales en el mismo sentido en que lo son las demás fuerzas; que son inherentes a la vida de la comunidad y a la maquinaria activa del individuo. Si podemos asegurar una fe genuina en este hecho, habremos asegurado las únicas condiciones que son, finalmente, necesarias para obtener de nuestro sistema educativo toda su posible eficacia. El maestro que opera con esta fe encontrará oportunidades éticas en toda rama de estudio, en todo método de instrucción y en todo incidente de la vida escolar, desde el primer día hasta el último.

EN MEMORIA DE LORD SHEFFIELD

Un gran liberal

Con vivo dolor debemos consignar la sensible pérdida en este curso de uno de los buenos amigos de la Institución en Inglaterra, Lord Sheffield, más conocido por el tiempo en que se llamó Lyulph Stanley. Educado en Eton y Oxtord, era uno de los más nobles representantes de la conjunción del aristocratismo, la cultura y la liber-

tad en Inglaterra. Su radicalismo y su incansable actividad fueron proverbiales. Gastó casi todas sus energías en beneficio de la educación, sobre todo en la esfera primaria. Fué el campeón del famoso School Board, de Londres, y el defensor más fiero, lo mismo allí que en el Parlamento, que en la Cámara de los Lores, de la escuela primaria nacional y neutra contra el enorme influjo de la Iglesia anglicana y de las otras sectas así como de la libertad del pensamiento en todas las esferas. Sus relaciones con la Institución datan de 188.), en el Congreso de Educación de París, con motivo del centenario de la Revolución francesa, y pocos instantes bastaron para que brotase una corriente de profunda simpatía entre él y algunos profesores de esta casa, que allí concurrieron. Simpatía que no hizo sino aumentar desde entonces. Dos veces recibimos en Madrid sus visitas, y a esta casa vino a diario, como lo fundamental que aquí le traía. Varias veces le visitamos también en Inglaterra, y fué allí siempre el constante introductor y protector de cuanto y cuantos la Institución le recomendase, pues tuvo la más alta idea y conservó la más profunda devoción al espíritu de esta casa, que a través del de su fundador, sobre todo, él admiraba.

Su muerte, a los 86 años de edad, no puede lamentarse como temprana pérdida. Había dado cuanto podía. Pero toda la Prensa británica le ha rendido homenaje, recordando ampliamente sus virtudes, su sacrificio, su desinterés patrio y sus campañas sin descanso en pro de la libertad y la enseñanza, y la de todos los países cultos se ha hecho eco de esos mismos elogios (1).

Lord Sheffield era hijo del segundo Lord Stanley de Alderley, y había nacido en 1839. Conquistó su posición en la historia victoriana bajo su primitivo nombre de Mr. Lyulph Stanley. Este fué uno de aquellos nombres que, una vez oídos,

(1) Esta nota fué leída por D. Manuel B. Cossío en la Junta general de Accionistas de la Institución, celebrada el 29 de mayo último.—(N. de la R.)

no se olvidan fácilmente, y a través de toda una época y una generación, el nombre de «Lyulph Stanley» significaba la escuela pública y el Comité escolar. Constituía ya un tópico vulgar, como «Cowper-Temple», y será más conveniente decir al principio cómo se perdió para la vida pública y fué oscurecido por los dos títulos que pasaron por herencia a su propiedad. En 1903, Mr. Stanley sucedió a su hermano mayor, soltero, como Lord Stanley de Alderley. Como unos siete años más tarde, por fallecimiento de un primo suyo, heredó la baronía de Sheffield de Roscommon. Esta baronía era más antigua que la de Stanley de Alderley, y por ello vino a ser el título ordinario del poseedor de ambos. Era, sin embargo, una baronía irlandesa que no llevaba consigo privilegios legislativos, y por ello el primitivo Mr. Lyulph Stanley llegó a ser conocido por los dos títulos. Para el mundo, generalmente era Lord Sheffield de Roscommon, o más brevemente, Lord Sheffield. En la Cámara de los Lores, se sentaba y votaba como Lord Stanley de Alderley. En el espíritu de las gentes con gran memoria política, continuaba siendo el antiguo «Lyulph Stanley» del partido radical en general y de la Junta Escolar de Londres en particular.

Lord Sheffield se crió en Alderley Park, que está en Chelford, y muy próximo a las residencias avanzadas de Manchester. Pertenecía a una familia en que prevalecía el espíritu. Una de sus hermanas fué Rosalinda, Condesa de Carlisle, que murió en 1921, después de desempeñar un papel importante y activo en el liberalismo. Un hermano más joven, Algemon Stanley, se convirtió a la Iglesia de Roma, y llegó a ser familiar del Papa. La familia se hizo famosa por la amplitud del pensamiento y discusión que se permitía, y en varias memorias que llegan a nosotros desde la más remota época victoriana, vemos de vez en cuando la animación que dominaba en Alderley Park y en la casa de Dover Street, en Londres, donde la madre de la familia se rodeó, hasta cumplir casi sus 90 años, de una brillante sociedad. El hijo Lyulph fué a Eton y de Eton a Balliol, don-

de se distinguió considerablemente. Llegó a ser un *Fellow* de Balliol en 1862. Se dedicó al foro, y alrededor de 1865 empezó a participar en la vida pública. Lo primero que sabemos de él es su ingreso en el *Reform Club* de Manchester, cuando se inauguró en *Spring Gardens*, en 1867. Ya estaba entonces íntimamente asociado al radicalismo en todas sus tareas. Defendió enérgicamente al norte contra el sur en la guerra civil americana, y participó en la labor del Comité Jamaica, que se formó con objeto de pedir cuentas al gobernador Eyre, por sus procedimientos de represión del levantamiento de los negros en 1865. John Stuart Mill fué el alma y vida de este Comité, y realmente, con Mill, con Goldwin Smith y los últimos filósofos radicales, es con quienes Lyulph Stanley ocupó su primer puesto en la vida pública. En el año 1871, cuando el *Reform Club* se mudó a *King Street*, Lyulph Stanley era ya bien conocido en el liberalismo de Manchester, y fué uno de los oradores menores en el banquete con que se inauguró el Club el 19 de octubre de aquel año. Esta temprana conexión con el Club fué reconocida para su elección, como miembro honorario, con motivo del jubileo en 1921.

La vida de Lyulph Stanley experimentó un cambio decisivo cuando, en 1876, a la edad de 37 años, fué elegido para representar la sección Marylebone en la Junta Escolar de Londres. Fué miembro de la Junta durante muchos años, y llegó a ser con el tiempo el jefe del partido que pedía el control popular completo y sostenía la concepción cívica de la escuela, siendo el principal antagonista del igualmente famoso Mr. Diggle, que defendía el influjo clerical. Durante muchos años, la cuestión en que estos dos fueron como sus límites opuestos constituyó la perpetua preocupación de los políticos ingleses. En aquellos tiempos no había cuestión social, o, por lo menos, cuestión social reconocida, y la política exterior sólo se agudizaba muy de tarde en tarde. De modo que la escuela elemental era en aquellos días lo que Europa es en los nuestros. Constituía, cuando menos, un campo de batalla, y cuando

más, una conflagración, y de ese modo, Lyulph Stanley, siendo en el importante escenario de la Junta Escolar de Londres el principal paladín de una causa que para mucha gente representaba la idea más importante en la vida pública, llegó a ser un personaje de general importancia. Al mismo tiempo, la política de la escuela le interesaba probablemente menos que su régimen. Su labor como administrador de las Obras de Educación llegó a ser una de las cosas ejemplares en la vida pública inglesa. Como esto constituye el asunto de otro trabajo crítico, bastará decir en esta narración más general de su vida que en los últimos días de su actuación como miembro dedicaba su vida entera al servicio de la Junta, y que una memoria verdaderamente maravillosa, unida a una constante aplicación al asunto, le hicieron dueño absoluto de casi todos los detalles en el régimen de unas 500 escuelas, aproximadamente. Sin duda que le sería imposible saber todo esto si no tuviese otros muchos conocimientos. Era una autoridad en la común vida social de Londres, y cuando el Presidente de la Junta Gubernativa Local emprendió las informaciones que condujeron al establecimiento de una Comisión real sobre albergues, al primero a quien recurrió fué a Lyulph Stanley, a quien pidió «una lista de los que él consideraba los peores locales de Londres». Este trabajo en la Junta Escolar de Londres convirtió a Lyulph Stanley en una reconocida autoridad en educación. Ayudó a muchas Comisiones reales, no solamente sobre educación, sino sobre cuestiones afines, como albergues y reforma de la ley de Pobres. Cada nuevo proyecto de ley sobre educación le llevaba al frente de la línea de combate. Cuando se presentó, en 1906 el proyecto de Mr. Birrell, el Lyulph Stanley de la Junta Escolar de Londres había conseguido ya un puesto en la Cámara de los Comunes, donde al fin se encontró el banco de los obispos frente a frente. Prestó inapreciable ayuda a aquella desgraciada disposición, pero combatió muchas de las concesiones que se hicieron al espíritu confesional. «Yo no considero — dijo una vez —, ni nunca he

considerado, esta cuestión ni desde el punto de vista anglicano ni desde el no-conformista. A mi entender, la cuestión de un poco más o un poco menos en la medida exacta de información religiosa o dogma teológico que se puede suministrar a niños de 13 a 14 años es una cuestión baladí. Personalmente, yo considero el problema desde el punto de vista del ciudadano. Las escuelas deben ser una institución municipal, y no eclesiástica.»

Ya en 1872, Mr. Stanley había pretendido entrar en la Cámara de los Comunes. Toda la experiencia de su vida en este particular la consiguió en Oldham, y fué bien variada. Fué derrotado en una elección parcial en 1872, y el causante de la votación en la elección general de 1874. Cuando ocurrió el gran renacimiento liberal de 1880 fué elegido por Oldham, en compañía de Sir John Hibbert; pero en 1885, Sir John Hibbert fué el único de los dos candidatos liberales que consiguió la reelección, y Mr. Stanley no volvió a presentarse ya como candidato al Parlamento. Ocupado como estaba con la labor de la Junta Escolar de Londres, hizo relativamente poca impresión en la Cámara de los Comunes, y no encontramos que se haya distinguido más que una o dos veces: una cuando habló con gallarda claridad en favor de la petición de Mr. Bradlaugh, para ser oído en la barra de la Cámara. Fué fiel al tipo radical de aquellos tiempos, poniendo la igualdad religiosa en primera línea de sus causas favoritas, aceptando todas las deducciones de esta igualdad religiosa, como la privación del apoyo y de la subvención del Estado a la Iglesia, y el régimen completamente civil de las escuelas, y defendiendo la abolición de las leyes de primogenitura y mayorazgo — causa esta última que ha sido curiosamente abandonada y olvidada en la historia posterior del partido.

