

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 oficial de la *Institución*, es una Revista pedagógica y de cultura general, que aspira a reflejar el movimiento contemporáneo en la educación, la ciencia y el arte.—Suscripción anual; para el público, 10 pesetas; para los accionistas y los maestros, 6.—Extranjero y América, 20.—Número suelto, 1.—Se publica una vez al mes.

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

AÑO XLIV.

MADRID, 31 DE MARZO DE 1920.

NUM. 720.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Educación y enseñanza según Costa, por D. Gumersindo de Azcárate, pág. 65.—La vida social del estudiante universitario en los Estados Unidos de Norte América, por D. C. Lana Sarrate, página 71.—El analfabetismo en España (conclusión), por D. Lorenzo Luzuriaga, pág. 79.—Revista de revistas: Francia: «Revue Pédagogique», por D. D. Barnés, pág. 88.

ENCICLOPEDIA

«Historia de la cerámica de Alcora», por el Conde de Casal, por D. Leopoldo Soler y Pérez, página 90.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Quinto aniversario de Don Francisco Giner de los Ríos, pág. 94.—Libros recibidos, página 95.

PEDAGOGÍA

EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA SEGÚN COSTA (1)

por D. Gumersindo de Azcárate,

Presidente que fué de esta Institución.

Una de las mayores preocupaciones de Costa fué la cuestión pedagógica.

Mas para hablar de sus ideas respecto de ella, ¿qué mejor cosa puedo hacer yo que acudir a la hermosa conferencia que sobre este tema dió en la Sociedad «El Si-

tio», de Bilbao, el 12 de febrero de 1912 el Sr. Cossío, que fué su compañero en la Universidad y en la Institución Libre de Enseñanza?

Comenzaba diciendo el Sr. Cossío: «Voy a hablar de la obra pedagógica de Costa, notadlo bien, de la obra, no de la persona, porque si yo me lanzase a hablar de la persona, temería que aquel grande espíritu, mi íntimo amigo del alma, se levantase para decirme que venía aquí a prostituir toda su educación y toda su enseñanza; que dejase tranquila la persona, porque a él y a mí nos habían enseñado nuestros comunes y venerados maestros que la persona no debe tratarse, y que lo que importa es tratar y hablar de las cosas. Y así, en efecto, el primer ejemplo educador que todos debemos aprender de esta gran figura, ha sido la protesta contra uno de los vicios más terribles que corroen el carácter nacional: el del subjetivismo de la personalidad. Jamás pensó Costa en sí mismo, no pensó en su persona, no pensó más que en las cosas, y por esto no puedo ni debo hablar yo ahora más que de las cosas y de la obra de Costa. Su carácter fué tan impersonal por haberse formado precisamente en la generación más impersonal de educadores que ha habido modernamente en España: la de la segunda mitad del pasado siglo, la llamada krausista. Costa era esencialmente krausista, proviniendo principalmente de aquella fuente que brotó del austero y noble espíritu de D. Julián Sanz del Río. Significaba aquella tendencia un profundo sentido ético y

(1) Este artículo forma parte de la «Necrología del Sr. D. Joaquín Costa Martínez», escrita por encargo de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas por el Sr. D. Gumersindo de Azcárate y Menéndez, y leída por el Sr. D. Adolfo G. Posada en las sesiones de 9 y 16 de abril y 21 de mayo de 1918. Acaba de publicarse por dicha Academia.

afirmaba que no podían separarse jamás las ideas del hecho. Entre el conocimiento y la vida tenía que haber, más que una perfecta asociación, una unidad perfecta; la conducta habrá de ser siempre reflejo fiel de las ideas, y esta fué, sin duda, la más grande enseñanza que Costa aprendió de aquella pléyade de pensadores, entre los cuales tomó pronto el puesto que merecía, y la que nos ha legado también como un ejemplo. Costa era esencialmente un trabajador noche y día, y yo tuve la suerte de aprender de él en la Universidad, a su lado—dice el Sr. Cossío—, pues, aunque de menor edad que él, condiscípulo fuí de Costa, y a él debo la ocasión del estímulo espírituul más profundo que he tenido en mi vida.» Costa fué, y a esto se alude, quien llevó a Cossío a Giner de los Ríos.

Costa se movía siempre, y como pocos, en aquella esfera en que todos somos educadores con nuestro propio ejemplo; pero, además, ha sido un admirable educador desde el punto de vista político, es decir, ha sido un formidable inquietador de multitudes. Y él es el que ha llevado a su grado máximo en nuestro país aquella gran concepción de que los pueblos se educan por los pueblos y por las ideas de los pueblos. Pero fué también, por último, educador en otra esfera, en la más específica: como maestro de escuela, dando enseñanza y a la vez elaborando y produciendo todas sus ideas personales sobre la educación y la escuela. Porque Costa ha querido ser siempre maestro, y tal vez no ha querido ser nunca en el fondo de su alma otra cosa; y, ¡oh crueldad del destino y de los hombres!, sus contemporáneos no le dejaron serlo.

Tres veces intentó ser maestro en la Universidad. Hizo para ello pruebas maravillosas en eso que se llama oposiciones. Tres hizo: una a Historia de España y otras dos a Derecho político. No pudo ser profesor ni de lo uno ni de lo otro. En ambas disciplinas deja un reguero de luz para la ciencia y la conciencia nacionales ¿Qué han dejado sus afortunados competidores? La injusticia no amenguó en un átomo el fervor y la potencia de trabajo de Costa,

pero hirió para siempre su vida. Costa quiso también ser político—dice Cossío— y tampoco le han dejado serlo, porque cuando, a fuerza de su trabajo, se ha impuesto a la conciencia nacional por sus obras históricas, por sus obras de Derecho y por su misma fecunda, inagotable acción social, era tarde para que Costa pudiera ser político, y era tarde porque había experimentado su espíritu una evolución que le hacia tener los dos pies en el porvenir, y nadie que tenga los dos pies en el porvenir puede ser político.

Costa fué maestro en la Institución Libre de Enseñanza, a cuya fundación contribuyó con todas sus fuerzas, siendo uno de los que más han contribuído a forjar todos sus principios y todas sus ideas pedagógicas. La característica de Costa, según el Sr. Cossío, no ha sido la teoría, la concepción que debe preceder a la realización educadora; no ha sido la experiencia, que lleva igualmente al método; no ha sido ni siquiera el proceso, relativo a los medios; ha sido el último pormenor en que viene a determinarse la idea, el proceso, el método; ha sido el material que debe utilizarse para la enseñanza. Esta es la característica de la primera fase del pensamiento pedagógico de Costa.

El material que tenemos para la educación del conocimiento, dice el Sr. Cossío, no puede ser más que éste: la realidad misma y la imagen de la realidad. Esta imagen de la realidad llega, en último término, a convertirse en algo abstracto, o sea, los símbolos que nosotros mismos creamos para comunicarnos la esencia, el substrátum de las cosas. El predominio de este símbolo, la palabra, caracteriza como material de enseñanza todo un período de la historia de la educación. En el Renacimiento no se pasa de las palabras a las cosas, sino a sus imágenes. Las cosas como material de enseñanza es una conquista del siglo XVIII. Pero no se ha concluído con obtener la cosa, ¿qué es lo que falta? La atmósfera, el ambiente, la cosa tomada en su propio medio; la realidad misma. Este es el último paso. Sí; hay algo más que la realidad mediatizada en la es-

cuela. No hay que separar las cosas de su todo; ni hay que esperarlas, sino ir a buscarlas donde se dan naturalmente o donde se encuentran. Este es el último paso que corresponde al siglo XIX, y el que caracteriza la pedagogía de la escuela de Costa.

En el Congreso pedagógico del año 1882, Costa presentó su fórmula, hablando en nombre y delegación de la Institución Libre de Enseñanza, y no habló de teorías, de métodos ni de procesos; habló de esto que digo, de la escuela viva, de las excursiones escolares, de la escuela en actividad, de la escuela en el mundo; de la escuela fuera de la escuela. «La escuela — dice Costa — se mantiene sobre el mismo pie, conserva la misma organización que venía teniendo desde los días de Quintiliano, sin que la ciencia moderna haya hecho otra cosa que agregarle, por vía de adherente, por vía de accesorio, para hacer su acción más eficaz, las excursiones instructivas, los museos escolares y las lecciones de cosas. El antiguo concepto de la escuela no se aviene ya con los nuevos métodos que la ciencia proclama y la experiencia acredita; hay que invertir los términos; eso que consideran como procedimientos auxiliares, las lecciones de cosas, y, por tanto, las excursiones instructivas, debe ser lo principal, o, más bien, debe ser el todo; hay que ir a la secularización total, absoluta, de la antigua escuela, hasta arrancarla de su cimiento y aventar sus escombros por todo el territorio; que todo el territorio debe ser escuela mientras no pueda serlo todo el planeta. Si la escuela ha de cumplir la noble misión que le tiene encomendada nuestro siglo, si ha de labrar el espíritu de las nuevas generaciones para darle el temple que requieren las reñidas contiendas del siglo, no puede encerrarse entre cuatro paredes, no puede constituirse en un invernadero donde vegetan los niños como plantas aisladas, en una semioscuridad misteriosa, fija perennemente la vista en el termómetro, extraños a las palpitaciones de la vida social y a los grandes problemas de nuestro tiempo, y tiene que actuar al aire libre, tiene que aspirar la vida a raudales, difundiendo como la

sangre por todos los conductos y arterias del organismo social; no ha de representarse por un sencillo plano, sino por el mapa de España, teniendo por confines las playas del mar, por techumbre el cielo, por material de enseñanza cuanto posee y ha atesorado en la serie de los siglos la Humanidad, abriendo cátedra en la plaza pública, en el campo, en la mina, en el taller, en el buque, en el templo, en el *mitin*, en el Tribunal, en el Congreso, en el museo, allí donde la Sociedad se congrega para pensar, para orar, para discutir, para trabajar, para realizar esto que constituye el fin último de la Humanidad, en la tierra: el desenvolvimiento indefinido de nuestra esencia, el triunfo definitivo del bien sobre el mal, y el ascenso perpetuo del alma hacia Dios.»

Trabajo manual, ejercicios prácticos, juegos, museos, coeducación, como en el Extranjero, etc., son cosas todas que al lado de aquella idea central de la escuela en la vida, pidió y siguió pidiendo siempre Costa, desde su primera actuación pedagógica. Ya empezaba la europeización, contra el africanismo.

La segunda etapa de Costa, en que actúa como educador político, empieza, según Cossío, en 1883, en el Congreso de Geografía comercial. Hacia falta, dice, un ideal común, un ideal patrio, y Costa fué a buscarlo en las entrañas de la tradición y de la raza. Costa supo formularlo, y a su iniciativa se debe la única eficacia de este ideal común que en la época moderna hemos logrado: la adquisición de territorio en Africa. Querer participar, decía Costa, en la política europea, para una nación como la nuestra, no puede ser sino buscando territorio colonial, conforme han hecho Francia, Bélgica y Alemania. Su maravilloso discurso de resumen en aquel Congreso, discurso que pronunció, porque hombres en la plenitud de las responsabilidades y de la altura de Cánovas y de Moret... no lo hicieron en el programa más vivo, más noble y elocuente de los problemas que entraña la educación política y el despertar de un ideal público en nuestro pueblo.

No seguiré más en esta parte de su estudio a Cossío, y entraré con él en la tercera y última fase de la actividad pedagógica de Costa. Surge ésta con el desastre nacional de 1898, y aparece entonces Costa de la manera que todo el mundo ha dicho: como el Fichte aragonés, englobando sintéticamente en una más unitaria y trascendental concepción educadora las dos fórmulas anteriores: la pedagógica y la política, tomando ambas superior alcance y amplitud de horizonte. Dejémosle hablar, y oigámosle, que es lo esencial, en sus pasajes más fundamentales.

En el mensaje de la Cámara Agrícola del Alto Aragón se dedicó interés especial a este asunto. Decía este mensaje: «Si el mal presente es consecuencia de la corrupción general, de la degradación común en que todos nos hallamos sumidos, a la nación, degenerada como está, no se la puede llevar a una vida nueva sino por medio de una completa regeneración.» Esto sólo podemos alcanzarlo, y es con lo único que podemos contar, por medio de una nueva educación, de una educación nacional, una educación moral y patriótica, universal, real y efectivamente obligatoria, que transforme y purifique al individuo, a la Sociedad y al pueblo.»