Lord Sheffield tenía 64 años cuando la muerte de su hermano mayor le proporcionó el título de la casa y la mansión familiar en Alderley Park. En 1873 se había casado con una hija de Sir Lowthian Bell, y a su llegada a Alderley empezó con

Lady Sheffield a tomar una parte activa en la vida del condado de Cheshire, en la vida del pueblo de su propiedad de Cheshire y en la vida liberal de Manchester. Alderley Park despertó de nuevo. Mr. Asquith iba frecuentemente allí, y del mismo modo que hemos dicho que la casa se encuentra mencionada a menudo en las primitivas memorias victorianas, así hallamos con frecuencia repetido su nombre en los anales liberales de lo que podemos llamar el período asquithiano. Lord Sheffield fué presidente de la Asociación liberal de Knutsford y en época más reciente, sucedió a Sir John Brunner en la dirección de la importante Federación liberal de Lancashire y Cheshire. Persistió siempre, realmente, en ser un firme liberal. En los discursos que pronunció, como al principio en Manchester, en los últimos 60 años, se manifiesta como lamentándose de que una ciudad, después de haber vencido en su célebre batalla por el libre cambio, haya experimentado una decidida reacción conservadora. Algunos de los más activos miembros de la Liga fueron partidarios de la separación de Bright. Fueron apagándose. El permaneció completamente libre de este achaque modificativo del espíritu, y el avanzar de la edad, y aun la proximidad de la vejez, no produjo efecto alguno en el ardor de sus simpatías liberales y en su firme conducta como hombre de partido. Y al pasar de los años fué empezando a formarse en él una figura de bella ancianidad. Su edad madura será por mucho tiempo recordada en el *Manchester Reform Club* y en la tribuna del *Free Trade Hall* los dos bastones, la única consecuencia duradera de un accidente de viaje que pudo fácilmente haberle sido fatal; la viva y arimada entrada a despecho de los bastones; el gabán de espesas pieles pardas, si era noche de invierno; la compleción de manzana madura, y las arrugas, innumerables, cuando su semblante estaba sereno; pero multiplicándose más todavía cuando algún suceso importante para el partido le producía indignación o alegría, según los casos.

Lord y Lady Sheffield tuvieron seis hi-

jos. El heredero es el Hon. Sir Arthur Lyulph Stanley, quien figuró como liberal por la sección Eildisbury de Cheshire, y fué nombrado más tarde Gobernador de Victoria.

Sobre la Junta Escolar de Londres.

Una apreciación.

Lord Sheffield será recordado por las futuras generaciones, principalmente por su labor en la Junta Escolar de Londres. Fué elegido primeramente en 1876, y exceptuando la corta interrupción de 1885 a 1888, fué miembro de la Junta hasta su abolición en 1904. Durante este largo período trabajó mucho más que ningún otro miembro por mantener y dirigir el progresivo plan educativo de la Junta. Ese plan exigía al principio no solamente valor, sino una cierta cantidad de audacia. Nadie hubiese esperado que la Junta Escolar de Londres pudiese ser en sentido educativo un Cuerpo revolucionario. Mr. W. E. Forster había, en realidad, sugerido originariamente que la labor de la educación pública elemental en Londres debía pertenecer a aquellos Comités de guardianes de la ley de Pobres, que dirigían las existentes escuelas de distrito para niños indigentes, y debían ser gobernadas de acuerdo con sus tradiciones. Sólo en el último momento fué cuando se incluyó en su proyecto de ley un «Cuerpo elegido directamente», y Mr. Forster al mismo tiempo expresaba su convicción de que la tasa educativa nunca excedería de tres peniques.

Lord Stanley, para usar el título que en esos años era el más familiar, no es a quien se debe, ciertamente, la idea de elevar el tipo educativo en Londres, así como tampoco lo referente a edificación, material y cuerpo docente, mucho más allá de lo que el Gobierno esperaba y deseaba. En aquel tiempo era el discípulo más bien que el guía de John Rodgers y Marks Wicks. En particular, acostumbraba siempre a manifestar su gratitud al Rev. John Rodgers, y a lamentar que su fama hubiese sido oscurecida por la coincidencia de su elección con la del mejor

conocido, pero en la Junta Escolar mucho menos importante sacerdote de la Junta eclesiástica, el Rev. William Rogers. Rodgers, Wilks y Stanley eran considerados comúnmente por los antiguos maestros y funcionarios de la Junta, como formando en los primitivos tiempos un triunvirato concededor de todo, y que casi hacía todo lo que se realizaba en nombre de la Junta. Ellos adoptaron las tradiciones de «régimen», que habían sido asociadas a las antiguas escuelas voluntarias. Fueron los inspectores indotados, los funcionarios iniciados, y en un sentido, los maestros directores de la primer Junta de escuelas de Londres, conociendo cada habitación y cada auxiliar y cada alumno del Magisterio.

Como el número de escuelas aumentase, el esfuerzo necesario para mantener este grado de conocimiento llegó a ser, naturalmente, enormemente grande. Mark Wilks se retiró en 1888 y Rodgers falleció por exceso de trabajo en 1880. Lord Stanley permaneció para presentar a una generación posterior un espléndido pero casi imposible ideal de eficacia administrativa. Le ayudaba en esto la posesión de una memoria asombrosa. Acostumbraba decir que su memoria sólo le había fallado una vez, en que él había indicado la colocación de un «Armario Museo» en cierto rincón de cierta habitación de una escuela en el sur de Londres, olvidando que se había colocado una estufa en aquel rincón el año anterior. En el Comité de Reparación de Escuelas acostumbraba poder discutir aparentemente con igual facilidad, para cualquier distrito de Londres, sobre la densidad de población, la proximidad de tabernas o fábricas a cualquier lugar indicado, y el carácter de cualquier edificio que hubiese que demoler, todo ello sin utilizar un mapa. Su memoria no se limitaba a detalles administrativos, pues de pronto disparaba una larga cita griega, que nadie había imaginado antes, contra su vecino en el Comité de Gobierno Escolar, o durante las desdichadas discusiones de la circular religiosa de 1893-4, anunciaba de repente que todos «estos humildes sacerdotes» habían caído en una herejía, justamente olvidada, del siglo IV.

Esta maravillosa memoria, combinada con su facilidad de lenguaje y maneras, era la que a menudo le capacitaba, como miembro de una minoría aparentemente débil, para hipnotizar a sus contrincantes en las interminables discusiones de Comité en las oficinas del *Embankment*. Pero lo que principalmente impresionaba a sus colegas era, no su memoria, sino su actividad. Entre ellos era un gran aristócrata con otras muchas exigencias por su edad, que había sido un *Fellow* de Balliol cuando ellos estaban todavía en su infancia, y que, sin embargo, trajinaba diariamente como un joven viajante de comercio que tiene que crear su reputación. Acostumbraba a ir a la oficina a las 10 de la mañana, después de haber leído montones de documentos oficiales y visitado un par de escuelas lejanas; a celebrar continuamente junta tras junta, entregado a los negocios todo el tiempo; a ir sin su *lunch* y tomar precipitadamente una taza de té, y todavía, aun cuando no disfrutase de completa salud, a estar trajinando hasta las siete u ocho de la noche. Una vez le preguntó uno de nervios peor templados si nunca había encontrado el trabajo pesado y monótono. El le contestó que algunas veces le había ocurrido así y entonces acostumbraba irse a una escuela, pasear por las salas de clase y examinar las probabilidades de bondad o maldad en las caras de los niños, hasta que le volvía el entusiasmo por el trabajo. A semejanza de Lord Shaftesbury, parecía sentir siempre la enorme importancia de lo que a otras personas, y especialmente a casi todos los miembros de su clase, parecía importarles muy poco. Una vez contaba que, en una de sus lecciones, una señora que había estado solicitando votos en una de las partes más pobres de St. Paucras durante la mañana, cruzó la Portland Place para la tarea de la tarde en el elegante distrito oeste en que él mismo vivía. «Al oeste de Portland Place», se lamentaba ella, «la ignorancia de los habitantes es aterradora».

Este sentido de la importancia de su trabajo era en gran parte la causa de su valor...

Su ilimitada fuerza personal y su energía motora se unían a una irritabilidad nerviosa, que a menudo atemorizaban a aquellos que se ponían en contacto con él por vez primera, y le convertían en un constante foco de terror para todos, amigos o adversarios, que fingían conocer lo que él no poseía. Su irritabilidad disminuía a veces su influjo con el ordinario colega afable que le observaba luchando furiosamente por algún menudo detalle de procedimiento, en el que cualquier otro hubiese estado dispuesto a ceder; y durante los años en que se opuso a Mr. Diggle, solía parecer a menudo como si los partidos en la Junta Escolar de Londres estuviesen dirigidos por los dos hombres más intratables de Inglaterra. Pero nada había más sorprendente que la facilidad con que Lord Stanley, si quería, abandonaba su continente guerrero y aparecía como el gran caballero que súbitamente elevaba toda discusión, aun sobre puntos de religión o disciplina, a un alto nivel de cortesía e ingenio. Esto ocurría particularmente cuando tenía que tratar con un adversario que claramente procedía mal y a quien, sin embargo, él quería. Un discurso suyo en una de estas ocasiones empezaba: «El Mayor X es un funcionario y un caballero que atropella las reglas de la Junta como un toro podría atropellar un comercio de loza», y el Mayor X desde aquel día conservó siempre un gran afecto por él. Pero Lord Stanley era, como una vez dijo de sí mismo, esencialmente un hombre de lucha, y su cortesía e ingenio se manifestaban cuando él se daba cuenta de que, luchando, no podía llegar más lejos. El Presidente de un Comité algunas veces le decía: Bien, Lord Stanley, o Mr. Stanley (como él se llamaba durante la mayor parte de su época de Junta). ¿está usted satisfecho ahora?» Y Lord Stanley le contestaba: «Sr. Presidente, yo tomaré lo que pueda conseguir».

Acaso la tradición administrativa instituida por John Rodgers y Lord Sheffield, y seguida en muchas de las escuelas públicas provinciales, resultó al fin impropia a un sistema educativo completamente desarrollado. Lord Sheffield, por ejemplo, nunca

supo esperar ninguna verdadera iniciativa intelectual entre los funcionarios de la Junta. «Si los pagadores de Londres», decía, cuando alguien abogaba por el nombramiento de un alto funcionario educativo, «no pueden elegir hombres que realicen su trabajo, no merecen tener el trabajo hecho». Pero en los primeros tiempos del sistema inglés de educación pública, el ejemplo de Lord Sheffield fué inestimable. En aquel tiempo hubiera sido imposible obtener funcionarios ni con el requisito educativo y el conocimiento administrativo, ni con aquella ardiente fe en las cosas no vistas que es una condición necesaria para la introducción de una nueva idea social. Si la obra había de hacerse, de ningún modo podía ser hecha por hombres no pagados que pudiesen excitar la imaginación de sus colegas y de los pagadores de fuera, y Lord Sheffield acertaba seguramente en su convicción de que no hubiera podido emplear mejor los años entre 1876 y 1904 que luchando en las oficinas de la Junta Escolar durante miles de horas al año por pequeñas y grandes cuestiones, ya por la sustitución de un maestro titulado por un ex alumno normalista en alguna escuela *Bethnal Green*, ya por aquellos grandes principios de libertad religiosa e igualdad política en que arraigaban las más profundas fibras de su ser moral e intelectual.

LA EDUCACIÓN SOCIAL Y LA EDUCACIÓN CÍVICA (1)

por D. Domingo Barnés,

Secretario del Museo Pedagógico Nacional.

Hemos indicado que la educación social no debe limitar sus horizontes tendiendo excesivamente a preparar al niño para una sociedad demasiado actual y concreta en el tiempo y el espacio. Dado los progresos y transformaciones continuas de la sociedad, lo mismo en su espíritu que en sus aspiraciones, en sus hábitos que en sus leyes y en sus condiciones materiales, en

(1) Formará parte de la serie «La salud de nuestros hijos», publicada por la casa editorial «Renacimiento».

su técnica de producción y de transporte y en sus sistemas de cambio, etc.; en suma: tanto en su estructura interna como en su organización exterior, si nos propusiésemos adaptar a un niño exactamente a una etapa social, ondulante y pasajera, el resultado se lograría, a lo sumo, para un momento seguido de una desadaptación durante el resto de su vida. Habríamos formado un hombre hostil a toda reforma progresiva, por justa y acompasada que viniese, o deslumbrado y en pleno desconcierto, le veríamos seguir ciegamente a los guías más audaces e inclinarse ante los cambios más atrevidos, por lo mismo que carecería de todo sentido de ponderación y de medida. Algo de esto les ocurre a las masas populares en ciertos momentos históricos de desequilibrio y malestar; son profundamente conservadoras e inmutables en su interior, y radicalmente revolucionarias en sus sacudidas, porque carecen del sentido del ritmo y de la evolución social, y no conciben sustituir la realidad social, a la que están más adaptadas de lo que piensan, sino por otra realidad contraria que no ven claramente, que apenas imaginan y a la que sólo lograrán adaptarse tras largos sufrimientos y penosas convulsiones.

Más, pues, que de adaptar al hombre futuro, tenemos que preocuparnos de mantener siempre activos sus poderes y posibilidades de adaptación. «La educación, dice un autor, deberá dar al niño la posesión de sí mismo, la independencia y la posibilidad de adaptarse a las modificaciones del medio; pero también la de crear y utilizar las modificaciones necesarias». En suma: en éste, como en los demás aspectos de la educación, tenemos que preocuparnos del sujeto más que de la conducta, del órgano más que de la función.

La vida, en el continuo proceso de diferenciación de funciones y creciente perfección de éstas, va especificando los órganos y haciendo cristalizar en el sujeto su plasticidad biológica primigenia, y ya que no podemos recluir, sino que antes, por el contrario, debemos estimular el desenvolvimiento de las funciones, procu-

remos, por lo menos, que los órganos conserven, hasta donde sea posible, su plasticidad para adaptarse a las modificaciones de la función que sean necesarias.

Todo lo indicado respecto a la educación social es aplicable, aun más acentuadamente, a la educación cívica, que se ha tendido en nuestros tiempos a descentrar y a desvirtuar, entendiéndola en un sentido estrecho y superficial, ya que se le priva de la familia, base que le es necesaria. El niño no será sólo un ciudadano con derecho al voto, y con la obligación de acatar las leyes. En la realidad concreta, circundante, la vida ofrece una variedad incalculable de ocasiones en las que el individuo debe obrar en vista del bien de la sociedad. Para que el niño sea capaz de ello, es preciso que reciba una instrucción científica del arte y de la historia; que conozca los métodos esenciales de la investigación y los instrumentos indispensables para el cambio y la comunicación. Esto supone un cuerpo ejercitado y saludable, una vista y una mano hábiles, hábitos de saber hacer, de perseverancia y, sobre todo, de abnegación. Aislar las relaciones que el niño tendrá más tarde como ciudadano de todo el sistema de relaciones en que al presente está ligado; suponer que existen estudios particulares o un método de educación especial que pueden hacer del niño un buen ciudadano; imaginarse, en otros términos, que un buen ciudadano es algo más que un miembro devoto y consciente de la sociedad, es una superstición que es de esperar que desaparezca pronto de las conversaciones pedagógicas.

Pedagogía y anacronismo.—Esta superstición es en el fondo la que ha sido duramente fustigada por nuestro Ortega y Gasset en un trabajo que lleva este título. Se asombra éste de que un pedagogo tan avisado como Kerschensteiner llegue a afirmar que la finalidad general de la educación es educar ciudadanos útiles en cuanto han de servir a los fines de un Estado determinado y a los de la Humanidad. Y sólo se lo explica por el anacronismo cons-

titucional en que suele caer el pensamiento pedagógico.

«No creo, dice nuestro ilustre filósofo, que exista hoy en Europa ninguna cabeza «actual» a quien no produzca un efecto cómico que del gigantesco hecho humano se destaque como lo más importante, lo más valioso, el entero atributo de la ciudadanía. Los pedagogos que quieran lealmente colocarse a la altura de los tiempos necesitan hacerse cargo de la formidable ampliación de horizontes lograda en los últimos decenios. . Por esta razón, quien posee el sentido de las palabras «educación del hombre» no puede por menos de soltar una carcajada cuando lee que el *fin* de la educación, nada menos que el *fin*, es educar ciudadanos. ¡Ciudadano! ¿Y todo lo demás, que el hombre es mucho más profundamente que ciudadano, más permanentemente? ¿Quién no advierte el enorme error de perspectiva que esa doctrina pedagógica supone?»

»No pretendo con esto negar que la educación haya de tener en cuenta que el niño de hoy va a ser mañana ciudadano, o, en términos menos circunstanciales, elemento activo de una comunidad histórica determinada. Pero de esto a definir el *fin* de la educación como fabricación de ciudadanos, hay un buen trecho. Y no basta ampliar la idea, como hace Kerschensteiner, hablando de los fines de la Humanidad, porque se ve, desde luego, que los fines aludidos son también políticos, bien que vagamente internacionales.

»Espero que nuestro siglo recobre contra este empequeñecimiento de la obra educativa. Existe en Europa una ejemplar desvalorización de todo lo político. De hallarse en el primer plano de las preocupaciones humanas, pasará a rango y término más humilde. Y a todo el mundo parecerá evidente que es la política quien debe adaptarse a la pedagogía, la cual conquistará sus fines propios y sublimes. Cosa, por cierto, que ya Platón soñó.»

Como se ve, Ortega y Gasset no niega ni menosprecia el problema de la educación cívica; solamente niega el valor fundamental, predominante y exclusivo que se le ha querido dar.

Educación del patriotismo. — Complica el problema de la educación cívica e impide a muchos formar de él una visión clara, el problema, también político, que con él se entreteje y aun confunde, de la educación del patriotismo, el cual tiene, por añadidura, un aspecto sentimental, que no siempre permite la serenidad de juicio necesaria para lograr un análisis científico,

Se ha puesto en la defensa del patriotismo una vidriosidad sentimental tan exaltada, y al mismo tiempo, un ardor pragmático y utilitario tan vivo, por los intereses espirituales y materiales, que su debilidad dejaría indefensos y comprometidos, que parece que no se trata de un sentimiento universal y espontáneo, sino de algo creado artificialmente y que sólo el artificio puede sostener, y, lo que es peor, de algo que sólo puede vivir de negaciones, triunfando en la rivalidad con los sentimientos más particulares — regionalismo, la patria chica — o con los más universales, como el de raza o el humanitario.

No se comprende que se trata de un sentimiento normal y robusto, por lo mismo que está sólidamente asentado sobre afirmaciones. Y que su mayor fuerza consistirá en que esté integrado por los sentimientos de horizonte más restringido — el familiar, el local, el regional, etc. —, y, a su vez, encajado en los sentimientos de más amplio horizonte, que, lejos de debilitarlo, lo fortifican y consolidan.

Precisamente, el amor al sitio en que se ha nacido y a los hombres entre quienes nos hemos criado, es decir, el ambiente respecto del cual nuestra adaptación fué más espontánea, y, por tanto, más eficaz, y el amor hacia los hombres más semejantes a nosotros entre nuestros semejantes nos es tan natural como el vago sentimiento de inquietud y desasosiego en tierra extranjera, y la íntima actitud, cada vez más borrada por la civilización, y el trato más frecuente y pacífico entre los hombres, de considerar al extranjero como al posible enemigo.

Se trata, pues, de un sentimiento real y profundo, que, más que excitar, es preciso depurar de su exclusivismo e incompreensión de lo extraño, decantarlo y afinarlo.

Y se trata, sobre todo, de ennoblecerlo con un sentimiento religioso, con el cual solamente podremos elevarnos al plano de la Humanidad. Y no ya porque hagamos de la Humanidad una religión, sino porque en el sentido religioso está la raíz de la universalidad y el tono sentimental desde cuyo ángulo es preciso concebir y sentir la Humanidad.

Mientras más amplia y profundamente humano sea un hombre, más esta condición, que no puede formarse del vacío, como condición abstracta sin realidades concretas, supone y exige un patriotismo consciente y un sentimiento escrupuloso y austero de los deberes cívicos y familiares. Del mismo modo, no se concibe un ciudadano devoto de su patria si, como proclamaba Platón, no comenzaba por serlo de su familia y de sus amigos y no sabe dar a su devoción un sentido de mayor trascendencia humana.