Para esto proponía, por ser lo primero y más urgente en todos los órdenes de la enseñanza, la reforma del personal existente y la formación de otro nuevo; hacer la reforma pensando tan sólo en hacer lo que hacen otros pueblos, gastar muchísimo más dinero del que ahora se gasta en la primera enseñanza y en la popular de artes y oficios, y en la segunda y superior gastar algo más; pero, sobre todo, administrar mejor lo actual; acabar con la eterna lucha de partidos políticos y religiosa, debiendo ser la base de concordia la neutralización de la enseñanza pública en todos sus grados.

En escritos de aquella época ha repetido constantemente estos conceptos: «La escuela y la despensa, la despensa y la escuela: no hay otras llaves capaces de abrir camino a la regeneración española; son la nueva Covadonga y el nuevo San Juan de la Peña para esta segunda reconquista que

se nos impone, harto más dura y de menos seguro desenlace que la primera, porque el Africa nos ha invadido ahora, y lo que hay que expulsar no es ya exterior, sino que reside dentro, en nosotros mismos y en nuestras instituciones, en nuestro ambiente y modo de ser y de vivir.»

Costa repitió hasta la saciedad que la mitad del problema español está en la escuela y la otra mitad en la despensa. «Hay—decía—que rehacer al español; acaso dijéramos mejor, hacerlo. Y la actual escuela no responde, ni remotamente, a la tal necesidad. Urge refundirla y reformarla, convirtiendo a esta obra redentora las escasas energías sociales con que pueden contar los gobernantes y sus auxiliares. Lo que España necesita y debe pedir a la escuela no es precisamente hombres que sepan leer y escribir; lo que necesita son hombres, y el formarlos requiere educar el cuerpo tanto como el espíritu, y tanto o más que el entendimiento, la voluntad. La conciencia del deber, el espíritu de la iniciativa, la confianza en sí propio, la individualidad, el carácter, y juntamente con esto, la restauración del organismo corporal, tan decaída por falta del aseo, del exceso de trabajo y la insuficiencia de la alimentación; tal debe ser, en aquello que correspondá a los medios, el objetivo de la escuela nueva. Y condición esencial y previa por parte del legislador, ennoblecer el Magisterio, elevar la condición del maestro al nivel de la del párroco, del magistrado y del registrador; imponer a su carrera otras condiciones que las que en su estado actual de abatimiento pueden exigirse.»

Hay que insistir sobre todo en que en esta última época, el punto central para Costa consiste en afirmar que no hay más salvación en la escuela que la reforma del maestro. «Hagamos—repite—o promovamos una revolución en el presupuesto de la nación que permita gastar en un breve plazo 150 millones en edificar escuelas y otros 150 en formar maestros, y el doble siquiera en fomentar la construcción mediante caminos, obras hidráulicas, puertos comunales, enseñanza técnica, etc. La europeización es, pues, la última forma de

Costa. El Africa, según él, ha vuelto a invadirnos espiritualmente, y es preciso expulsarla de nuestro suelo. «Todo español —concluye— está obligado a defender la patria con los libros en la mano.»

La oligarquía y caciquismo, ¿qué representan sino la afirmación escueta de la aflictiva mentira en que vivimos en las dos fundamentales épocas de la vida social: el régimen de gobierno en que la libertad es una farsa, y el económico en que es otra farsa el presupuesto?

La europeización de Costa puso de relieve la famosa frase: «Doble llave al sepulcro del Cid, para que no vuelva a cabalgar.» Y como lleva consigo una trascendental concepción educadora, volvió sobre ella, para que no cupieran falsas interpretaciones, en un famoso discurso, que pronunció en los juegos florales de Zaragoza. Decía lo siguiente: «Hace tres años, en un mensaje de la Cámara Agrícola del Alto Aragón al país, que ha alcanzado cierta resonancia, había yo estampado a guisa de frontispicio de un plan o programa de reconstitución nacional, junto con otros aforismos, uno metafórico que decía: «Doble llave al sepulcro del Cid, para que no vuelva a cabalgar.» Hubo quien vió en este enunciado del programa aragonés la fórmula de nuestra regeneración; pero no faltaron, en cambio, quienes la diputasen de herejía, entendiéndolo que el pensamiento era hacer tabla rasa del pasado, de la tradición, del arte, de la historia, de la leyenda; borrar de la memoria de los españoles las figuras del Campeador y del Quijote, para levantar aquellos altares a un tenedor de libros; proscribir la abnegación, el heroísmo, la generosidad, la nobleza, todo lo que hay de grande y sincero en nuestro pueblo. ¡Y me lo decían a mí, que diez y siete años antes había promovido la celebración de un Congreso de Geografía colonial y la fundación de una Sociedad Geográfica, precisamente para eso, para adquirir vastas extensiones de terreno en el continente africano que ensancharan el imperio del Cid y de Don Quijote en lo futuro! En el discurso inaugural de aquel Congreso decía esto, cuyo alcance y cuya

trascendencia empezamos a ver ahora, a la luz que se proyecta de nuestro desastre colonial, y que todavía mejor que allí encajaba en una solemnidad del género de ésta, consagrada al cultivo del ideal. Como hace falta—decía—que un hemisferio se contraponga a otro hemisferio, para asegurar el equilibrio material del astro, la Humanidad terrestre necesita una raza española fuerte y poderosa contrapuesta a la raza sajona, para mantener el equilibrio moral en el juego infinito de la Historia. No correspondería a la grandeza de la habitación terráquea la grandeza del inquilino hombre, si al lado del Sancho británico no siguiese puro, luminoso, el Quijote español, llenando el mundo con sus locuras, afirmando a través de los siglos la utopía, de la edad de oro y manteniendo perenne aquí abajo esa caballería espiritual que cree algo, que se sacrifica por algo, y que con esa pasión y con esa fe y con ese sacrificio hace que la tierra sea algo más que una factoría y que un mercado donde se compre y se venda... Por esto os digo, señores, no ya por impulsos de vanagloria, no ya por sugerencias del patriotismo; por altos deberes de humanidad estamos obligados a fomentar el crecimiento y la extensión de la raza española. Después de todo, en ese mismo discurso en la Universidad de Salamanca, decía también: «Deshinchemos esos grandes nombres, Sagunto, Numancia, Otumba, Lepanto, con que se envenena nuestra juventud en las escuelas, y pasémosles una esponja. Demontemos de su pedestal al Gran Capitán y al Duque de Alba, a Leyva y a Hernán Cortés, a Alejandro Farnesio y a D. Juan de Austria»; pero decía a seguida: «Elevemos a él a Fernando de Aragón y a Isabel de Castilla, a Cisneros y Legazpi, a Hernández de Oviedo y La Cerda, a Vives y Vitoria, a Antonio Agustín, a Servet, al P. Salvatierra, a Pedro de Valencia, a San José de Calasanz, a Velluga y Olavide, a Campomanes, a Floridablanca, a Aranda y Pignatelli, a Flórez Estrada, a todos esos que caminaron en todo o en parte por la derecha vía, y en cuyos pensamientos y en cuyas obras podían haber tomado rum-

bo y encendido su lámpara los creyentes en una España nueva.»

Y decía a seguida: «El honor y la seguridad de la nación no se hallan hoy en manos de los soldados; están en manos de los que aran la tierra, de los que cavan la viña, de los que plantan el naranjo, de los que pastorean el rebaño, de los que arrancan el mineral, de los que forjan el hierro, de los que equipan la nave, de los que tejen el algodón, de los que conducen el tren, de los que represan la lluvia, de los que construyen los puentes, de los que estampan los libros, de los que acaudalan la ciencia, de los que hacen los hombres y los ciudadanos, educando a la niñez. De esas escuelas saldrán los soldados, de esas forjas saldrán los cañones, de esos montes bajarán los navíos, de esos canales nacerá la sangre, de ese hierro nacerá la fortaleza, de ese algodón y de ese cáñamo y de esos árboles nacerán las tiendas de campaña y las velas y el asta sagrada que ha de desplegar al viento la bandera rejuvenecida de la Patria.»

Como resumen y conclusión de la idea pedagógica de Costa, dice el Sr. Cossío. «El ha dado también la fórmula corpórea de la urgente necesidad de una educación popular, democrática: «Hay que enseñar »para la blusa y para el calzón corto.» Porque vió claramente que sin blusa y sin calzón corto no hay salvación posible para el país. Costa nos ha enseñado con su persona a buscar el ideal, nos ha enseñado que hay que crearlo en el pueblo cuando no existe; que cuando está abúlico, hay que ofrecerle como ejemplo el trabajo; que hay que huir en absoluto del personalismo, pensando sólo en las cosas objetivas, en las cosas en sí; que no debemos ser indiferentes ni pesimistas, sino optimistas, aunque optimistas tristes, porque no hay derecho, absolutamente ninguno, a estar alegres mientras la Patria se encuentra en estas condiciones. Nos ha enseñado, además, con su ejemplo, a corregir los dos vicios más capitales de nuestro carácter nacional. Perdonad que os lo diga serenamente, sin acritud; pero ello es verdad. Padecemos fundamentalmente, y esto se

ve en la escuela, la cobardía y la mentira. Somos esencialmente cobardes en cuanto al valor cívico y, naturalmente, la cobardía viene acompañada de este vicio que corroe por entero a la juventud: la mentira. En las escuelas primero, y en la vida luego, abunda el mentir, por desgracia.

»Esto es lo que no ha hecho Costa jamás. El tuvo valor para decir la verdad siempre. Su vida fué ejemplo constante contra toda clase de mentiras y farsas.

»Costa nos ha dado el ejemplo de una austeridad llevada hasta el último límite, que bien pudiera calificarse de franciscanismo. Con su pobreza dió ejemplo de lo que pregonaba; o sea, que no debemos gastar más que lo que tenemos.

»Fichte fué oído en Alemania, pero Costa no ha sido oído en España; y, sin embargo, lo que dijo Costa es sencillito de entender y ser oído: que hacen falta escuelas; que hacen falta maestros; que se necesita cultura y más cultura. Mas para oír es necesario tener oído, como hay que tener corazón para enamorarse. El oído, la comprensión, se forma con la cultura y con la escuela. Mediante ella se aprende a ver y a oír y a entender lo que se oye. Por la escuela alemana fué escuchado Fichte. Las palabras del aragonés cayeron en tierra dura. Cuando tengamos en España 100.000 maestros de escuela, y no exista el 68 por 100 de analfabetos, entonces será oído Costa.»

Habla también el Sr. Cossío de la amargura que se apoderó de Costa en los últimos años de su vida, y dice que en las obras que ha dejado sin terminar existe esta interrogante: «¿España puede salvarse?» He aquí algo que cuando piensa en ello Costa rompe en tirones de ira, como los profetas de los hebreos. La última etapa de Costa acaba con estas notas: Desconsuelo, desesperación, amargura. Y enlazado con ellas acaba igualmente Cossío diciendo:

«Cuando se habla de construir para Costa monumentos de granito, cuando quiere consagrarsele pirámides y obeliscos en los altos de las montañas de Aragón, sé que se le profana. Costa (y digo esto por

la intimidad que con él me ha unido) hubiera deseado que se le hubiera dejado tranquilo en su pueblo de Graus, enterrado al pie de aquella mimbrera gigante, bajo la que se sentaba y a cuya sombra descansaba al regresar de paseo, en aquel campo sereno, silencioso, aislado, en que él buscó siempre, no la paz, sino la inquietud de su noble espíritu, para verterla a torrentes en puro servicio de su Patria. Allí ha debido descansar eternamente. Y lo único que a mi juicio debiera ponerse sobre su sepulcro son los versos lapidarios con que Miguel Angel, de quien Costa heredó la indignación y el amor patrio amargado por la tiranía y desgobierno en Florencia, contestara al saludo que Felipe Strozzi dirigió a la estatua de *La Noche*, en la tumba del Penseroso:

Me es grato el sueño, y también ser de piedra,
Mientras la infamia y la vergüenza duran,
No ver y no sentir me es doloroso:
Pero, ¡ay!, no me despiertes, habla bajo.

LA VIDA SOCIAL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO
EN LOS ESTADOS UNIDOS DE NORTEAMÉRICA,
por C. Lana Sarrate.

Para nosotros, españoles, o mejor dicho, para nosotros, latinos en general, la Universidad simboliza el *non plus ultra* de la enseñanza, desde el punto de vista de la sistemática intelectual; para los anglosajones, desde ese punto de vista nuestro, sólo se abarca la mitad del campo de acción universitaria; la otra mitad, la desconocida por nosotros, está integrada por una serie de manifestaciones sociales de la masa estudiantil que complementan los conocimientos adquiridos con otras disciplinas de carácter físico, moral y artístico. Dicho de otro modo y más brevemente: la misión de la Universidad latina es la de formar intelectuales (misión que no lleva a cabo por lo común), lo cual supone una polarización de energías; la Universidad anglosajona forma hombres equilibrados física, moral e intelectualmente.