Eduquemos, pues, el patriotismo como una realidad psicológica y, lejos de hacerle degenerar en un frívolo sentimentalismo, superficial y vocinglero, exaltándolo momentáneamente con un retórico lirismo, procuremos, como con todo sentimiento, *racionalizarlo* todo lo posible. Es preciso darle un contenido serio con el conocimiento de la realidad geográfica, social y artística del país. Poner de relieve las líneas rectoras de nuestra tradición histórica y cultural, más que en lo que tengan de brillantes y teatrales, en lo que tengan de sólido y eficaz, no sólo como determinantes de nuestro presente, sino como factores históricos con que es preciso contar para preparar el porvenir, suprema responsabilidad que contrae el verdadero patriota que ha de mirar a su patria como la cuna de sus descendientes.

CONCIERTOS ESCOLARES EN ALEMANIA

por José Subirá.

La educación popular no debe desentenderse del aspecto artístico, y muy especialmente del musical. En este último sentido se vienen haciendo ensayos diversos

por doquier, y en particular por Alemania.

Uno de ellos será objeto de las siguientes líneas, trazadas a título informativo, teniendo a la vista lo que sobre dicha materia escribió recientemente el autor del aludido ensayo, que es el director de la orquesta municipal de Hagen (Westfalia) Hans Pelz.

Laméntase Pelz con razón—y lo que él dice respecto de su país puede aplicarse al maestro en proporciones mucho más vastas—del menguado interés que las clases populares de la sociedad sienten por la buena música, y reconoce que el único medio de lograr ver trocada en entusiasmo la indiferencia reinante a tal respecto está en educar musicalmente a la juventud escolar, con el fin de que, desde edad temprana, se vaya iniciando en las bellezas de las producciones más notables.

Los conciertos dedicados a la juventud que visita las escuelas populares serán factor decisivo en esta materia. Cuantos más se den, tantos mayores beneficios obtendrá esa juventud, siempre que se proceda con esmero en la elección de las obras y se hagan preceder las audiciones de breves conferencias explicativas.

En Alemania vienen dándose tal clase de conciertos desde tiempo atrás, habiéndose intensificado el número de las audiciones tras la guerra, que paralizó varios aspectos de la vida nacional y disminuyó la cuantía de otros. Ahora bien: esas sesiones musicales suelen presentar varios inconvenientes. Además de elegirse para ellas ciertas horas distintas de las fijadas para las clases, no son gratuitas en bastantes casos, sino que es preciso abonar el importe de la entrada. Todo ello contribuye a reducir la asistencia de escolares y a disminuir, en consecuencia, el beneficio que de tales actos se puede y debe esperar.

Pelz parte del principio de que los conciertos celebrados en las escuelas populares deben incorporarse a la enseñanza, constituyendo una parte complementaria e integrante de la misma. Y estos conciertos, en opinión suya, no deben reducirse a dar muestras de la música vocal o escri-

ta para un reducido número de instrumentos, sino que deben incluir en sus programas obras orquestales interpretadas en la forma y con los elementos para los cuales habían sido compuestas. Sólo así podrá lograrse que, en el día de mañana, los obreros salidos de esas escuelas populares puedan entusiasmarse con la música de mejor calidad, porque la comprenderán y la saborearán, y que, por tanto, su instrucción vea lleno el vacío que hoy subsiste, ya que, salvo en contadas excepciones, cuando se ha intentado llenarlo, sólo se ha conseguido en ínfima medida el fin propuesto.

En 1920, Pelz expuso ante todos los directores de escuelas de Hagen, tanto las elementales como las superiores, sus puntos de vista en torno a la cuestión, sus proyectos y sus planes. Acogidos unos y otros favorablemente, iniciáronse, de acuerdo con él, en enero de 1921, los conciertos escolares en los colegios de dicha población, intercalándolos en las horas de clase de tarde, como una prolongación de las materias docentes, y sin que para los alumnos constituyesen la más leve carga onerosa. A cada concierto precede una lección preparatoria, a la cual asisten los alumnos de las diversas escuelas.

He aquí el programa de las tres conferencias preparatorias y los tres conciertos que durante el invierno se dan en Hagen, de acuerdo con el plan de Pelz:

Primera conferencia preparatoria: Palabras preliminares, de carácter general, sobre la música como factor de la formación del alumno.—Noticia biográfica de José Haydn.—Explicación de los vocablos «compositor» y «componer».—Nociones sobre la constitución de un cuarteto de cuerda.—Ejecución de las variaciones del *Cuarteto Imperial*, escrito por José Haydn.

Primer concierto escolar: Explicación del vocablo «orquesta» y de los diversos instrumentos que constituyen la orquesta.—Información sobre el colorido instrumental.—Ejecución de las siguientes obras de José Haydn: andante de la sinfonía con timbales; aria del campesino del Oratorio

Las Estaciones; coro final del Oratorio *La Creación*.

Segunda conferencia preparatoria: Ojeada retrospectiva sobre el primer concierto escolar.—Consideraciones sobre la palabra «sinfonía» y formas fundamentales de esta clase de composiciones.—Consideraciones sobre otras piezas musicales que aparecen en los programas de conciertos.—Explicación de las expresiones «pintura sonora» y «cuadro musical».—Noticia biográfica del compositor Mozart.—Ejecución de un cuarteto de instrumentos de viento (flauta, oboe, clarinete y fagot).

Segundo concierto escolar: Sinfonía en sol mayor (número 13) de José Haydn, precedida de la exposición de los temas principales que hay en los diversos tiempos, ejecutada por los diferentes grupos de instrumentos.—Ejecución de las siguientes obras de Mozart: andante del *concierto de violín en re mayor*; *Danzas alemanas* (minueto, el canario, el organillero y la excursión en trineo) y obertura de *La Flauta encantada*.

Tercera conferencia preparatoria: noticia biográfica de Beethoven.—Nociones sobre la importancia de los músicos Haydn, Mozart y Beethoven, en relación con el desarrollo de la música instrumental alemana.—Noticia biográfica de Wagner y su importancia en relación con las leyendas populares.—Explicación de los vocablos «motivo» y «motivo guía» (*Leitmotiv*).—Descripción de los festivales de Bayreuth.

Tercer concierto escolar: Obertura de *Egmont*, de Beethoven.—Tercer tiempo del *concierto de piano en sol mayor*, de Beethoven.—*Los murmullos de la selva*, de Wagner, con previas ilustraciones musicales.—Preludio de la obertura *Los maestros cantores*, de Wagner.

Los ejecutantes que intervienen en estas audiciones prestan su concurso desinteresadamente, no sólo en atención al fin cultural del acto, sino por considerar que si la afición a la buena música cunde entre las clases obreras y para ello no hay mejor camino que el de interesar a los que, niños aun hoy, poblarán más adelante fá-

bricas y talleres —, las orquestas podrán tener en el porvenir una existencia más firme, pues en lo sucesivo contarán con un número mucho mayor de oyentes.

Cree Pelz que este ensayo puede extenderse por todo el país, y que por doquier podrían darse conciertos escolares, con carácter permanente, variando las obras de acuerdo con las circunstancias, y echando mano de orquestas constituidas por aficionados, si no fuera posible utilizar alguna de las integradas por profesionales. El problema del local tampoco ha de acarrear dificultades magnas, ya que, a falta de él, pueden celebrarse esos conciertos al aire libre, especialmente en el estío. Y, por último, expone su creencia de que tales conciertos no se deben limitar a las escuelas populares, sino que deben hacerse extensivos a las escuelas profesionales y las superiores.

Agreguemos ahora por nuestra cuenta, para terminar estas líneas, que, desde luego, tratándose de la juventud escolar, es absolutamente necesario dar explicaciones lo más elementales posible sobre formas y tipos de composición, tanto la vocal como la instrumental, y si el ensayo de Pelz se llegase a implantar en nuestro país, sería preciso comenzar por obras bastante más sencillas que las incluidas en los programas transcritos, por lo mismo que nuestra instrucción musical, examinada en conjunto, tiene un nivel más bajo que la instrucción musical alemana.

INSTITUCION

IN MEMORIAM

DON FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

por A. Reyes.

**Hoy se cumple el X aniversario
de su fallecimiento.**

Se cumplen hoy 10 años del fallecimiento de D. Francisco Giner de los Ríos. Por entonces, aquel acontecimiento — tal era en el más alto sentido — pasó casi inadver-

tido para la masa. Tan sólo los que sabían lo que significaba D. Francisco para la vida espiritual española, cuantos de cerca o de lejos habían sufrido su influencia, sintieron una sensación como de vacío, como de que se iba uno de los sostenes firmes de su vida moral. Hoy, al cabo de los años, al recordar al maestro, el dolor entonces sufrido se renueva punzante; la herida no se ha restañado aún, y aquella sensación de vacío se ha hecho más intensa. En esta profunda desolación espiritual que ha caído sobre nosotros, nos falta el supremo magisterio de D. Francisco; el resplandor inextinguible de su linterna nos hubiera guiado en esta niebla densa que nos cerca.

Como ocurre con muchos de los mejores españoles, la personalidad de D. Francisco ha sido muy superior a su obra escrita. La posteridad no podrá comprender el influjo decisivo ejercido por el maestro sobre sus contemporáneos. D. Francisco disipaba generoso en la conversación con sus amigos y discípulos los tesoros cuantiosos de su inteligencia y de su espíritu; totalmente exento de vanidad personal, todos sus esfuerzos se encaminaban a la obra colectiva, a la objetivación del trabajo, a infundir el amor a la tarea por la tarea misma, limpio el corazón de todo afán de medro y aun de gloria.

Reuníanse en él elementos magníficos para componer una de las personalidades más espléndidas del pensamiento y el arte europeos. Puestas estas cualidades insignes al servicio de una obra personal, don Francisco sería hoy uno de los grandes nombres de la literatura mundial. Como en todas las grandes personalidades, en el maestro se daba en fusión viva la síntesis de los más encontrados matices. Había en él — aquellos ojos menudos, vivos y chispeantes — la pasión ardiente de un africano, de un fundador de secta religiosa, el ascetismo sonriente, impregnado de amor a las criaturas de Dios y a sus obras, de un santo cristiano, la curiosidad insaciable, el afán de ordenación racional de un filósofo griego. Pero D. Francisco renunció a su gloria personal para consagrarse en cuerpo y alma a la labor de educar una juventud

española: al sueño de una España mejor.

Al revés de sus amigos Costa y Salmerón, D. Francisco rehuyó el contacto directo con las muchedumbres y prefirió la labor callada e intensa de modelar amorosamente, con una paciencia y un celo exquisitos e infinitos, la nueva generación; a formar, como hoy se dice, la minoría selecta. Y esto no por desdén a la masa o por carecer del sentimiento de ciudadanía; cuando era necesario, como a raíz del decreto Orovio, el maestro no sentía remilgos de abstención esnobista y dejaba que le condujesen al destierro como un malhechor por un gesto viril y cívico de protesta contra la arbitrariedad cínica y apicarada de los hombres de la Restauración. Como todo aristócrata de raza, amaba a la multitud popular, y si no iba a ella, por ser natural enemigo de exhibiciones y de grandes asambleas, sentía como pocos el dolor de todos los españoles, el dolor de España.

Su sueño no se realizó en vida del maestro. Pero D. Francisco estaba a prueba de desengaños y desilusiones; más que el resultado, amaba la labor misma, por áspera y desesperada que fuese. Su España ideal no ha adquirido forma más que en el anhelo de unos pocos.

(*Heraldo de Madrid*, 18 febrero 1925.)

Acta de la Junta general ordinaria de Sres. Accionistas, celebrada el día 28 de mayo de 1924.

Reunidos en el local de la Institución los Sres. Accionistas que al final del Acta se expresan, bajo la presidencia, por ausencia del Sr. Pedregal, del Vicepresidente, D. Adolfo G. Posada, se leyó la lista de los Sres. Socios presentes y representados, que sumaban ciento cuarenta votos hábiles. El Sr. Secretario dió lectura del acta de la sesión anterior, celebrada el día 21 de mayo de 1923, que fué aprobada.— Dió también lectura del artículo 14 de los estatutos, que ordena que «todos los años se reunirá la Junta general para conocer el estado de la Asociación, examinar y

aprobar las cuentas que presente la Junta directiva, elegir tres de los vocales de ésta y aprobar las medidas conducentes al progreso de la fundación»; para dar cumplimiento a estos extremos, se procedió a la lectura de la Memoria redactada por la Secretaría, correspondiente al período transcurrido desde la Junta general anterior. Abierta discusión sobre la Memoria, y no habiendo ningún socio que pidiera la palabra, quedó aprobada.— El Sr. Presidente, en nombre de la Junta general de Sres. Accionistas, propuso que constara en acta el profundo sentimiento por la pérdida del que tanto fué en la Institución y tanto trabajó en ella desde los primeros momentos de su fundación, D. Hermenegildo Giner de los Ríos, y así se acordó por unanimidad. Igualmente hizo constar el sentimiento de la Junta por la pérdida del socio D. Manuel Fernández Giner.— El Sr. Cossío, refiriéndose al donativo del Sr. Portales, dió cuenta de las relaciones de éste con la Institución y de su interés por nuestra obra. La Junta acordó que constara en acta el agradecimiento de la casa y que la Secretaría se encargue de enviar gratuitamente a dicho señor nuestro BOLETÍN. También por unanimidad, la Junta acordó un voto de gracias al Sr. Marqués de Palomares por su generoso donativo, nueva prueba, entre las muchas que viene dando, de amor e interés por nuestra obra. El Sr. Presidente hizo que constara la satisfacción de la Junta por la labor que durante todo el curso ha venido realizando, de una manera desinteresada, el Sr. Giner y Pantoja en su clase extraordinaria de «Historia del Arte».— El Sr. Gancedo propone que, ante el ejemplo dado por el Sr. Portales, se haga una propaganda intensa de la Institución en la América española; la Junta, encontrando muy razonable este proyecto, acordó que se tomara en consideración.— El Sr. Marqués de Palomares dió cuenta de las dos Colonias realizadas por la Corporación de Antiguos Alumnos el pasado verano, números 41 y 42 de la serie.— Fueron reelegidos el señor D. Juan Uña, D. Román Loredó y D. Gabriel Gancedo, individuos de la Junta di-

rectiva a quienes correspondía salir.—Se procede a la elección de los dos individuos que han de formar la Comisión de cuentas para el año próximo, siendo nombrados los Sres. D. Antonio Portuondo y D. Adolfo A. Buylla.—Y no habiendo más asuntos de que tratar, se levantó la sesión, de que es acta la presente, que firmo en Madrid, con el vistobueno del Presidente, a veintinueve de mayo de mil novecientos veinticuatro — V.º B.º: El Presidente, *Adolfo G. Posada*.—El Secretario accidental, *Juan Uña*.

Nota leída en la Junta general de señores Accionistas celebrada el 29 de mayo de 1925.

Como en la Memoria correspondiente al pasado curso, y como en tantas otras de estos últimos años nuestras primeras palabras deben necesariamente dedicarse a consagrar el sentimiento por nuevas dolorosas pérdidas. Hemos de conmemorar, en primer término, el recuerdo del que fué durante años nuestro alumno, después profesor en esta casa: Juan Vicente Viqueira.

Todos, maestros y compañeros, pensamos con viva emoción en aquel su universal interés, en su inteligencia clarísima y en la dulzura de su carácter. Entre nosotros vivió el tiempo de formación de su cultura general; y, después, terminados ya sus años de Institución, y concluidos sus estudios universitarios, volvió a nuestra casa, como profesor, a ofrecer los primeros frutos de sus aficiones docentes, con el caluroso entusiasmo del que pisa firme en el camino de su vocación y encuentra en él fácil y segura la marcha.

De aquí fué a la enseñanza oficial, vencedor en la lamentable lucha de las oposiciones.

Esa ha sido su breve vida, saturada del amor ideal por su profesión de maestro, enseñando para aprender, enseñando en las clases, en las conferencias, en el libro y en la revista. En nuestro BOLETÍN aparecieron sus primeros trabajos; colaboró en él después constantemente, y todavía,

a poco de su muerte, en estas columnas aparece el último ensayo en que trabajaba, un ensayo sobre la religión, que dejó aún fragmentario. «Estos fragmentos, dice una nota preliminar del BOLETÍN, se publican tal como quedaron, no sólo por su valor sustancial, sino como muestra de los problemas espirituales que preocupaban a J. V. Viqueira en sus últimos días, y sobre todo, como testimonio de honda reverencia a la memoria de aquel inolvidable alumno y maestro de esta casa, a cuyos ideales consagró él siempre la adhesión más profunda.»

Mientras escribíamos las anteriores líneas en memoria del querido amigo, un nuevo golpe repentino nos ha privado de otro querido compañero, también antiguo alumno y también nuestro colaborador lleno de afección y de interés por esta casa: Antonio Portuondo Eizaguirre.

En todas las ocasiones en que la Institución ha necesitado el consejo o la intervención técnica de un jurista, a él ha acudido con la plena confianza de que nadie con más amor había de poner su competencia a nuestro servicio. Todos recordamos su trabajo y su generosidad para con la Institución; todos sabemos la puntual diligencia con que acudía a estas sesiones. Pero, además, todos recordamos también las múltiples ocasiones en que ha intervenido con eficacia en los intereses de esta casa; el cuidado metódico y la generosidad con que prestó su trabajo para resolver la testamentaria de D. Vicente Calderón; sus proposiciones para enaltecer a nuestros favorecedores y otras tantas manifestaciones de este mismo carácter. Como individuo de nuestra Comisión de cuentas, desde hace muchos años, pocos días antes de su muerte inspeccionó las que están sobre la mesa, firmando el certificado que las acompaña.

En este registro, en que ya figuran tantos nombres de amigos queridos y colaboradores abnegados, quede consignado el suyo con la gratitud debida a su constante adhesión.

Demos cabida también en estas memorias de reconocimiento a dos nombres beneméritos de la Institución, que también

han desaparecido en este curso. Ambos ingleses, de la tierra de que tanto hemos querido inspirarnos en nuestra labor. El uno, H. St. Capper, fué profesor en la Institución, querido de maestros y alumnos, en cuya convivencia trabajó por los años 1882 a 1884; de entonces data la introducción de los juegos organizados ingleses en esta casa: *rounders*, *foot-ball*, *paper-chase*, etcétera; compañero infatigable en nuestras excursiones, animador para los jóvenes y eficaz colaborador de los profesores. Vuelto a Inglaterra, allí, y en todos los países en que ha vivido y trabajado mantenía despierto el recuerdo de nuestra amistad y de nuestra obra.

El otro amigo perdido fué Lord Sheffield, que desde el Congreso de Londres de 1884, en que conoció a nuestro fundador y a algunos de nuestros profesores, no dejó de preocuparse de nuestra obra, visitando esta casa varias veces y manteniendo su interés y su simpatía por estos ensayos y trabajos nuestros en los problemas que han sido toda su vida preocupación y objeto de sus inagotables actividades.

En la vida interna de la Institución, durante el curso que está para terminar, no hay grandes variantes de que dar cuenta a los Sres. Accionistas. Las mismas Secciones del curso anterior han funcionado durante todo el presente, con la circunstancia favorable de no registrarse baja alguna en la de mayores, como era antes frecuente en alumnos que emigraban en busca de facilidades para la obtención de las sanciones oficiales. Probablemente es debido esto al esfuerzo personal de algunos de sus profesores, que dedican horas extraordinarias para ayudarles en sus trabajos.

Con entera normalidad, pues, se ha desenvuelto el programa de cada Sección, en cuanto alcanzaban nuestros medios, tanto en los trabajos dentro de la casa como en las excursiones de martes y sábados, para seguir cursos regulares en los Museos.

En la Sección 1.^a, la inmediatamente

superior a la de párvulos, se han iniciado este año las excursiones fuera de Madrid, y se han continuado en la 2.^a y 3.^a, agregando la novedad de visitas a localidades y monumentos de difícil acceso antes de facilitarlas las nuevas líneas de automóviles.

El «Curso de Historia del Arte», que, fuera ya del cuadro de las Secciones, inauguró con tan lisonjero éxito en el año pasado el Sr. Giner y Pantoja para los antiguos alumnos de esta casa y para los actuales mayores que libremente quisieran asistir, ha continuado durante todo éste con el mismo entusiasmo. Gracias a los donativos de que hablamos en nuestra Memoria anterior, se han adquirido dos aparatos de proyección, uno para diapositivas y otro para cuerpos opacos, que han auxiliado grandemente y dado mayor atractivo a estas lecciones. Como complemento de ellas, se han hecho excursiones, continuando la serie del curso anterior, una mensual, visitando este año Guadalajara y el monasterio de Lupiana, Alcalá, Toledo, Robledo de Chavela, Santa María de Huerta, Sigüenza, Fuente el Saz, Valdetorres, Talamanca, Torrelaguna, Jaca, San Juan de la Peña, Canfranc, Huesca, Zaragoza, Aranjuez y Yepes. El curso breve que nuestro antiguo alumno, hoy auxiliar del Museo de Ciencias Naturales, D. Francisco Hernández Pacheco, ha hecho durante el mes de febrero sobre «Los grandes fenómenos de la Naturaleza» ha tenido el mismo lisonjero éxito, y nos anima a continuar ofreciendo a nuestros alumnos mayores y a los antiguos esta serie de lecciones complementarias, informativas de los problemas modernos de la cultura.