Y dentro de lo anglosajón hay una marcada diferencia entre lo inglés y lo norte-

americano. La vida estudiantil inglesa tiene siempre un cierto matiz local, conserva en todo momento los rasgos de individualidad que caracterizan a los hijos de Albión, mientras la americana ofrece un carácter más social, más general. Decíame, con gran sentido, un amigo mío que entiende mucho en cuestiones pedagógicas, que dicha diferencia se podía expresar por la palabra *exportable*. Lo americano es exportable, lo inglés no; lo inglés sólo es inglés.

Vamos, pues, a ocuparnos de la organización estudiantil universitaria americana.

En mis artículos anteriores, al hablar de los procedimientos administrativos y de los planes de enseñanza en las Universidades americanas, decía que no hay sistemas comunes a todas ellas, como consecuencia de la autonomía de que gozan las entidades. Hoy, al referirme a las organizaciones estudiantiles, he de sentar la afirmación opuesta; a pesar de la autonomía universitaria, la vida social de todos los estudiantes está inspirada por los mismos ideales y sigue derroteros idénticos en todas las Universidades. Este hecho es muy significativo, porque nos pone de manifiesto la semejanza de inclinaciones en la juventud escolar. Tan fuerte es el lazo de unión que se establece entre los estudiantes, que ya no se rompe hasta la muerte. Para que os deis cuenta de ese proceso, necesito de una comparación.

En España, la Universidad no deja en el ánimo del que pasó por ella sino recuerdos agrios o desconsoladores: el fantasma de los exámenes, el pánico al profesor, la falta de bibliotecas universitarias, la pobreza de los laboratorios, el abismo que separa profesores de alumnos, y, en fin, la pena producida por el aislamiento desesperante que rodea al joven una vez traspasados los umbrales universitarios, con un título sin más valor que el que concedía Napoleón I a los títulos de las Universidades francesas a principios del siglo pasado.

En los Estados Unidos ocurre todo lo contrario, y el estudiante, después de cuatro años de vida fraternal con sus compañeros y de relación sencilla y sin formulismos con sus profesores, ingresa en la gran

comunidad de graduados universitarios, designada por la palabra latina *alumni*, símbolo del amor y de la devoción al *Alma mater*.

Cada Universidad tiene su cuerpo de *alumni*, entendiéndose por tales todos los graduados que de ella salieron desde su fundación.

Tomando como modelo el Cuerpo de *alumni* de la Escuela de Ingenieros de Boston (Mass. Inst. of Technology), voy a exponer los caracteres generales de dichas organizaciones. La *Technology Alumni Association* es dirigida por un Consejo, elegido entre los graduados, cuyo Consejo está compuesto de un presidente, de los cinco expresidentes en vida, un representante de cada promoción (*class*) y un representante de cada Comité local de la entidad. Este Consejo no sólo discute los asuntos relacionados con el régimen de la Asociación que representa; también delibera acerca de la marcha de la Universidad, porque, los *alumni* tienen representantes con voz y voto en el Consejo administrativo universitario. En la Escuela de Ingenieros a que me refiero son quince los *alumni* que figuran en su Consejo de administración, renovables periódicamente, tres cada año.

En la primavera tiene lugar un banquete para reunir en Boston el mayor número posible de graduados, con el fin de aumentar el espíritu de Cuerpo de los exalumnos. Existe un Comité encargado especialmente del bienestar de los estudiantes, para lo cual no sólo forman parte en algunos Comités escolares, sino que contribuyen con suscripciones a la creación y mantenimiento de gimnasios, campos de juego, et cetera. Los *alumni* tienen una publicación periódica mensual (*Technology Review*), que es el órgano oficial de la Sociedad.

Pasemos a la vida escolar propiamente dicha. Todas las manifestaciones de la vida social estudiantil se designan por la palabra *activities* (actividades).

La agrupación más homogénea después de la de los *alumni* es la llamada *class* (promoción). Todos los estudiantes que pertenecen a un mismo año, independien-

temente de la carrera que estudian, forman en cada Universidad una *class* o promoción, que se nombra con las cifras del año correspondientes a la graduación; de suerte que, siendo de cuatro años la duración de los estudios universitarios, los escolares que ingresen en 1920 formarán la *class* de 1924.

Los alumnos de primer año son llamados *freshmen*; los de segundo, *sophomores*; los de tercero, *juniors*, y los de cuarto, *seniors*.

La organización de las promociones es muy perfecta. Están dirigidas por un Cuerpo representativo y ejecutivo (*Board of directors*), que consta de un presidente, un vicepresidente, un secretario, un tesorero, y dos vocales, elegidos todos por votación de entre los que forman la *class*. Además, cada promoción tiene dos representantes en la Sociedad general Atlética Universitaria (*Athletic Association*), y otros dos representantes en el llamado Comité del Instituto (*Institut Committee*). (Todos estos datos se refieren a la repetida Escuela de Ingenieros de Boston; pero las variantes son muy pequeñas en las demás Universidades.)

El Comité del Instituto gobierna toda la vida estudiantil, y en él están representadas las *activities* o agrupaciones escolares. Los profesores no tienen participación alguna en la dirección de las organizaciones estudiantiles, excepto el cargo técnico del profesor de Gimnasia. Dicho Comité del Instituto está formado por 27 personas, que son: los presidentes de las cuatro promociones; los dos representantes, ya citados, de cada promoción; el presidente de la Sociedad Atlética; los directores de los periódicos escolares y los de los clubs musicales, de canto y de la orquesta.

El Comité del Instituto se divide en varios subcomités, a saber: inspecciones de salones comedores, de salones de reunión y de diversiones escolares. También está a su cargo el llevar un estado del llamado «sistema de puntos» (*point system*), por el cual sistema se limitan las *activities* de cada estudiante; de este modo nadie se consagra a la vida social demasiado tiem-

po, lo cual supondría un abandono de los estudios. Y, por fin, el Comité del Instituto constituye el tribunal de honor para juzgar sobre los litigios y actos escolares. Sin otro medio de sanción penal que el de publicar el nombre del ofensor y de la ofensa, si ésta no es reparada, el Comité del Instituto goza de gran autoridad entre los estudiantes y elimina la intervención del Claustro de profesores en casi todos los casos.

La Universidad de Harvard y la Escuela de Ingenieros en Boston tienen formada una Sociedad cooperativa (*Harvard Cooperative Society*) para surtir de toda clase de artículos a los estudiantes y a los *alumni*. La administración comercial de esta Cooperativa está en manos de profesionales, y al cabo del año se reparten los beneficios proporcionalmente entre los compradores; por lo corriente, le devuelven a uno el 8 ó el 9 por 100 de lo que gastó durante el año.

Los pabellones universitarios para dormir (*dormitories*) también están intervenidos parcialmente por los estudiantes. Las Universidades tienen muy bien montado el sistema de edificios dormitorios, a base de gran sencillez en los muebles y de mucha limpieza, representada por el agua y la luz en abundancia. Las habitaciones son para uno o para dos muchachos, por lo general; hay algunas, pocas, para tres y hasta para cuatro jóvenes. El pago es por adelantado y por la duración del año académico. Los precios varían entre límites muy distantes. En Harvard, por ejemplo, el coste de una habitación individual varía de 55 a 475 pesos; es decir, de una peseta diaria (que allí representa mucho menos que el pagar una peseta de casa en Madrid) a ocho pesetas diarias. Por habitación doble puede pagarse de 100 a 500 dólares, o sea de 0,90 a 4,50 pesetas diarias por persona. Las habitaciones para tres y cuatro muchachos todavía resultan algo más económicas que las anteriores.

Se comprende que a diferencias tan notables en los precios han de corresponder no menos distintos tipos de instalaciones. Las habitaciones baratas de los pabellones

Gray y Conant, en Harvard, simbolizan la humildad suprema, mientras las de los edificios Standis Hall y Westmorley Court, de la misma Universidad, están dotadas de los últimos refinamientos, cual es, por ejemplo, en el último de ellos, una piscina de natación.

Las Universidades poseen grandes salones comedores, basados en la rapidez de servicio, porque en dos horas pasan por ellos miles de estudiantes. En ciertas Universidades, como Harvard, la comida es servida por camareros (por lo regular, negros), y en otras, como el M. I. T., se sigue el sistema llamado de la *cafetería*. Esta palabra, de importación española, sirve para designar un *restaurant* rápido, en donde cada comensal se sirve su comida. Para ello hay que desfilarse ante un mostrador, sobre el cual están colocados los alimentos; de ellos se eligen los que más apetecen y se ponen en una bandeja cogida de antemano. Al terminar de elegir los alimentos se recibe un talón (*ticket*), que indica el importe de lo que se puso en la bandeja. Acto continuo se pasa a los comedores, contiguos al mostrador, y una vez terminada la comida, se paga al salir del local.

Estudiantes pobres son los encargados de recoger el servicio de mesa y llevarlo a las máquinas de fregar. Estos estudiantes pobres trabajan un par de horas al día en esa ocupación, a cambio de la comida. Durante el verano, en las épocas de vacación, se dedican a muy diversas ocupaciones, desde la de secretario particular a la de limpiabotas; lo importante es ganar algo de dinero con que sufragar parte de los gastos del invierno. Y no creáis que los escolares que recogen los platos y que se ocupan en oficios manuales, por bajos que sean, son menospreciados por sus compañeros. El mero hecho de practicarlos con un fin tan elevado como el de poder estudiar, lejos de ser un desdoro, dignifica al individuo. El orgullo más grande que siente un joven americano es el del momento en que no tiene que pedir dinero a su familia para cubrir el presupuesto de su vida (*to become independent*).

Los profesores comen en un saloncito especial, aunque muchos de ellos siguen el sistema democrático de la *cafetería* y se sientan en las mesas generales de los escolares.

Los salones comedores constituyen por sí solos edificios aislados unas veces y otras están instalados en la casa o centro de la vida social universitaria, en la cual existen los gimnasios, salones de reunión, etcétera.

En algunas Universidades, la enseñanza de la gimnasia es obligatoria durante el primer año de la carrera, dos horas por semana, gimnasia que es dispensada si la constitución física del alumno la permite y la afición le lleva a formar parte de uno de los equipos atléticos (*teams*) universitarios. Además, las Universidades oficiales, o las que sin ser oficiales reciben ayuda de los Estados, dan a sus alumnos instrucción militar, de la cual sólo están exceptuados los extranjeros y los enfermos.

Cuando un estudiante ingresa en la Universidad, su primer deber es someterse a un examen médico detenido, y todos los ejercicios físicos, ya sean los suaves movimientos de la gimnasia sueca, ya los bruscos esfuerzos del *foot-ball* americano, están regidos por el criterio del médico.

Los gimnasios universitarios, además de los salones dedicados a la gimnasia propiamente dicha, poseen otros saloncitos para esgrima, boxeo, lucha greco-romana, etc.

Junto a estos gimnasios suele haber terrenos preparados para realizar ejercicios al aire libre. Harvard posee 12.000 pies cuadrados de superficie asfaltada con ese fin.

El examen médico a que es sometido el alumno al ingresar en la Universidad no se limita a cumplir un mero formulismo. El estudiante es medido y pesado, examinados su corazón y sus pulmones, e interrogado acerca de sus condiciones generales de salud y de sus tendencias hereditarias. Del examen se deduce la clase de ejercicios que el alumno puede realizar, y al cabo de seis meses vuelve a repetirse el examen físico, para poner de manifiesto el progreso conseguido.

Las agrupaciones estudiantiles son muy numerosas; pero podemos dividir las en cuatro clases, con arreglo a los principios en que se inspiran: 1.^a, agrupaciones cuyo fin es fomentar el desarrollo físico; 2.^a, Sociedades de confraternización; 3.^a, grupos de fomento intelectual, y 4.^a, agrupaciones artísticas.

Cuando un muchacho llega a la Universidad, suele ser víctima de un estado de desorientación parecido al que produce el llevar un frac por primera vez: no sabe uno en dónde meter las manos. Y para que el novicio no adquiera cualidades ambulativas, los estudiantes veteranos salen a su encuentro, valiéndose de los medios más diversos, como, por ejemplo, anuncios, gráficos, artículos y consejos en la Prensa estudiantil, carteles en los tableros de noticias, etc., con objeto de que el recién llegado vaya pensando en cuáles son sus aficiones.

Las Sociedades escolares que integran el primer grupo antes citado son conocidas por el nombre genérico de *athletics* (atletismo), en el cual se engloba el *foot-ball*, el *base-ball*, el atletismo de pista (correr, saltar, arrojar pesos, etc.), las regatas, el *hockey*, el *tennis*, etc.

El atletismo constituye la principal de las *activities* estudiantiles, y no solamente interesa al Cuerpo escolar, sino que toda la nación americana sigue con entusiasmo indescriptible la marcha del atletismo universitario. El estudiante atleta vive envuelto por la aureola del héroe, y, a decir verdad, se le da más importancia a un *star* (estrella), como allí los llaman, que a un escolar que descuelle en las clases y laboratorios. Y aquella devoción no es innecesaria; para llegar a la categoría de *star*, de atleta universitario, es preciso ser virtuoso a prueba de santo, a la vez que se necesita poseer una constitución física privilegiada.

El entrenamiento atlético requiere una gran constancia, si se desean obtener resultados positivos, y, además, hay que practicar con tesón las reglas anejas a dicho entrenamiento, cuyas reglas gobiernan la vida física y moral del muchacho.

Por creerlas de interés, voy a citar algu-

nas de estas reglas a que se someten los escolares que practican los deportes atléticos. Las fundamentales se refieren al sueño, al baño y a la dieta. Recomiéndase como minimum de dormir ocho horas. Al despertar no conviene levantarse inmediatamente, sino esperar despierto unos diez minutos. Es necesario acostarse a la misma hora todas las noches, lo más tarde a las diez y media (en los Estados Unidos se suele cenar a las siete de la tarde). Caso de despertar temprano, debe uno levantarse sin intentar reconciliar el sueño; pero esto no debe llevar consigo en aquel día una variación en la hora de acostarse. Respecto al baño, se aconseja tomarlo de esponja, no muy frío, después de terminar los ejercicios diarios de entrenamiento y en el preciso instante en que se acaba de sudar; una vez a la semana se practica con agua caliente y mucho jabón, con objeto de emulsionar bien las grasas segregadas y limpiar la piel. La dieta es a base de carne; de vez en cuando, alternando con huevos y pescado. Pastelería, poca. Agua, cuanta quiera beberse; pero los licores, incluso los de más baja graduación alcohólica, no deben de ingerirse bajo ningún pretexto. Se prescriben los vegetales; se proscriben el café, el té, las sopas y la leche, así como el abuso de comer manteca.

Junto a todas esas reglas hay una, la más esencial de todas, que es la de evitar la influencia sexual de la mujer, regla que observan la mayoría de los jóvenes universitarios americanos, aunque no se dediquen especialmente al atletismo.

Por todas estas virtudes, los muchachos que forman los equipos universitarios son queridos y admirados por todos, y el sobresalir en una rama atlética constituye un galardón incomparable a ningún otro, porque es el emblema de la juventud intelectual sana, fuerte y moral.

El atletismo universitario se practica en excelentes campos especiales.

Los terrenos que la Universidad de Harvard dedica al atletismo ocupan una extensión de 60 acres (24 Ha.), y en ellos están el *Stadium*, con una capacidad para

22.000 espectadores; las dos casas de botes (*University boat house* y *Weld boat house*), con armarios y accesorios para 1.200 estudiantes; dos hectáreas de superficie preparadas para *tennis* y, en fin, un edificio (*locker building*) con 1.500 armarios individuales para guardar las ropas de deporte.

Las tres Universidades rivales en atletismo son: Harvard, Yale y Princeton. El partido de *foot-ball* entre las dos primeras, que suele decidir el campeonato universitario periódico, es un verdadero acontecimiento nacional, al cual asisten personas de las regiones más alejadas de la Unión americana.

El *bowl* de Yales costó tres millones de pesetas. En él caben 68.000 espectadores. El último partido, jugado en 1914, dió un ingreso de 680.000 pesetas, y si más capacidad hubiera tenido el anfiteatro, también se hubiera llenado, porque para espectáculos de esa índole hay que pedir las entradas con dos o tres meses de anticipación, so pena de quedarse en la calle; advirtiendo que sólo tienen derecho a comprar entradas los alumnos universitarios, y en número limitado, a razón de dos entradas por estudiante.

Estos partidos decisivos sólo pueden jugarse después de un entrenamiento sistemático, que es dirigido cuidadosamente por personas expertas (*coaches*).

El *foot-ball* americano es una variedad del *rugby* escocés, y se juega con pelotón ovalado, en vez de redondo, como ocurre en el *foot-ball* inglés, el *soccer* o *association*.

El *foot ball* es juego de otoño. En la primavera, los estudiantes practican el *base-ball*, que es el deporte nacional, y que apasiona allí tanto como en España los toros.

Otro deporte universitario de gran aceptación son las regatas, si bien no tienen tanta importancia como las célebres de Oxford y Cambridge en Inglaterra.

No menos entusiasmo despiertan los deportes de pista y natación.

Y pasemos a las agrupaciones que integran la segunda clase, las que tienen por

misión establecer lazos de amistad entre los estudiantes. Los caracteres y organización de estas agrupaciones son muy diversos, según el principio sobre el que esté basada la Sociedad. Las más importantes son las llamadas *fraternities* (fraternidades), designadas con nombres de letras griegas; tienen carácter de Sociedades secretas, constituyendo algo así como entidades masónicas minúsculas. El fin que se proponen es «el de reunir, por interés y afecto mutuos, un número de estudiantes que se amen fraternalmente, saltando por encima de todas las diferencias de sangre». Las *fraternities* han sido muy combatidas, por su carácter secreto y absorbente, y no acaban de convencer a los estudiantes extranjeros. La mayor parte de ellas tienen casas en donde comen y duermen sus asociados.

Hay otros muchos grupos cuyo fin es el de unir estudiantes de inclinaciones o sentimientos análogos. Hay clubs de muchachas estudiantes, clubs religiosos de todos los matices (cristianos, judíos, católicos, protestantes, etc.), clubs nacionales (como el latinoamericano), etc.

Las agrupaciones que forman la tercera clase toman como lazo de unión una especialidad de conocimientos: tales son las llamadas *professional societies* (sociedades profesionales), como las de ingenieros mecánicos, ingenieros electricistas, etc.

En esta tercera clase podemos incluir también los periódicos y revistas publicados por los estudiantes. En la Escuela de Ingenieros de Boston se imprimen tres publicaciones estudiantiles, a pesar de contar con sólo 2.000 alumnos. Una de las publicaciones es anual y está editada por los estudiantes de tercer año, los *juniors*, y junto al nombre genérico de *Technique* aparece el numeral del año de la promoción que la publica. Forma un volumen de 400 a 500 páginas, magníficamente impreso, en el cual se da cuenta de la marcha del Instituto, se publican fotografías de todo el personal docente y de los alumnos de la promoción anterior, los *seniors*, junto con una breve reseña de la vida colegiada de los últimos. Además, *Technique*

relata todas las *activities* estudiantiles durante el año a que se refiere, ilustrando la narración con multitud de fotografías, dibujos, anécdotas, etc. Una publicación tan compleja y tan completa como la que acabamos de describir necesita de un Comité directivo, que los estudiantes mismos eligen y que está formado por un *editor* (1) en jefe, un administrador, un tesorero, varios *reporters* para las diversas secciones de atletismo, Sociedades, etc., uno o dos encargados de la estadística y varios ayudantes.

Otra publicación de la Escuela es la llamada *The Tech* (abreviatura con que es conocida la Escuela). También está administrada y editada por estudiantes y aparece diariamente con cuantas noticias interesen a los escolares.

Y la tercera revista, *Woop Garoo*, tiene carácter satírico y es mensual. De los cortes de su escalpelo no se libran ni aun los mismos profesores.

El último grupo que establecimos al clasificar las Sociedades estudiantiles comprende aquellas cuyo objeto es el de desarrollar y fomentar la afición y el gusto artísticos. Dentro de este grupo están todos los clubs musicales y de canto y los de representaciones teatrales.

En la tantas veces citada Escuela de Ingenieros de Boston había cuatro clubs musicales: la orquesta, y los clubs de canto, de *banjo* y de mandolina. Los tres últimos están dirigidos por un Comité llamado de los «Clubs musicales combinados». Estos clubs musicales dan varios conciertos anuales en Boston, con programas casi siempre de música popular.

El carácter de las representaciones teatrales varía entre límites muy separados, desde el arte más sublime, cual fué la representación en griego del *Agamenón* de Esquilo en el Stadium de Harvard, hasta las confecciones estudiantiles de carácter local a base de un centenar de chistes y anacronismos.

Con objeto de que los estudiantes no se

(1) Los ingleses y norteamericanos llaman *editor* a lo que nosotros *director*.

dejen llevar en alas de los entusiasmos deportivos y sociales en general, cada una de las *activities* y cada uno de los cargos representativos y ejecutivos están graduados por un número determinado de puntos, y mediante este sistema de puntos (*point system*), se impide que los escolares dediquen demasiado tiempo a estas disciplinas.

Las *activities* de cada alumno se limitan a diez puntos. Hay *activities* de diez categorías, indicadas por las letras de A a J. La categoría A son diez puntos, y la J, un punto. En la primera categoría están, por ejemplo, los cargos de presidente de la promoción de los alumnos de último año, los directores jefes de las publicaciones *Technique* y *The Tech*, etc. En la categoría de un punto están, por ejemplo, los cargos de vicepresidentes, secretarios y tesoreros de los distintos clubs. Un alumno que desempeñe un cargo de la categoría A no puede tomar más *activities*; en cambio, teóricamente, un estudiante puede desempeñar diez cargos de la categoría J.

Doy por terminada la parte descriptiva de este artículo, y como final, voy a permitirte hacer algunas consideraciones generales y una proposición concreta, consideraciones y proposición que no tienen otro valor que el ser hijas de una realidad vivida durante cuatro años de estancia fuera de España.

Al comparar la Universidad española con las Universidades extranjeras que yo conozco (alemanas, americanas, francesas y suizas), resaltan una larga serie de defectos en nuestra organización, cuyos defectos no debemos de ocultar, sino de exponer, para tratar de remediarlos. Las lagunas de la Universidad española casi son las mismas que presenta la Universidad francesa (la diferencia es cuestión de tamaño). Esto no debe de extrañarnos, porque la evolución del mundo fué vista desde nuestra Patria principalmente a través del prisma francés hasta no hace muchos años, que se comenzó a mirar sin necesidad de las lentes de nuestros vecinos.

Nuestras Universidades están sometidas a un centralismo contraproducente y ana-

crónico; basta seguir la evolución de las Universidades alemana y francesa durante el siglo XIX para demostrar esa afirmación; nuestras Universidades no poseen recursos materiales con que dotar bibliotecas y laboratorios, sin cuyos elementos de enseñanza no es posible hacer labor positiva alguna; nuestras Universidades carecen de hecho, de personalidad, por lo menos de la personalidad que deberían tener: son organismos más o menos conquistados, sin relación con la clase pudiente ni con la masa popular, cuando debían mantenerse en contacto con ellas por medio de cursos, de conferencias y de propaganda sana, para que todos tuvieran fe en nuestros Centros superiores de enseñanza y para que todos contribuyesen a su florecimiento, los unos ayudando económicamente con donativos y legados, y los otros prestando el santo apoyo de su devoción. Por otra parte, el número de Universidades es excesivo para las exigencias de nuestro país; no se concibe Murcia con una caricatura de Universidad estando Valencia a un paso; tampoco se puede justificar la Universidad de Granada teniendo la de Sevilla a la puerta de casa. Necesitamos pocas y buenas Universidades, en vez de muchas y malas.

Tocante al profesorado universitario español, se pueden aplicar las palabras pronunciadas por Darboux, decano de la Facultad de Ciencias de París, refiriéndose a ella: «Los diversos profesores — decía Darboux — viven en sus laboratorios de un modo feudal, algo así como los barones de la Edad Media en sus castillos, sin importarse unos de otros y sin asociar suficientemente sus esfuerzos para conseguir un resultado común.»