La *Biblioteca Circulante de Niños* de la Institución ha seguido aumentando sus colecciones de libros, principalmente las de las Secciones 1.^a y 2.^a, y ha adquirido mediante suscripción, y con destino a las Secciones 2.^a y 3.^a, la enciclopedia *Tesoro de la juventud*, puesta en circulación en el pasado mes de abril.

En el BOLETIN (meses de enero, febrero y marzo) se ha publicado el *Catálogo de la Biblioteca de la Sección 1.^a* (niños de siete a nueve años), haciéndose, además,

una tirada aparte, para que puedan manejarlo los niños y con su auxilio utilicen mejor dicha colección. Y en el número correspondiente a este mes comienza a publicarse el *Catálogo de la Biblioteca de la Sección 2.^a* (niños de 10 a 12 años).

Antes de terminar esta parte de la Memoria, consignemos otra nota satisfactoria. Se refiere al capítulo de donativos a la Institución. Hemos recibido tres de carácter extraordinario, expresión de simpatías y agradecimiento. Uno, de 100 pesetas, procede de un visitante de nuestras clases que quiso contribuir de ese modo a los gastos del material de enseñanza. Otro, más modesto, pero valiosísimo, viene de una antigua alumna, que, después de haber hecho en la casa, gratuitamente, todos sus estudios de carácter general, salió de la Institución hace pocos años y ha vuelto recientemente a entregarnos 50 pesetas del primer sueldo que ha cobrado. El tercero viene a confirmar una adhesión ya bien probada. El Presidente de la Corporación de Antiguos Alumnos, Sr. Marqués de Palomares, de quien hubimos de consignar en nuestra Memoria del año pasado otro importante donativo, secunda este año su acción generosa entregando 1.500 pesetas a disposición de nuestra Junta facultativa. La Institución y la Corporación de Antiguos Alumnos conocen bien no sólo el amor con que nuestro compañero está unido espiritualmente a la obra, sino la actividad con que participa en la acción.

Pasemos ahora a dar cuenta del movimiento económico de la Institución. Los Sres. Accionistas tienen a su disposición sobre la mesa las cuentas que la Junta directiva presenta a la general, después de haber sido revisadas por los Sres. Buyla y Portuondo, designados al efecto en nuestra Junta general última.

Procede, en primer lugar, dar cuenta de la

LIQUIDACIÓN DEL PRESUPUESTO DE 1923 A 1924

La cuenta general de este ejercicio, es decir, de 1.º de julio de 1923 a 30 de junio de 1924, incluyendo ya, por tanto, el pe-

ríodo de ampliación que quedaba pendiente en nuestra última Junta, arroja los resultados siguientes:

	Pesetas.
Total de ingresos	42.958,32
Total de gastos	26.912,49

El sobrante en caja en 1.º de julio de 1924 era, pues, de 16.045,83 pesetas.

El pormenor de esta cuenta y su comprobación con las cantidades que se habían presupuesto es el siguiente:

A.—INGRESOS.

Ingresos calculados.

	Pesetas.
Matrícula	8.000
Alquileres	1.500
Acciones, donativos, etc.	1.700
Intereses del legado Valle.	2.560
Idem íd. Constantino Rodríguez	2.100
Idem de la herencia de D. Vicente Calderón	5.000
<i>Total</i>	<u>20.860</u>

Ingresos realizados.

Sobrante del año anterior	3.913,11
Matrícula	10.525
Alquileres	1.500
Acciones, donativos, etc.	15.640,50
Intereses del legado Valle.	2.560
Idem íd. Constantino Rodríguez	2.104,40
Idem de la herencia de D. Vicente Calderón	6.715,31
<i>Total de ingresos</i>	<u>42.958,32</u>

B.—GASTOS.

Gastos calculados.

Personal facultativo	11.000
Idem administrativo.	300
Idem subalterno	2.400
Gastos generales y material de enseñanza	1.520
Contribuciones	3.475
Seguro de incendios	75
Luz eléctrica	200
Consumo del agua	390
Obras e imprevistos	1.500
<i>Total</i>	<u>20.860</u>

Gastos satisfechos.

Personal facultativo	11.070
Idem administrativo.	300
Idem subalterno	2.400
Gastos generales y material de enseñanza	2.584,54
Contribuciones	3.043,72
Seguro de incendios	72,05
Luz eléctrica	221,78
Consumo del agua	355,80
Obras e imprevistos	6.864,60
<i>Total de gastos</i>	<u>26.912,49</u>

La diferencia entre los ingresos realizados, 42.958,32 pesetas, y los gastos satisfechos, 26.912,49, es el sobrante de pesetas 16.045,83, que pasa a figurar en los ingresos del presupuesto en ejercicio de 1924 a 1925.

PRESUPUESTO VIGENTE DE 1924 A 1925

Presentamos, como siempre, la cuenta general del ejercicio en curso, cerrada en 20 de mayo actual, con los resultados provisionales que arroja hasta la fecha, y que han de completarse después con los del período de ampliación que termina en 30 de junio próximo. Estos resultados son los siguientes:

A.—INGRESOS.	
	Pesetas.
Sobrante del año anterior	16.045,83
Matrícula	10.757
Alquileres	1.250
Acciones, donativos, etc.	3.285
Intereses del legado Valle	2.560
Idem íd. Constantino Rodríguez	2.104,50
Idem de la herencia de D. Vicente Calderón	5.504
<i>Total de ingresos</i>	<u>41 506,33</u>
B.—GASTOS.	
Personal facultativo	8.635
Idem administrativo	250
Idem subalterno	2.000
Gastos generales, material de enseñanza, etc.	2 899,94
Contribuciones	3.502,96
Seguro de incendios	32,15
Luz eléctrica	221,32
Consumo del agua	327,90
Obras e imprevistos	4.495,20
<i>Total de gastos</i>	<u>22.364,47</u>

Algunas notas aclaratorias sobre las cifras expuestas.—En el primer capítulo —matrícula—se había calculado un ingreso de 8.000 pesetas; este cálculo, afortunadamente, ha quedado, a la fecha actual, por bajo de los ingresos ya realizados, que ascienden, por la matrícula normal, a 9.510 pesetas, y por las matrículas extraordinarias de las clases de Arte y Ciencias Naturales, a 1.247 pesetas, es decir, un total de ingresos por matrícula de 10.757 pesetas, o sea 2.757 pesetas más de las calculadas, y a las que todavía habrá que añadir los recibos pendientes de cobro de este mes de mayo y los del próximo junio.

En los conceptos de «Alquileres», «Intereses del legado Valle» e «Intereses del legado Constantino Rodríguez», no ha habido modificación alguna. En el de «Donativos, suscripción de nuevas acciones, etcétera», también este año han excedido en mucho los ingresos realizados de lo consignado en el presupuesto. Este era de 1.700 pesetas, y actualmente van recaudadas 3.285 pesetas, faltando aún el ingreso de los donativos normales correspondientes a los meses de mayo y junio. Procede el aumento de los tres donativos extraordinarios, a los que nos hemos referido antes.

Los «Intereses de la herencia de D. Vicente Calderón» proceden de dos fuentes: una, la renta de la casa de la travesía del Conde Duque, y otra, la venta del libro de *Historia Natural*, de los Sres. Bolívar y Calderón. Hay una ligera baja en este concepto: la renta líquida de la casa ha disminuído algo, por haberse aumentado la contribución, y el producto del libro, producto que no ha disminuído, no se ha hecho efectivo en su totalidad, por estar destinada la última cobranza a la reimpresión de dicha obra, en vista de hallarse agotada.

En cuanto al presupuesto de gastos, todo él se ha encauzado fácilmente dentro de los ingresos que han ido realizándose. En el primer capítulo correspondiente a la nómina del personal facultativo llevamos gastadas 8.635 pesetas; nos quedan por pagar los meses de mayo y junio, que importarán 2.360 pesetas; el gasto total durante el curso será, pues, de 10.995 pesetas; habíamos calculado 11.070 pesetas. En los capítulos de las nóminas del personal administrativo y subalterno, las cantidades presupuestas corresponden exactamente a lo gastado.

En el capítulo «Gastos generales y material de enseñanza», el exceso en los gastos sobre lo calculado procede de haberse adquirido los aparatos de proyección de que ya hemos hablado, cuyo déficit se ha cubierto con parte del donativo hecho el año anterior por el Sr. Portales.

Los gastos realizados en los conceptos

de «Contribuciones», «Seguro de incendios», «Luz eléctrica» y «Consumo del agua» han correspondido casi exactamente a lo calculado, por referirse a partidas fijas, en que no ha habido aumentos.

En el último capítulo, «Obras e imprevistos», es donde el exceso de gastos sobre lo presupuesto aparece más acentuado; se habían consignado 2.425 pesetas y llevamos satisfechas por este concepto 4.495,20 pesetas. Pero debe tenerse en cuenta que, habiendo sido hecho el donativo de 4.000 pesetas por el Sr. Marqués de Palomares con destino a obras de reforma y adecentamiento del edificio, y habiendo importado éstas 3.638,20 pesetas, en realidad, no hemos consumido aún lo destinado a este capítulo.

Considerando la marcha general de nuestro presupuesto, se ve, pues, que es satisfactoria. Los ingresos que, por todos conceptos, hemos tenido en lo que va de curso ascienden a la cantidad de 25.460,50 pesetas, y habíamos calculado 22.860 pesetas. Y los gastos, también hasta el momento actual, importan 22.364,47 pesetas.

A las 3.096,03 pesetas que llevamos de superávit deben sumarse las 16.045,83 sobrantes del presupuesto anterior. Esto arroja en el momento actual un sobrante en caja de 19.141,86 pesetas, con el cual podemos atender, no sólo al pago de las atenciones ordinarias durante el verano: contribuciones, luz, agua, nóminas administrativa y subalterna, etc., sino que nos permitirá nuevas adquisiciones de material, nuevos complementos de obras (algunas de éstas urgentes en la casa de la Institución en La Granja) y tal vez aumento de profesorado para el curso próximo.

Presupuesto para 1925 a 1926.

A.—INGRESOS.

	Pesetas.
Matrícula	10.000
Alquileres	1.500
Acciones, donativos, etc.	1.700
Intereses del legado Valle	2.560
Idem íd. Constantino Rodríguez ...	2.100
Idem de la herencia de D. Vicente Calderón.....	6.000
<i>Total de ingresos</i>	<u>23.860</u>

B.—GASTOS.