Los alumnos, a su vez, realizan los estudios universitarios sin estímulos de ninguna clase, sin entusiasmo, sin amor, sin ideales; así se explican fácilmente las huelgas escolares, de carácter endémico en ciertas épocas del año. Para la mayoría de los estudiantes, lo fundamental, lo esencial, lo único que interesa es adquirir el título, sea como sea, y tratar de encasillarse en un escalafón oficial... Pero, ¿para

BIBLIOTECA DE LA UNIVERSIDAD DE MADRID

qué continuar con este diagnóstico de los males universitarios si no poseo el remedio necesario para su curación? Yo no creo, por desgracia, que este problema pueda resolverlo un solo hombre, por muy afortunado que estuviese en su actuación; incluso temo que no le vea resuelto la generación que sigue. A mi modo humilde de apreciar las cosas, este problema es un problema de *moralidad*, como tantos otros de los que tenemos por resolver en España. ¡Y las cuestiones de moralidad no son de resolución rápida!

Además, es absurdo pretender rellenar las lagunas de la enseñanza superior mientras hayamos de sonrojarnos ante la vergüenza de que en la masa española existan cerca de un 50 por 100 de analfabetos. Para sentir esta vergüenza es preciso que alguien se la haya echado a uno en cara fuera de España. Será paradójico tratar de elevar el tono universitario mientras la educación de la masa popular no sea eco de ese tono.

Hoy día, fuerza es decirlo todo en honor a la verdad, tenemos en España elementos francamente regeneradores. Sirva de modelo la Junta para ampliación de estudios y pensiones al extranjero, cuya labor, conocida al detalle por pocas personas, va progresando gracias a la elevación de miras y al espíritu de sacrificio de algunos de sus miembros. Y si dicha Junta, integrada por personas tan insignes y fuera de duda como Ramón y Cajal, Torres Quevedo, Menéndez Pidal, Carracido, Casares, Castillejo y tantas otras, tiene que luchar contra infinidad de obstáculos y que vencer tan enormes resistencias pasivas, no voy a ser yo, con mi supina insignificancia, quien pretenda dar normas para la reconstrucción intelectual española.

No obstante, soy más optimista con referencia a otro plan de ataque regenerador a base de encauzar la clase escolar.

Comparemos al muchacho americano al terminar sus estudios universitarios con el joven español en análogas condiciones. Aquél entra en el mundo, en el verdadero mundo, en el de la lucha incruenta, con cuerpo y alma sanos; desconoce los efec-

tos nocivos de la ociosidad, del alcohol, del juego de azar y de la mujer y se lanza a librar la lenta y agotadora batalla de su vida animado por el más grande de los optimismos; *va a vencer*, aunque, *per accidens*, sea vencido. En cambio, el muchacho español, al abandonar la Universidad, se halla sin apoyo *interior* de ninguna clase, carece de una verdadera formación sistemática intelectual, y en cuanto a sus condiciones morales, cuando no han sido envenenadas por borrachos, tahures o prostitutas, han adquirido, por lo menos, un tal estado de indiferencia a fuerza de discutir ante la mesa de un café o simplemente de desgastar tacones contra los adoquines de las calles, que ya no les queda fuerza sino para arrojarse en el más terrible de los pesimismos: el pesimismo del vacío interior.

Yo creo que, a pesar de las dificultades que pueda presentarnos el individualismo propio de nuestra raza, es factible la formación de Cuerpos universitarios análogos a los de los *alumni* americanos de que hice mención. Para ello hay que contar con el apoyo de las personas pudientes, de ciertas entidades financieras, industriales y comerciales, del elemento oficial (llámese Ayuntamiento, Diputación o Gobierno) y, sobre todo, hay que edificar sobre los cimientos de los que ya pasaron por la Universidad. Cuantas organizaciones estudiantiles se intentaron fueron un fracaso, porque sus fundamentos eran débiles. Los estudiantes españoles por sí solos no son elementos capaces de mantener mecanismos sociales que no sean de vida efímera. Las líneas generales de este plan son las siguientes: crear *Uniones universitarias* en las cuales se asocien los graduados de cada una de las Universidades. Estas *Uniones universitarias* deberán utilizar la potencia económica de sus asociados y la de las personas y entidades que simpatizan con sus fines para la construcción de casas sociales para estudiantes a base de elementos de cultura física (gimnasia, piscinas de natación, etc.), medios de fraternizar (salones de reunión, formación de Sociedades, etc.) y facilidades culturales

(bibliotecas, salas de revistas, etc.). Un amigo mío, arquitecto, está haciendo un proyecto, con arreglo a mis ideas, de lo que podrían ser las casas de las *Uniones universitarias*. No me gusta divagar, sino dar proposiciones concretas, y cuando la propaganda se inicie, sabremos todos el fin que nos proponemos, para, con arreglo a él, luchar por la adquisición de los medios.

A la mayoría de los hombres de carrera, a los cuatro o cinco años de haber salido de la Universidad, no les supondrá ningún sacrificio el desprenderse de cinco pesetas mensuales como cuota mínima para contribuir al sostenimiento de su Unión universitaria y hacer posible de ese modo que el estudiante, sobre todo el forastero, por una cantidad insignificante, una peseta al mes, por ejemplo, disponga de los elementos estéticos necesarios para que al huir de la atmósfera fría o maloliente, o ambas cosas a la vez, de la modesta casa de huéspedes, no tenga que ir forzosamente a la atmósfera menos fría, aunque no más pura, de un café, suponiendo que no se vaya a sitios peores. Ya que tan difícil es modificar la educación intelectual del estudiante, tratemos de salvar su formación física y moral: que si de la Universidad no salen sabios, salgan, por lo menos, hombres.

Mi proyecto de *Uniones universitarias* no es ningún invento, ni encierra genialidad alguna. Es una sencilla adaptación de las organizaciones de *alumni* de los Estados Unidos a nuestra querida España. Para lograrlo no hace falta que surjan filántropos tipo Carnegie que den 1.000 millones de pesetas; bastará con que *queramos* lograrlo.

«Si deseamos formar una masa universi-

taria potente, es preciso organizarla con vista puesta en el máximo rendimiento posible de los valores medios.» Así se expresa el profesor de la Sorbona, monsieur Caullery, en su libro publicado al regresar de los Estados Unidos. Y añade: «Los hombres superiores escapan de todos los sistemas y triunfan de las dificultades y de las lagunas; los hombres medios abortan si no se les facilita metódicamente el acceso a un nivel en el que puedan prestar servicios eminentes a la colectividad.» Ese fué el secreto de la fuerza social alemana y esa es la base del asombroso dinamismo americano.

Mi convicción es que conseguiremos cuanto nos propongamos seriamente; mi credo de vida es la fe en la fuerza de la voluntad como arma incomparable para el triunfo de los ideales físicos, morales e intelectuales.

(*La Lectura*.—Octubre, 1919.)

EL ANALFABETISMO EN ESPAÑA (1)

por Lorenzo Luzuriaga,

Inspector agregado al Museo Pedagógico Nacional.

(*Conclusión.*)

He aquí ahora la diferencia observada en cada provincia entre los años de 1913 y 1917, en los reclutas del ejército, según la tabla de la estadística del reclutamiento de 1917, que publicamos tal como allí se halla; es decir, no refiriendo los datos a los analfabetos, como hemos hecho hasta ahora, sino a los que saben escribir, que viene a ser lo mismo, en sentido opuesto:

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

PROVINCIAS	Proporción por ciento de los que saben escribir.		DIFERENCIA
	Año 1913.	Promedio 1915-1917.	1913-1915 a 17.
Alava.....	95,24	95,53	+ 0,29
Albacete.....	58,12	57,98	- 0,14
Alicante.....	44,77	78,15	+ 34,62
Almería.....	55,19	44,81	- 8,38
Ávila.....	76,20	81,16	+ 4,96
Badajoz.....	54,42	58,16	+ 3,74
Baleares.....	54,83	63,55	+ 8,72
Barcelona.....	73,22	86,34	+ 13,12
Burgos.....	93,36	95,01	+ 1,65
Cáceres.....	66,36	74,36	+ 8
Cádiz.....	59,52	47,17	- 12,35
Canarias.....	32,28	38,87	+ 6,59
Castellón.....	54,25	57,51	+ 3,26
Ciudad Real.....	54,13	63,16	+ 9,03
Córdoba.....	47,20	54,22	+ 7,02
Coruña (La).....	59,88	62,89	+ 3,01
Cuenca.....	68	73,82	+ 5,82
Gerona.....	54,38	65,13	+ 10,75
Granada.....	38	61,77	+ 23,77
Guadalajara.....	73,90	80,56	+ 6,66
Guipúzcoa.....	70,06	82,28	+ 12,22
Huelva.....	74,92	64,11	- 10,81
Huesca.....	68,89	72,93	+ 4,04
Jaén.....	39,65	58,06	+ 18,41
León.....	77,38	88,24	+ 10,86
Lérida.....	65,34	79,40	+ 14,06
Logroño.....	63,48	86	+ 22,52
Lugo.....	76,95	82,59	+ 5,64
Madrid.....	87,34	87,01	- 0,33
Málaga.....	41,34	43,30	+ 1,96
Murcia.....	47,39	46,85	- 0,54
Navarra.....	74,17	88,08	+ 13,91
Orense.....	70,75	65,33	- 5,52
Oviedo.....	66,65	85,30	+ 18,65
Palencia.....	83,91	91,65	+ 7,74
Pontevedra.....	79,67	82,96	+ 3,29
Salamanca.....	90,97	80,33	- 10,64
Santander.....	93,63	93,95	+ 0,32
Segovia.....	95,19	93,33	- 1,86
Sevilla.....	59,84	65,65	+ 5,81
Soria.....	86,01	89,49	+ 3,48
Tarragona.....	64,17	64,82	+ 0,65
Teruel.....	63,59	71,89	+ 8,30
Toledo.....	69,72	69,38	- 0,34
Valencia.....	41,87	54,72	+ 12,85
Valladolid.....	91,35	91,73	+ 0,38
Vizcaya.....	90,07	86,76	- 3,31
Zamora.....	79,78	84,27	+ 4,49
Zaragoza.....	61	65,08	+ 4,08
España.....	63,35	70,17	+ 6,82

Como puede observarse, las provincias en que más aumento ha tenido el número de los reclutas que saben escribir, y ha disminuído más, por tanto, el número de los analfabetos son:

1. Alicante.....	34,62 %
2. Granada.....	23,77
3. Logroño.....	22,52
4. Oviedo.....	18,65
5. Jaén.....	18,41
6. Lérida.....	14,06
7. Navarra.....	13,91
8. Barcelona.....	13,12
9. Valencia.....	12,85
10. Guipúzcoa.....	12,22
11. León.....	10,86
12. Gerona.....	10,75

En cambio, las provincias en que ha disminuído el número de reclutas que saben escribir, y aumentando, por tanto, el número de los analfabetos son los siguientes:

1. Cádiz.....	12,35 %
2. Huelva.....	10,81
3. Salamanca.....	10,64
4. Almería.....	8,38
5. Orense.....	5,52
6. Vizcaya.....	3,31
7. Segovia.....	1,86
8. Murcia.....	0,54
9. Toledo.....	0,34
10. Madrid.....	0,33
11. Albacete.....	0,14

4. *Causas del analfabetismo.*—Un estudio detenido acerca de las causas del analfabetismo no es posible hacerlo actualmente, por falta de datos numerosos y precisos. Esto no obstante, se han presentado a veces hipótesis atrevidas, que tratan de explicar aquel fenómeno de un modo simplista y unilateral. Se ha alegado, en efecto, como razón de él la miseria del pueblo, el carácter de la raza, la falta de medios de comunicación de la Península, el carácter agrícola y rural de nuestra vida económica y social, la mala preparación y remuneración del Magisterio, etc. Es posible que todos estos factores intervengan aislada o conjuntamente en la configuración del fenómeno de nuestro analfabetismo. Pero es casi seguro que no sean los únicos, y menos los decisivos.

Si la existencia del analfabetismo se debe a la miseria, ¿por qué regiones ricas, como Cataluña y Levante, tienen más analfabetos que otras relativamente más pobres, como Castilla la Vieja y León? Si la razón de aquél hay que buscarla en el carácter de la raza, ¿por qué el español que emigra a América se instruye allí tanto y tan bien como los demás inmigrantes? Cuando se aduce como explicación el carácter agrícola y rural de nuestro pueblo,

¿por qué provincias como las de Alava y Palencia tienen menos analfabetismo que las de Vizcaya y Barcelona? Y si se arguye la falta de medios de comunicación, ¿en qué consiste que el analfabetismo esté más desarrollado en Málaga o Alicante que en León o Zamora? Finalmente, ¿puede atribuirse como causa del fenómeno la mala preparación y remuneración de los maestros, cuando no obstante las mejoras introducidas en ellas en los últimos decenios, el fenómeno sigue la misma marcha que hace 50 años?

Es posible, repetimos, que todos estos fenómenos integren el problema, pero hay uno más genérico y decisivo que todos ellos, y es la falta de escuelas.

En primer lugar, está el hecho claro y manifiesto de que a la mitad de españoles que no saben leer ni escribir, corresponde la falta de la mitad de escuelas que debiéramos tener.

En segundo lugar, podemos ver comprobada esta afirmación general de un modo concreto. Tomando, para ejemplo, tres provincias cualesquiera, las de Alava, Lérida y Málaga, que representan, respectivamente, las intensidades mínima, media y máxima del analfabetismo, y viendo la relación que hay entre el número de habitantes que corresponde a cada escuela, con sus gastos correspondientes, y el de analfabetos, nos encontramos, teniendo, naturalmente, en cuenta que cuanto mayor es el número de habitantes por escuela, menor es el de escuelas existentes, con lo siguiente:

PROVINCIAS	Analfabetos. — %	Habitantes por escuela.	Gastos por habitante. — Pesetas.
Alava.....	32	229	3,46
Lérida....	58	453	2,82
Málaga..	79	623	1,46

La relación, como se ve, es bien clara: a mayor número de analfabetos, menor número de escuelas (o sea, mayor número de habitantes por escuela) y menor cantidad de gastos en éstas.

Esta conclusión no es demasiado origi-

nal, pero no ha sido nunca suficientemente demostrada. En la tabla siguiente podrá verse el mismo principio, extendido, en general, a toda España, tomando en él como base el número de escuelas por 10.000 habitantes, método que es más exacto que el indicado anteriormente:

PROVINCIAS	Escuelas por 10.000 habitantes (1918).	Número de orden de más a menos.....	Analfabetos en la población general (1910).....	Número de orden de menos a más.....
Alava.....	34,7	3	26,0 %	2
Albacete.....	12,2	33	74,8	46
Alicante.....	10,7	37	70,2	39
Almería.....	10,2	38	78,8	48
Avila.....	23,6	12	54,9	20
Badajoz.....	9,4	44	68,3	36
Baleares.....	13,1	30	67,6	35
Barcelona.....	16,7	25	41,6	9
Burgos.....	32,3	4	37,2	5
Cáceres.....	15,1	27	66,1	32
Cádiz.....	8,5	47	62,1	25
Canarias.....	9,3	45	74,3	43
Castellón.....	13,2	29	71,5	40
Ciudad Real...	10,0	41	73,3	42
Córdoba.....	9,8	42	72,4	41
Coruña.....	11,7	35	65,0	31
Cuenca.....	19,9	20	69,0	38
Gerona.....	21,0	17	51,1	18
Granada.....	10,4	40	74,4	44
Guadalajara...	29	5	54,4	19
Guipúzcoa....	21,8	14	40,6	7
Huelva.....	10,9	36	64,9	29
Huesca.....	26,1	8	56,9	21
Jaén.....	9,7	43	74,8	47
León.....	34,9	2	47,2	16
Lérida.....	24,0	10	58,6	22
Logroño.....	21,6	18	46,7	14
Lugo.....	13,4	28	63,6	27
Madrid.....	12,5	32	36,3	3
Málaga.....	7,3	49	79,4	49
Murcia.....	8,7	46	74,4	45
Navarra.....	23,8	11	43,4	11
Orense.....	17,5	22	64,6	28
Oviedo.....	20,5	19	45,0	13
Palencia.....	27,3	7	36,5	4
Pontevedra...	12,2	34	62,8	26
Salamanca....	23,5	13	47,1	15
Santander....	25,7	9	26,0	1
Segovia.....	27,7	6	39,4	6
Sevilla.....	8,5	48	65,7	31
Soria.....	37,3	1	43,4	10
Tarragona...	16,1	26	59,6	25
Teruel.....	21,1	16	63,7	33
Toledo.....	12,7	31	67,2	34
Valencia.....	10,2	29	68,5	37
Valladolid....	10,0	21	44,5	12
Vizcaya.....	16,9	24	40,7	8
Zamora.....	21,6	15	50,3	17
Zaragoza.....	17,1	23	60,4	24
	15,9		59,3	

Se puede observar que, en términos generales, la relación entre el analfabetismo y la falta de escuelas es muy estrecha. Algunas excepciones, como las representadas por las provincias de Barcelona, Madrid, Sevilla y Vizcaya, son debidas a que en la estadística figuran menor número de escuelas privadas que las realmente existentes. Otras desviaciones del principio general pueden explicarse por circunstancias especiales, y sobre todo por dos fenómenos muy importantes, que, sin embargo, no podemos determinar, por falta de datos precisos: la matrícula y la asistencia escolares.

El mismo caso, y aun más acentuado, puede observarse viendo en las regiones la proporción entre el número de escuelas y el del analfabetismo, como se ve en la tabla adjunta:

REGIONES	Es-cuelas por 10.000 habitantes.	Nú-mero de orden.	Anal-fabetos — %	Nú-mero de orden.
León.....	26,6	1	49,5	5
Castilla la Vieja...	25,5	2	41	2
País Vasco.....	24,4	3	39,3	1
Navarra.....	23,8	4	43,4	3
Aragón.....	21,4	5	61,4	8
Asturias.....	20,5		45	4
Cataluña.....	19,4	7	52,7	6
Castilla la Nueva..	16,6	8	60	7
Galicia.....	13,7	9	64	9
Baleares.....	13,1	10	67,6	11
Extremadura.....	12,2	11	67,2	10
Valencia.....	11,3	12	70	12
Andalucía.....	9,4	13	71,5	13
Canarias.....	9,3	14	74,3	14
Murcia.....	5,4	15	76,9	15

Otro fenómeno que viene a confirmar lo que acabamos de decir es la diferencia que ha existido en el desarrollo del analfabetismo entre los hombres y las mujeres. Como se ha expuesto en su lugar oportuno, la intensidad del analfabetismo en las mujeres es mayor que en los hombres; pero, en cambio, el proceso de desaparición es más rápido que en éstos. Y ello es debido simplemente al mayor desarrollo que han alcanzado las escuelas de niñas en los últimos 60 años, como puede comprobarse en las tablas siguientes:

DESARROLLO PROPORCIONAL
DE LAS ESCUELAS DE NIÑOS Y DE NIÑAS

AÑOS	ESCUELAS	
	De niños.	De niñas.
1850.....	72 0/0	28 0/0
1855.....	69	31
1865.....	66	40
1880.....	57	43
1885.....	55	45

EVOLUCIÓN DEL ANALFABETISMO
ENTRE LAS MUJERES Y LOS HOMBRES

AÑOS	ANALFABETOS	
	Varones.	Hembras
1860.....	64 0/0	86 0/0
1877.....	62	80
1887.....	58	76
1900.....	55	71
1910.....	51	65

Como se ve, el aumento constante en la proporción de escuelas de niñas corresponde a la mayor rapidez en la desaparición del analfabetismo entre las mujeres, y viceversa.

5. *El analfabetismo en el Extranjero.*—No conocemos, ni creemos que se hayan publicado recientemente, trabajos de conjunto, en los que se estudie detenida y extensamente el estado actual del analfabetismo en el Extranjero. Por la imposibilidad, además, de contar con fuentes directas de información sobre cada país, por las todavía anormales circunstancias actuales, hemos tenido que limitarnos a exponer los datos más salientes sobre aquellos pueblos que más semejanza tienen en este respecto con el nuestro, a saber: Bélgica, Francia, Italia, Rumania y Portugal.

Como ya se dijo al principio de este trabajo, la intensidad del analfabetismo en Europa aumenta de norte a sur, y aun de oeste a este, con algunas excepciones, como la Península ibérica. La mínima del analfabetismo en Europa está representada por los Estados escandinavos y Alemania; siguen después de estos países, en orden de menor a mayor: Suiza, Inglate-

rra, Holanda, Francia, Bélgica y Austria; el último lugar lo ocupan los pueblos del sur y oriente: Italia, España, Grecia, Rumania, Rusia, Portugal y Servia.

Desde el punto de vista de las razas, aquellas en que el analfabetismo no constituye realmente un problema, son: las escandinavas, germanas y anglosajonas; en cambio, en las latinas y eslavas, aquél adquiere caracteres de verdadera gravedad.

Veamos ahora los principales caracteres del analfabetismo en los pueblos de lenguas originadas del latín, y, después haremos un resumen con los datos que han llegado a nuestro poder de los otros pueblos.

BÉLGICA

La proporción de analfabetos en la población total, según el censo de 1910, es ésta:

Población.	Analfabetos.	% de analfabetos.
7.423.784	1.877.205	25,3

Restando la población menor de ocho años, la proporción de analfabetos es de 13,10.

En cada sexo, la proporción de analfabetos es:

Hombres.....	24,5
Mujeres.....	26,1

La distribución de los analfabetos, según las edades, es la siguiente:

EDADES	% de analfabetos.
5 a 10 años.....	49,0
10 15 —	7,7
15 20 —	5,9
20 25 —	7,0
25 30 —	7,1
30 35 —	8,1
35 40 —	9,9
40 45 —	11,7
45 50 —	14,7
50 55 —	17,9
55 60 —	21,3
60 65 —	26,1
65 70 —	33,1
70 75 —	38,5
75 80 —	43,1
80 85 —	46,8
85 90 —	52,1
90 y más.....	51,8

La evolución del analfabetismo, en la población mayor de cinco años, es ésta:

AÑOS	% de analfabetos.
1866.....	45,1
1880.....	34,2
1890.....	29,5
1900.....	22,9
1910.....	16,7

En los reclutas ingresados en el ejército en 1911, la proporción de analfabetos es:

Reclutas.	Analfabetos.	%
17.957	1.469	8

He aquí la evolución sufrida:

AÑOS	%
1895.....	15
1911.....	8

FRANCIA

Por primera vez, desde 1872, el censo de 1901, último que conocemos, y que creemos se ha publicado, contiene los datos referentes al analfabetismo en Francia.

El número total de analfabetos ese año en la población general era el siguiente:

Población.	Analfabetos.	% de analfabetos.
37.654.036	9.629.449	25,8

Si se tiene sólo en cuenta la población mayor de 15 años que dan los censos, los datos varían de este modo:

Población.	Analfabetos.	% de analfabetos.
27.909.342	4.964.627	17,8

La participación de los sexos en el analfabetismo es, como siempre, diferente:

Hombres.....	23,3
Mujeres.....	27,8

En la población mayor de 15 años, estas proporciones son:

Hombres.....	14,5
Mujeres.....	21,0

Considerando las edades, la proporción de analfabetos en cada una de ellas y en cada sexo, es la que sigue:

EDADES	TANTO POR CIENTO DE ANALFABETOS	
	Hombres.	Mujeres.
5 a 9 años.....	31,5	30,3
10 14 —	5,2	5,1
15 19 —	5,2	5,0
20 24 —	5,9	6,2
25 29 —	6,1	7,8
30 34 —	8,5	11,4
35 39 —	11,0	15,4
40 44 —	13,2	19,4
45 49 —	16,4	24,7
50 54 —	20,0	30,2
55 59 —	24,5	35,9
60 64 —	28,4	40,9
65 69 —	31,1	45,2
70 74 —	34,6	49,2
75 79 —	36,1	52,0
80 84 —	38,8	54,3
85 89 —	37,9	53,4
90 94 —	39,0	56,7
95 y más — e indefinidos.	27,0	37,1
<i>Media</i>	23,3	27,8
Mayores de 15 años.....	14,5	21,0

Dejando de lado la población menor de cinco años, la evolución del analfabetismo en Francia, desde 1872, es así:

AÑOS	% de analfabetos.
1872.....	43
1901.....	19
<i>Diferencia</i>	24

El número de analfabetos entre los reclutas es bastante menor que en la población general, como puede verse por los datos de 1902:

Reclutas.....	317.513
Analfabetos.....	13.553
Por 100.....	4,2

Esta proporción ha bajado todavía al 2,8 por 100 en 1911.

La evolución sufrida por el analfabetismo de los reclutas, desde 1827, es como sigue:

PERÍODOS	% de analfabetos.
1827-1829.....	55,2
1836-1840.....	43,7
1846-1850.....	36,0
1856-1860.....	32,1
1866-1868.....	21,4
1876-1877.....	15,6
1887-1892.....	9,0
1898-1902.....	4,8
1907.	3,2
1911.....	2,8

Por último, según los registros civiles, el número de las personas que no supieron firmar en ellos fué el siguiente, en el período 1901-1916:

Hombres.....	2,9
Mujeres.....	4,4
Media.....	3,4

ITALIA

Ateniéndonos a la población general, el número de analfabetos en relación con el de habitantes, en 1911, es como sigue:

Población.....	34.671.377
Analfabetos.....	16.107.173
Por 100 de analfabetos..	46,7

La proporción de analfabetos en la población general es, pues, de 46,7 por 100. Pero si tenemos sólo en cuenta la población mayor de 12 años, la proporción desciende a 37,6 por 100.