	Pesetas.
Personal facultativo	12.070
Idem administrativo.. ..	300
Idem subalterno.. ..	2.400
Gastos generales y material de enseñanza	2.500
Contribuciones.....	3.475
Seguro de incendios ...	75
Luz eléctrica.....	225
Consumo del agua.	390
Obras e imprevistos	2.425
<i>Total de gastos</i>	<u>23.860</u>

BOLETÍN.—La cuenta del BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN, que se rige por años naturales, comprende los ingresos y gastos correspondientes a todo el año de 1924.

Como en el año anterior, se habría saldado con déficit, si no hubiese sido cubierto éste por los pequeños ingresos eventuales de la venta de números y tomos sueltos atrasados.

Se impone, pues, el intensificar eficazmente la propaganda de la suscripción, fuente natural de la vida económica del BOLETÍN.

He aquí el resumen de las cuentas, cuyos pormenores se hallan sobre la mesa, a disposición de los Sres. Accionistas.

INGRESOS

	Pesetas.
Sobrante del año anterior.....	164,45
Por el cobro de suscripciones.	3.284
Por venta de tomos y números sueltos y encuadernaciones	589,35
<i>Total de ingresos</i>	<u>4.037,80</u>

GASTOS.

Pagado a D. J. Cosano, impresor, por el papel, molde e impresión del primer trimestre del BOLETÍN.	885
Idem íd. del segundo ídem.....	885
Idem íd. del tercer ídem.....	885
Idem íd. del cuarto ídem.....	1.005
Idem a D. E. García Farach, encuadernador, por la encuadernación de 40 tomos	50
Idem a D. R. Serrano, cobrador y repartidor, por la cobranza de la suscripción de Madrid y el reparto de los doce números	145
Idem a D. J. López, por gastos menores del año (correo, papel, cuerda, sellos móviles, sobres, etc.)..	176,40
<i>Total de gastos</i>	<u>4.031,40</u>

RESUMEN.	Pesetas.
Importan los ingresos del año 1924.	4.037,80
Idem los gastos	4.031,40
<i>Sobrante para el año 1925.</i>	6,40

BIBLIOTECA CIRCULANTE DE NIÑOS
DE LA INSTITUCIÓN (1)

CATÁLOGO DE LA SECCION II

(Niños de 10 a 12 años.)

(Continuación.)

ANTONIO FORUNY (2)

MADRID.

Episodios nacionales y Cuentos literarios.

4.º—Ilustrados.—(Raros.)

[Cossío (Manuel B.)].—Viriato y Numancia.

[Cossío (Manuel B.)].—Sertorio.

[Cossío (Manuel B.)].—Tarik y Muza.

[Cossío (Manuel B.)].—Haz bien, sin mirar a quién.

[Cossío (Manuel B.)].—Los tres hombres burladores.

GARNIER HERMANOS, Editores.

Rue des Saints-Pères, 6.—PARIS.

Albumes.

Folio.—Precio de cada tomo: 5 p.

O'Galop.—El Automóvil M. A. T. A. 7.—Traducción de C. Santos González.

O'Galop.—El Capitán de los Ballesteros.—Dibujos de *O'Galop*.—Texto de J. Rosnil.—Traducción de C. Santos Rodríguez.

Xaudaró (Joaquín).—Las peripecias de la Aviación.

* * *

Biblioteca selecta para los niños.

12.º—Precio de cada tomo: 1 p.

Hervey (Camille).—Historia de un boricario africano; historias de dos barcos de papel; de un papagayo; de un rosal, un la-

garto y una mariposa, etc.—Por ...—Traducción de G. Aguado de Lózar.

Hervey (Camille).—Historia de un hormiguero; historia de una vaca, de tres golondrinas y de una taza de leche.—Por...—Traducción de D. G. Aguado de Lózar.

Historia de una carpa y su familia, de un sabueso y un faldero y de un cuadro de violetas, etc.—Traducción castellana de D. G. Aguado de Lózar.—1891.

Las Hormigas.—Obra traducida del francés por El capitán Araña.—Cuarta edición.—1911.

* * *

Cuentos de Andersen.

12.º—Precio de cada tomo: 1,40 p.

El Angel.—Traducción castellana de García Ramón.—Ilustraciones de Yan'Dargent.—Nueva edición.

El Angel.—La pluma y el tintero.—Ogier el Dinamarqués.—La Campana vieja.—El Bisabuelo.—La familia dichosa.—El Gnomo y el Hortera.—El Lino.—El Hombre de nieve.—El Alforfón.—Leche de burra.

Los Asadores en sopa.—Traducción castellana de García Ramón.—Ilustraciones de Yan'Dargent.

Los Asadores en sopa.—Tesoro.—Algo.—La niña que pisaba el pan.

La Campana.—Traducción castellana de García-Ramón.—1891.

La Campana.—La Sombra.—De cómo los Fuegos fatuos entraron en la ciudad.—La Alcancía.—Los dos Gallos.—Los Saltarines.—La Felicidad en una rama.—El Libro mudo.

Los Cisnes salvajes.—Traducción castellana de García Ramón.—Ilustraciones de Yan'Dargent.

Los Cisnes salvajes.—Bajo el sauce.—La Margarita.—La Mosca y su comida.

El Cofre volador.—Traducción castellana de García-Ramón.—Ilustraciones de Yan'Dargent.

El cofre volador.—Margarita la del gallinero.—Anita la fosforera.—La lápida sepulcral.—La casa vieja.—La gran serpiente marina.

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

(2) Actualmente, Joaquín Foruny, calle de Santa Engracia, 6 duplicado, Madrid.

El compañero de viaje.— Traducción castellana de García-Ramón.— Ilustraciones de Yan'Dargent.

El Compañero de viaje.— El Sapo.— La Candela y la Bujía.— Historia de una Madre.— ¡Fuego!, ¡fuego!

Chiquitita.— Traducción castellana de García-Ramón.— Ilustraciones de Yan'Dargent.

Chiquitita.— Un Drama en la costa.— Los cinco guisantes.— Una Hoja del cielo.

El escarabajo.— Traducción castellana de García-Ramón.— Ilustraciones de Yan'Dargent.

El Escarabajo.— El Cuello de la botella.— La mala conducta.— Bien hecho está lo que hace el viejo.— El niño en la tumba.— El chelín de plata.

La Hija del Rey del Limo.— Traducción castellana de García-Ramón.— Ilustraciones de Yan'Dargent.

La Hija del Rey del Limo.— Una Desazón.— El Abeto.

El Hijo del Portero.— Traducción castellana de García-Ramón.— Ilustraciones de Yan'Dargent.

El Hijo del Portero.— Claudio el Grande y Claudio el Chico.— El traje nuevo del Emperador.— Chismes de muchachos.

Ib y Cristina.— Traducción castellana de García-Ramón.— Ilustraciones de Yan'Dargent.

Ib y Cristina.— La Historia de Valdemar Daae y de sus hijas.— Escenas de corral.

El Libro de Estampas (Veinte y nueve cuentos).— Seguido de El Eslabón.— Traducción castellana de García-Ramón.— Ilustraciones de Yan'Dargent.

La Reina de las Nieves.— Dividida en siete historias.— Traducción castellana de García-Ramón.— Ilustraciones de Yan'Dargent.

La Reina de las Nieves.— A todos lo que merecen.

La Sirena.— Traducción castellana de

García-Ramón.— Ilustraciones de Yan'Dargent.

La Sirena.— El Ruiseñor.— Historia de un Pato.

El Tío Cierra-el-Ojo.— Traducción castellana de García-Ramón.— Ilustraciones de Yan'Dargent.

El Tío Cierra-el-Ojo.— El Jardín del Paraíso.— El Jabalí de bronce.

El Ultimo Sueño del Roble.— Traducción castellana de García-Ramón.

El Ultimo Sueño del Roble.— Los Zuecos de la Ventura.— La Cometa.— Ahora habla el Rayo de sol.— El Ratón y el Elefante (por García-Ramón).

Los Zapatos colorados.— Ilustraciones de Yan'Dargent.

Los Zapatos colorados.— La Mariposa.— El Enfermo.— Ha de haber una diferencia.— Los corredores.— La Tetera.— El Rey de los olmos.— El intrépido soldado de plomo.

* * *

Libros instructivos para la infancia.

Demesse (Henri).— Zizi. Historia de un gorrión de París contada por él mismo.— Versión libre del francés por Arturo Vindardell Roig.— 1892.— P.: 2,50 p.

* * *

Collection Mérimée.

Ducamin (Jean).— Romances choisis. (Romances históricos, fronterizos, novelescos, caballerescos, moriscos, varios, vulgares).— Textes annotés ... par ...— P.: 2,75 p.

GUSTAVO GILI, Editor.

Universidad, 45.—BARCELONA.

Kipling (Rudyard).— El Libro de las Tierras vírgenes.— Traducido del inglés, con autorización del autor, por Ramón D. Perés.— Ilustraciones de José Triadó.— Edición definitiva.— MCMXXI.— 8.º— 8 p.

Sienkiewicz (Enrique).— A través del desierto.— Traducción autorizada por el autor, hecha directamente del polaco por A. B. B.— MCMXIV.— 8.º— P.: 4,50 p.

HENRICH Y COMPAÑÍA, en comandita.

Córcega, 348.—BARCELONA.

Biblioteca Ilustrada.

SERIE PRIMERA

4.º—Precio: 6,75 p.

De Foe (Daniel).—Las aventuras de Robinson Crusoe.—Por ...—Versión española y prólogo, arreglada por Pedro Umbert.

Fenelon (F. Salignac de la Mothe).—Aventuras de Telémaco, hijo de Ulises.—Por ...—Versión española y proemio por Pedro Umbert.

* * *

SERIE SEGUNDA

4.º—Precio: 4,30 p.

Aladino o la lámpara maravillosa. Cuento árabe.—Versión española escrupulosamente corregida por Pedro Umbert.

Historia de Nureddin y de la Bella Persa y del Príncipe Camaralzaman y la Princesa Badura.—Cuentos árabes. Versión española, escrupulosamente revisada por Pedro Umbert.

Historia de tres príncipes. Cuento árabe.—Versión española escrupulosamente revisada por Pedro Umbert.

Simbad el Marino.—Historia de Ali Baba y de cuarenta ladrones. Cuentos árabes.—Versión española escrupulosamente revisada por Pedro Umbert.

* * *

SERIE TERCERA

4.º—Precio: 2,50 p.

Cuentos de una buena madre.—Versión castellana.