Con referencia a los sexos, la proporción de analfabetos existente entre los hombres es, como en todas partes, inferior al de las mujeres, como puede verse:

Hombres.....	42,8 por 100
Mujeres.....	50,2 —

Las edades introducen también grandes diferencias en la proporcionalidad y distri-

bución del analfabetismo, como puede observarse en las adjuntas tablas:

EDADES	% de analfabetos.
De 6 a 12 años.....	35,3
— 12 15 —.....	24,6
— 15 21 —.....	26,9
— 21 25 —.....	27,9
— 25 30 —.....	29,9
— 30 40 —.....	34,2
— 40 50 —.....	42,0
— 50 60 —.....	49,9
— 60 y más —.....	61,0
	46,7

Edades y sexos.

	Hom- bres.	Mu- jeres.	Media.
Mayores de 6 años....	32,6	42,4	37,6
— 12 —.....	32,2	43,5	38
— 21 —.....	34,7	48,5	41,8
	42,8	50,5	46,6

La evolución experimentada por el analfabetismo en los últimos años es como sigue:

AÑOS	% de analfabetos
1872.....	73
1882.....	67,3
1901.....	56
1911.....	46,7

Uno y otro sexo han sufrido diferentes procesos en esta evolución:

AÑOS	Hombres.	Mujeres.
1872.....	67	73,9
1882.....	61	73,5
1901.....	51,1	60,8
1911.....	42,8	50,5

También ha sufrido un proceso diferente

la población mayor de 12 años, como puede verse.

AÑOS	% de analfabetos.
1872.....	67,6
1882.....	61,6
1901.....	48,8
1911.....	38

Finalmente, la proporción de analfabetos entre los reclutas del ejército y de la marina es bastante inferior a la que existe en la población general, como ocurre también siempre:

ANALFABETOS RECLUTAS

Ejército.....	29,2
Marina.....	37,2

La evolución sufrida por el analfabetismo de los reclutas ha sido la siguiente:

AÑOS	Ejército.	Marina.
1871.....	56,7 %	68,5 %
1881.....	47,7	60,3
1891.....	40,3	41,4
1901.....	32,6	49,6
1911.....	30,5	40,3

El analfabetismo entre los que contrajeron matrimonio en 1912 fué:

Hombres.....	24,1 por 100
Mujeres.....	35,7 —
Media.....	29,9

RUMANIA

Según el censo especial del analfabetismo llevado a cabo en Rumania en 1909, la proporción de analfabetos mayores de siete años existentes en la población general era:

Población.....	5.047.342
Analfabetos.....	1.986.982
Por 100 de analfabetos..	60,6

En cuanto a los sexos, la diferente pro-

porción de analfabetos en uno y otro era así:

Hombres.....	45,8
Mujeres.....	76,7

En los tres grupos de edades censuados, el porcentaje era el siguiente:

EDADES	% de analfabetos.
7 a 14 años.....	12,6
14 a 21 años.....	16
Más de 21 años.....	71,4

Referidas estas edades a los sexos, la proporción era como sigue:

EDADES	Hombres.	Mujeres.
7 a 14 años.....	10,8 %	13,7 %
14 a 21 años.....	12,9	18,1
Más de 21 años.....	76,3	68,2

La disminución total del analfabetismo, en un período de 20 años, fué:

AÑOS	% de analfabetos.
1899.....	78
1909.....	60,6

Finalmente, la proporción de analfabetos en el ejército fué, en 1911, de 41 por 100.

PORTUGAL

El analfabetismo en la población general, según el último censo publicado, el de 1900, es el siguiente:

Población.....	5.425.152
Analfabetos.....	4.261.336
Por 100 de analfabetos...	78,5

Contando sólo la población mayor de seis años, la proporción es de 75,11 por 100.

La proporcionalidad de analfabetos en uno y otro sexo es:

Varones.....	71,5
Hembras.....	86

En las distintas edades censuadas, el analfabetismo se distribuye de este modo:

EDADES	Hombres.	Mujeres.	Total.
6 y más años	»	»	75,1
6 a 19 años.....	74,1	87,7	78,4
20 y más años	62,4	82,7	73,4

Finalmente, la evolución del analfabetismo es como sigue:

AÑOS	Hombres.	Mujeres.	Total.
1878	75	89	82
1890	72	85	78
1900	71	86	78

RECOPILACIÓN DE LOS DATOS SOBRE EL ANALFABETISMO EN LOS PUEBLOS DE LENGUAS ROMÁNICAS

PAÍSES	Población general.	Analfabetos	Población general. — %	Población mayor de seis años. — %	Años de los censos.
1. Bélgica.....	7.423.784	1.877.205	25,3	13,1 (3)	1910
2. Francia.....	37.654.036	9.629.449	25,8	17,8 (2)	1901
3. Italia.....	34.671.377	16.107.173	46,7	37,6 (4)	1911
4. España.....	19.995.686	11.867.455	59,3	49,9 (5)	1910
5. Rumania.....	5.047.342 (6)	1.986.982 (6)	60,6 (6)	60,6 (6)	1909
6. Portugal	5.423.132	4.261.336	78,5	71,1 (7)	1900

- (1) Población mayor de seis años.
 (2) Idem íd. de 15 años.
 (3) Idem íd. de ocho años.
 (4) Idem íd. de 12 años.
 (5) Idem íd. de 10 años.
 (6) Idem íd. de seis años.
 (7) Idem íd. de ídem íd.

EL ANALFABETISMO SEGÚN LOS SEXOS

PAÍSES	Varones.	Hembras.	Diferencia.
Bélgica	24,5 %	26,1 %	+ 1,6 %
Francia.....	23,3	27,8	+ 4,5
Italia.....	42,8	50,2	+ 7,4
España.....	52,5	65,8	+ 13,3
Rumania	45,8	76,7	+ 30,9
Portugal.....	71,5	86,0	+ 14,5

EL ANALFABETISMO EN EUROPA Y AMÉRICA

Población general.

PAÍSES	Por 100 de analfabetos.	BASES DE CÁLCULO	Años del censo.
Austria.....	26,2	Población mayor de 10 años.....	1900
Bélgica.....	13,1	— — de 8 —	1910
Brasil.....	85,2	— total.....	1900
Bulgaria.....	65,5	— mayor de 10 —	1905
Canadá.....	17,1	— — de 5 —	1900
Chile.....	49,9	— total.....	1907
Cuba.....	31,0	—	1907
España.....	49,9	— mayor de 10 años.....	1910
Estados Unidos.....	7,7	— de 10 —	1910
Finlandia.....	1,5	— — de 15 —	1900
Francia.....	17,8	— — de 15 —	1900
Grecia.....	57,2	— — de 10 —	1907
Hungría.....	38,6	— — de 6 —	1900
Hungría.....	40,9	— — de 12 —	1900
Italia.....	38,0	— — de 12 —	1911
Méjico.....	75,3	— — de 11 —	1900
Portugal.....	75,1	— — de 6 —	1900
Rumania.....	60,6	— — de 7 —	1909
Rusia.....	70,0	— total.....	1913
Servia.....	78,9	— mayor de 11 años.....	1900
Uruguay.....	46,5	— — de 6 —	1900

EL ANALFABETISMO EN EUROPA Y AMÉRICA

Reclutas del ejército.

PAÍSES	Por 100 de analfabetos.	Años de las estadísticas.
Alemania.....	0,02	1913
Bélgica.....	6,1	1912
Bulgaria.....	36,3	1900
Dinamarca.....	0,2	1907
España.....	28,0	1917
Francia.....	2,8	1911
Gran Bretaña.....	1,0	1904
Grecia.....	30,0	»
Holanda.....	1,0	1910
Hungría.....	14,9	1900
Italia.....	29,2	1912
Japón.....	2,5	1913
Rumania.....	41,0	1911
Servia.....	55,9	1904
Suecia.....	0,16	1912
Suiza.....	0,5	1905

6. *Bibliografía.*—No obstante la gravedad de este problema del analfabetismo, éste no ha sido estudiado todavía en toda su plenitud. Apenas existen trabajos completos de particulares sobre él, y los oficiales no son tampoco muy exactos ni completos. Entre los primeros pueden, sin embargo, mencionarse algunos, como los de los Sres. Olóriz, Navarro Salvador y Comorera, que contienen sugerencias y datos interesantes.

Pero las fuentes originarias y únicas de información son las oficiales del Instituto Geográfico y Estadístico, a saber: los *Censos de la población* y las *Estadísticas de reclutamiento del Ejército*. El valor de estas dos fuentes es contrapuesto: los censos, por la mayor extensión de sus datos, son más generales y completos; en cambio, la exactitud de esos datos es menos segura, por la forma en que se recogen. Por el contrario, las estadísticas son más precisas, pero también de menor alcance, por la limitación de sus datos. Ambas fuentes se completan, pues, recíprocamente.

INSTITUTO GEOGRÁFICO Y ESTADÍSTICO.

—*Censo de la población de España en 31 de diciembre de 1910.*—Tomo III.—Madrid, 1917.

—*Censos de la población de España desde 1860 a 1910.*

INSTITUTO GEOGRÁFICO Y ESTADÍSTICO.

—*Estadísticas del reclutamiento y reemplazo del Ejército.*—

Trienios 1912-1914 y 1915-1917.

—Madrid, 1915 y 1918.

— *Reseña geográfica y estadística de España.*—Tomo III.—Madrid, 1914.

— *Anuario Estadístico de España.*—Tomo IV.—1917.—Madrid, 1918.

Annuaire Statistique de la Belgique et du Congo belge.—43^{ème} année.—Tome XLIII.—1912.—Bruselles, 1913.

Statistique de l'enseignement primaire. Tome VIII^{ème} 1906-1907.—Paris, 1909.

Anuario Statistico Italiano.—Seconda serie.—Volumen IV.—Año 1914.—Roma, 1915.

Anuario Estatístico de Portugal.—1908, 1909 e 1910.—Volumen I.—Lisboa, 1914.

Recensement général des lettrés et des illettrés de Roumanien, l'année 1909.—Bucarest, 1910.

The Statesman's Year-Book.—Londres, 1919.

A. PETERSILIE.—*Analphabeten*, en CONRAD, *Handwörterbuch der Staatswissenschaften.*—Tomo I.—Jena, 1909.

E. P. CUBÉRLÉY.—*Illiteraricy*, en A. *Cyclopedia of Education*, de MONROE.—Tomo III.—New-York Macmillan, 1912.

REVISTA DE REVISTAS

FRANCIA

Revue Pédagogique.—Paris.

DICIEMBRE

Demostraciones de Psicología y de Pedagogía experimentales.—Primeros ensayos en las Escuelas Normales de maestros y de maestras del Sena, por Th. Simon.—Autorizado por el Ministro de Instrucción pública, para iniciar a los alumnos del tercer año de las Escuelas

Normales del Sena, en los métodos de la Psicología y de la Pedagogía experimentales, ha podido presentar el Sr. Th. Simon, en conferencias teóricas en la Escuela Normal de Batiñoles y en la de Auteuriol, algunos de los resultados adquiridos hoy para el conocimiento del niño.—I. *Cómo se reparten por su edad los niños de una escuela; alumnos regulares en sus estudios; niños adelantados; niños retrasados.* La primera cuestión planteada ha sido la de la distribución de los alumnos en los diferentes cursos.—II. *Dos estudios de correlación.* 1.º *Situación escolar y desenvolvimiento físico.*—Esta correlación, aunque no muy acentuada, existe y es suficiente para retener la atención. 2.º *Adelantos y retrasos escolares y condiciones de frecuentación, de medio social, etcétera.*—Se comprende en primer término, al procurar recoger estos datos (se comprueba una vez más, debiera decirse), el interés que habría en poseer para cada niño una cartilla médica y una cartilla escolar exacta y precisa—una cartilla médica para uso de los maestros, que no contendría nada confidencial, que no haría mención, por ejemplo, de los estigmas de sífilis, pero que reuniría, al menos, la serie de enfermedades que motivan las ausencias—, y una cartilla escolar que permitiría totalizar rápidamente la frecuencia y la importancia de estas últimas. En ausencia de esos documentos, los resultados obtenidos no podrán tener siempre la precisión deseable. En cuanto a la acción sobre la escolaridad, podemos trazar el cuadro siguiente de los influjos que actúan sobre ella, yendo de las correlaciones más importantes a las más débiles. *Influjos preparatorios.*—Cambio de escuela. Madres porteras, en el comercio al menudeo. Padres en el comercio de vinos. Ser hijo o hija única. Ser resistente a las causas de enfermedades. *Influencias ventajosas.*—Regularidad escolar. Madres empleadas en el comercio, institutrices, etcétera. Padres de profesiones liberales. Si se tienen hermanos o hermanas, ser el más joven. Pertenecer a familia numerosa. Tener una cierta delicadeza física.—III. *Un*

dictado. La intención no era solamente rehacer con los alumnos de las Normales las indagaciones ya hechas, sino ayudarles también a seguir las que se emprenden. En la Sociedad Alfredo-Binet, se ocupaban este año de litografía, y parecía oportuno que los alumnos realizaran un trabajo alrededor de la cuestión, para ponerlos en condiciones de seguir las investigaciones de la Sociedad y que contribuyese, sobre todo, a mostrarles las bases concretas sobre que reposan. Se les encargó, por tanto, examinar el valor ortográfico de los alumnos de la escuela aneja y recurrir para esto a un solo dictado, a un dictado único para los diferentes cursos.