Una Cruz en un ochavo.—Dos hombres benéficos.—El dinero o la vida.—Alfredo el tirano.—La cruz de oro.—El conde de Martos.—El retrato.—La Perla y el Cardo.—El dedo meñique del guarda campestre.—Servicio por servicio.—Un voto.—Pereza y aplicación.

Irwing (Washington).—Cuentos de la Alhambra.—Versión española con una nota biográfica sobre el autor y sus obras por Pedro Umbert.

El Viaje: Gobierno de la Alhambra;—Inte-

rior de la Alhambra;—Tradiciones locales.—La Casa del Caballo.—Leyenda del Astrólogo árabe.—Historia del príncipe Ahmed Al Kamel o el Peregrino de Amor.

Leyendas de Flandes.—Versión española y prólogo por Pedro Umbert.

La candela de los reyes.—Calzón-verde.—Martín y Martina.—El blanco manto de María.—Trigo.—Gambrinus.

Schmid (Cristóbal).—Genoveva de Bravante.—Por ...—Versión española y prólogo de Pedro Umbert.

* * *

SERIE B TERCERA

8.º—Precio: 2 p.

Crónicas medioevales.—Narraciones contenidas en antiguos crónicas castellanos. Recopiladas y refundidas por Pedro Umbert.

El armero de Toledo.—El voto de la reina.—El tesón del alcaide.—El conde de Lara.

Schmid (Cristóbal).—Rosa de Tanemburgo.—Versión española por Pedro Umbert.

* * *

SERIE CUARTA

8.º—Precio: 1,50 p.

Leyendas de Noche Buena.

Una noche de Navidad en Finlandia.—Navidad en Alsacia.—La fiesta de Navidad en Suecia.—Felices Pascuas.

Novelas orientales.—Compilaciones de narraciones de Oriente por Pedro Umbert.

El Sueño de Muley-Eddin.—El Canto de los Duendes.—La Prueba de la Fortuna.—El Rey del fuego.

HIJOS DE SANTIAGO RODRÍGUEZ

BURGOS.

Biblioteca Rodríguez.

4.º—P.: 8 p.

Casanova (Sofía).—Viajes y aventuras de una muñeca española en Rusia.—Por ... Ilustraciones de Gutiérrez-Larraya.—1920.

Linares Rivas (Manuel).—Los Aventureros.—Por ...—Ilustraciones de Antequera Azpiri.—1919.

Ortega Munilla (J.).—Los tres Soria-

nitos.—Por ... —Ilustraciones de Antequera y Azpiri.—1921.

Palacio Valdés (Armando).—El pájaro en la nieve y otros cuentos.—Por ... —Ilustraciones de Echea.—S. a. (1924).

El pájaro en la nieve.—Polifemo.—Bienaventuranza.—Un testigo de cargo.—El potro del señor cura.—«La Abeja», periódico científico y literario.

* * *

Mundial Biblioteca.

8.º—P.: 3,25 p.

Menoyo y Portolés (Angel).—Historias de Gil Blas.—Por ... —Ilustraciones de Evaristo Barrio.

Zurita (Marciano).—Historias de Zorri-lla.—Por .. —Ilustraciones de Evaristo Barrio.—1913.

Contiene:

Para verdades, el tiempo, y para justicias, Dios.—A buen juez, mejor testigo.—Recuerdos de Valladolid.—Justicias del Rey D. Pedro.—Los borcegués de Enrique II.—El Capitán Montoya.—Una aventura de 1360.—Margarita la tornera.—Príncipe Rey.—El caballero de la buena memoria.—El desafío del diablo.

COLECCIONES «INFANCIA»

Antonio Flores, 1.—MADRID.

Los más bellos cuentos infantiles.—Volumen primero.—Portada e ilustraciones de Federico Ribas.—8.º—P.: 2,50 p.

J. Ortega Munilla: El niño dormilón.—*Antonio Zozaya:* Derecho de asilo.—*Concha Espina:* La ruta blanca.—*J. López Pinillos:* La libertad de Lindito.—*Rafael Torromé:* El rey Ululá.—*Leonor Serrano:* La Duquesita y la Molinera.

Los más bellos cuentos infantiles.—Volumen segundo.—Portada e ilustraciones de Fernando Marco.—8.º—P.: 2,50 p.

Condesa de Pardo Bazán: La indisciplina del ángel.—*Pedro de Répide:* El papagayo de la Infanta Clara.—*Ramón Pérez de Ayala:* Oír campanas ... —*Carmen de Burgos (Colombine):* La mejor muñeca.—*Rafael Co-*

menge: El lirio azul.—*María Carbonell:* Las hadas modernas.

JIMÉNEZ FRAUD, Editor.

Calle del Pinar, 17.—MADRID.

Colección Infantil Granada.

8.º—Precio de cada tomo: 3,50 p.

Goethe (J. W.).—El nuevo París. Cuento para niños.—Por ... —Versión castellana de R. M. Tenreiro.—Dibujos de F. Marco.

Irwing (Washington).—El legado del Moro. Leyenda de la Alhambra.—Por ... —Versión castellana de Natalia Cossío de Jiménez.—Dibujos de F. Marco.

Irwing (Washington).—Las tres bellas infantas. Leyenda de la Alhambra.—Por ... —Versión castellana de Natalia Cossío de Jiménez.—Dibujos de F. Marco.

Lope de Vega.—Las aventuras de Pánfilo. Cuento de espantos.—Por ... —Dibujos de R. Romero Calvet.

* * *

Coelho (Adolfo).—Juanillo el tonto. Cuento popular recogido por ... —Traducción del portugués por Natalia Cossío de Jiménez.—Ilustraciones de Alicia Rey Colaço.—P.: 2 p.

Redacción y Administración de «LA CIUDAD DE DIOS».

Real Monasterio de San Lorenzo.—EL ESCORIAL.

Mauricio (P. Luis Villalba Muñoz, O. S. A.)—Cuentos de Navidad.—Ilustraciones de Macario, Bujados y Díaz Merry).—1912. 8.º—P.: 1 p.

A toda máquina.—Del arroyo al palacio.—El niño perdido.

Muñños Sáenz (Conrado).—Horas de vacaciones.—Cuentos morales para los niños.—Por el P. ..., del Orden de San Agustín.—Ilustraciones de L. Taberner.—Fotograbados de Laporta.—1897.—5 tomos en un volumen, 8.º—P.: 1,50 pesetas.

I. El hijo de la lavandera.—II. Dos cielos.—III. Caridad.—IV. ¡Si yo tuviera madre!... —V. Ciento por uno.

LA LECTURA

Paseo de Recoletos, 25.—MADRID.

Biblioteca de Juventud.

8.º—Precio de cada tomo: 2,50 p.

Calderón de la Barca (Pedro).—La vida es sueño, drama de don ..., adaptado a manera de cuento para los niños por Ramón María Tenreiro, e ilustrado por Marco.

Hauff (W.).—El Califa Cigüeña y otros cuentos de ..., narrados por R. M. Tenreiro, ilustraciones de P. Muguruza.—1916.

El Califa Cigüeña.—La libertad de Fátima.—El falso príncipe.

Iriarte (Tomás de).—Fábulas literarias por don ..., nueva edición ilustrada por P. Muguruza.—1915.

Jiménez (Juan Ramón).—Platero y yo, elegía andaluza, por ..., con ilustraciones de Fernando Marco.

Juan Manuel.—El Conde Lucanor, libro que escribió el muy noble señor don ..., nieto del santo rey don Fernando.—Adaptado para los niños por Ramón María Tenreiro, e ilustrado por A. Vivanco.—P.: 3 p.

El buen hombre y su hijo.—El escolar y el nigromante.—El piadoso caballero.—La lección de las cornejas.—Los tres hijos del rey moro.—Alvar Fáñez y su esposa.—El paño maravilloso.—El mozo que casó con mujer brava.—El comprador de consejos.—El vasallo del diablo.—La prueba de la amistad.—El rey orgulloso.

PERLADO, PÁEZ Y COMPAÑIA (Sucesores de HERNANDO).

Arenal, 11.—MADRID.

Amicis (Edmundo de).—«Corazón» (Diario de un niño).—Traducido al español de la 44.ª edición italiana por H. Giner de los Ríos.—Versión revisada por el autor, y exclusivamente autorizada para España y América.—8.º—P.: 2 p.

Lorenzana (Sarah).—Cuentos azules.—Por ...—1914.—8.º—P.: 2 p.

Pérez Galdós (B.).—Episodios Nacionales.—Guerra de la Independencia. Extractada para uso de los niños.—8.º—P.: 2 p.

* * *

García y Barbarin (Eugenio).—Mosaico de fábulas escogidas de Samaniego, Iriarte y otros autores, ordenadas por D. ...—Edición ilustrada.—1906. 8.º—P.: 1 p.

Hartzenbusch (Juan Eugenio).—Fábulas en verso castellano.—Por D. ...—Décima edición.—Madrid, Sucesores de Hernando, 1919. 8.º—P.: 1,25 p.

* * *

Benavente (Jacinto).—El Príncipe que todo lo aprendió en los libros. Comedia en dos actos y siete cuadros.—Estrenada en el Teatro Príncipe Alfonso el día 20 de diciembre de 1909.—Segunda edición.—1923.—P.: 2 p.

Benavente (Jacinto).—Ganarse la vida. Comedia en un acto.—Estrenada en el Teatro Príncipe Alfonso el día 20 de diciembre de 1909.—1924.—P.: 1,50 p.

Benavente (Jacinto).—La Cenicienta. Comedia de magia en un prólogo y tres actos, dividida en quince cuadros.—Estrenada en el Teatro Español en la noche del 20 de diciembre de 1919.—1920.—P.: 2,50 pesetas.

LIBROS RECIBIDOS

Hernández-Pacheco (Eduardo).—*Las pinturas prehistóricas de las cuevas de La Araña (Valencia). Evolución del arte rupestre en España.*—Madrid, Museo Nacional de Ciencias Naturales, 1924.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Escuela Española de Arqueología e Historia en Roma.—*Cuadernos de trabajos, V.*—Madrid, 1924.—Don. de íd.

Río Hortega (P. del).—*Condrioma y granulaciones específicas de las células neuróglícas.*—Madrid, 1924.—Don. de ídem.

Parent (L'Abbé O.).—*Deux dolichopodides nouveaux.*—Barcelona, Museu de Ciències Naturals, 1924.—Don. del Museu de Ciències.

Imp. de Julio Cosano, suc. de Ricardo F. de Rojas Torija, 5.—Teléfono 316 M.