La prueba de recitación para el título elemental, por P. H. Gay.

Cuestiones y discusiones.—La enseñanza científica.

Crónica de la enseñanza primaria en Francia.

Certificado de aptitud para el profesorado (primera parte) y concurso de admisión para la escuela Normal Superior de Fontenay-aux-Rosas.

A través de los periódicos extranjeros.

Revistas escandinavas, L. P.

Países de lengua española, por Henri Goy.

ENERO

Observaciones psicopedagógicas, por Ch. Guerlin de Guer.—Las diversas variedades de «sugestión escolar» han sido analizadas experimentalmente por Binet en su obra *La suggestibilité*. El autor de este artículo ha hecho por su cuenta con sus alumnos del Liceo de Lille tres de las experiencias de Binet, las que implican, según sus mismas expresiones, «forzamiento de la memoria», de «sugestión media», y de «sugestión fuerte». He aquí el procedimiento: Un cartón, sobre el cual se han fijado muchos objetos distintos, se presenta aisladamente a cada uno de los alumnos de la clase, para que los examinen durante veinte segundos. Después de este examen, vuelven los alumnos a sus lugares sin que se comuniquen entre sí y se les invita a

enumerar por escrito los objetos que han herido su vista; se trata de hacer de los objetos una «breve descripción». Esta primera parte de la experiencia no se interfiere con la «descripción del objeto», dado el tiempo limitado que se concede a la visión; permite precisar la impresionabilidad más o menos rápida de cada uno.

Además, será muy instructivo comparar las respuestas obtenidas en los casos de simple apelación hecha al recuerdo y en el caso en que se «fuerza la memoria». El señor Guerlin de Guer hace las consideraciones generales siguientes acerca de las experiencias realizadas: «Las respuestas analizadas en las páginas que preceden representan un conjunto de esfuerzos de los más meritorios y de los más fecundos, y yo no creo una jactancia estimar que tales ejercicios han sido mucho más provechosos que otras tareas de carácter puramente escolar. «Agregó que estas últimas experiencias, unidas a otras muchas, deben acabar de documentarnos precisamente sobre las aptitudes intelectuales y morales de nuestros alumnos, y que es tiempo—si queremos dar a esta serie de estudios su conclusión de conjunto—examinando las reacciones diversas presentadas por cada uno de nuestros sujetos en cada prueba y utilizándolas para el establecimiento de sus fichas psicopedagógicas, de las que he mostrado, por otra parte, la necesidad.—Quisiera reconocer que ni la exposición prolongada de mis análisis del material, llevada hasta el más menudo detalle, ni las consideraciones teóricas de que los acompañaba, me han hecho perder de vista mi fin, que no es otro que el de aprender a conocer mejor y hacer conocer mejor los cerebros y las conciencias cuya cultura integral nos corresponde, resultado que no puede obtenerse sino por el concurso de la pedagogía experimental.»

Los poetas y la guerra, por Emile Ripert.—La guerra ha sorprendido a los poetas, como a los diplomáticos y a los estrategas. La generación de los que habían visto la guerra de 1870 se había deslizado en la muerte o el silencio. François Coppée, Sully Prudhome y Eugène Manuel

habían desaparecido; la voz más vibrante de los que habían cantado la revancha, la de Déroulède, había muerto antes de la revancha. De la generación de 1870, pocos poetas sobreviven; los otros, los que gozaban en 1914 del favor del público, nacidos entre 1865 y 1880, no habían asistido de manera consciente al espectáculo de los males de Francia. Como conclusión general, puede afirmarse que la guerra no ha sido, ni podía serlo, inspiradora de una poesía seria y trascendente.

La reforma de las Escuelas Normales (continuación). *Informe del inspector de academia de la Sarthe. Informe del director de la Escuela Normal de Auch.*

Notas de Inspección: Literatura francesa.—Lectura explicada.—Preparación de una composición francesa.—Primera lección de Química.—Historia Natural, interrogaciones sobre los espongiarios.—Geometría.

Crónica de la enseñanza primaria en Francia.

Ceremonias en honor de los maestros muertos por la patria.—El aligeramiento de los programas.—Frecuentación escolar.

A través de los periódicos extranjeros.—República de Haiti.—Estados Unidos de América, por A. Gricourt.—D. BARNÉS.

ENCICLOPEDIA

“HISTORIA DE LA CERÁMICA DE ALCORA,”
POR EL CONDE DE CASAL (1)

por D. Leopoldo Soler y Pérez,
Profesor en la Escuela Especial de Pintura,
Escultura y Grabado

El zaragozano D. Buenaventura Pedro de Alcántara, Conde de Aranda, al ver en Alcora, pueblo de su señorío en la hoy provincia de Castellón, los tres elementos de alfarería, arcillas, agua y leñas en los bosques, aprovechados por 24 hornos de

(1) Publicado por *La Esfera*, 6 diciembre 1919.

cántaros, fundó, en 1727, una fábrica de loza, a costa de 50.000 pesos, que en 1736 producía 300.000 objetos. Se exportaban, y por sus estilos y perfección, se confundían con los extranjeros. Los laborantes eran 300, españoles, franceses y holandeses, dirigidos por italianos en el dibujo, y de éste había escuela para 100 chicos. Felipe V y sus sucesores eximieron de impuestos la fábrica.

Su historia hízola en 1879, registrando el archivo de los Duques de Híjar, D. Juan F. Riaño, mi maestro, en su *Manual de las Artes Industriales Españolas* (en inglés), libro aprovechado por todos los estudiosos, mis compañeros de Barcelona D. Francisco Miquel y Badía (†), D. Hermenegildo Giner de los Ríos y el Conde de Casal, aportando rectificaciones y complementos. Consta su libro de 645 páginas y 81 láminas, y de él extracto casi todo lo siguiente.

Divide esta historia en tres épocas, por la aparición y empleo predominante en la fábrica de la loza, la porcelana y la tierra de pipa, coincidentes con la serie de sus dueños: el fundador, en la primera; el Ministro de Carlos III, en la segunda, y los Duques de Híjar, en la tercera. Esta clasificación no se refiere a la evolución del arte, que, como todo lo que vive, recorre tres épocas: de formación, de apogeo y de decadencia, de las cuales falta la primera en el alcoreño, porque nos vino formado de Francia. Pero el autor completa su división diciendo los estilos históricos de las obras y calificando de decadencia la tercera de las épocas.

Ejemplares importantes de ellas tienen los coleccionistas, el autor y Boix los principales, en Madrid, y el Museo Arqueológico Nacional, que guarda las colecciones de Riaño y del Conde de Valencia de Don Juan.

* * *

Primera época (1727 a 1742).—Para fundar la fábrica se contrató a pintores franceses: de la de Moustiers, a Eduardo Roux, y de Marsella vino José Olerys. Se cree que el primero importaría el estilo de Bérain, decorador del «Luis XIV», que mez-

cla los arabescos del Renacimiento italiano con bustos, cariátides, baldaquinos, figuras mitológicas o de la «Comedia» de aquel país, chinos, cabras, monos, etc. (J. Gauthier: *Graphique d'Histoire de l'Art*). Alcora hizo en ese estilo salvillas (platos con pie), fuentes, agudas pirámides, sostenes de niños con canastillos de frutas, aguamaniles, botes de farmacia, etc. Su decoración es policroma o en claroscuro azul (plato, colección del Conde de Valencia). Recuadra las piezas el adorno de *encaje* peculiar a la cerámica de Rouen, a veces simplificado.

Olerys, el primero que policroma las decoraciones, usa de los grotescos o caprichos y las *chinerías* (adorno con chinos, o sólo pajarracos, entre flores), y se distingue por recuadrar las piezas, de mitológicos asuntos o sólo florecillas, con anchas *guirnaldas* y medallones. Habiendo dejado Alcora en 1737, y establecido en Moustiers un taller famoso, se confunden las obras de ambas. Casal nota que el blanco de Moustiers es verdoso azulado, y rosado el de Alcora.

Coinciden en ésta, con esos maestros, los españoles, el principal Miguel Soliva, de Cuenca (?), que pintaba ya en 1735 y moría en 1755. Ejecuta *chinerías* y *caprichos* a lo Callot, hombres con orejas de burro, gibosos, guerreros, frailes. En sus obras dominan el azul, el amarillo y el verdoso, siendo del primero *las carnes*, poco después violáceas. Firma las cuatro placas policromas, de 50 por 44 cm, de la Duquesa de Fernán Núñez: *Hesiona, hija de Laomedón* (libertada por Hércules), *La Batalla de Taurus* (de Lebrún), etc.

Las aventajan, a veces, las salvillas, firmadas en el reverso, dentro del pie hueco, que añadían los oficiales o aprendices. Unas son de *chinerías*, otras tienen una dama sentada, y las principales, alegorías. Son de éstas la *Comedia francesa* (Colección Güell, de Barcelona), el *Comercio* (no firmada, Colección Boix), y la *Astronomía*, de mi propiedad. La última tiene la firma de «c. Ros», y como de este apellido no se conoce pintor en Alcora, y es variable la ortografía de los otros, Casal y Boix

creen que será obra de Cristobal Cros, que pintaba allí desde 1727 a 1759. Esta salvilla mide 32 cm. de diámetro, y eso será en las nombradas, y no 23, errata del libro. Todas se figuran por matronas de amplios ropajes, acompañadas por niños que tienen los atributos de cada una. *La Astronomía* se representa como *Urania*, con ropa azul, sembrada de estrellas y un antejo en la mano. (P. de la Escosura: *Manual de Mitología*, art. «Apolo».)

Del Conde de Valencia hay una salvilla, alegoría de Baco, que en el reverso dice: «lo hizo Cristobal Mascarós, aprendis (sic) de 13 años». Uno de ese nombre pintaba, según Riaño, desde 1728 al 50, y Casal, conocedor del nacimiento de otros dos, fecha la salvilla en 1731 ó 32. Pero es ella del estilo rocalla (o «Luis XV») y nota discordante entre las obras del estilo Bérain, y los de Olerys y Soliva, que pintaban en estos años, y por lo cual creo que debe llevarse hacia la segunda época.

Otros pintores de esta época primera son Ochando, Badenas, Serranía, Vilar y Grangel, los tres últimos citados por Davillier entre los de Moustiers. Otro fué Causada, de familia, que llevando a Talavera los secretos cerámicos de Alcora, hizo que la imitase en obras que se distinguen «por su peculiar y artística tosquedad».

En esta época fabricaron *mancerinas* (forma importada en 1648 por el Marqués de Mancera, virrey del Perú), que, con calado centro, sujetaban la jícara del chocolate. Las hay finísimas y con medallones.

Algunas, del género de los *chinescos*, son con reflejos cobrizos, según recetas de *Manises*, y otras del estilo de *Delft*, por los operarios holandeses.

Dé entonces serán los bustos policromados, de 44 cm. de altura, de un joven y una muchacha, quizá de la familia de Aranda. (Colección Boix.)

Segunda época (1749 a 1798).— Hereda la fábrica el hijo del fundador, D. Pedro Pablo, ministro de Carlos III, rey de idénticas aficiones, que desde Capo di Monte (Nápoles) trajo artífices y materiales para

fundar la manufactura de porcelana del Retiro.

Esta cerámica, de pasta superior, la introdujo Aranda en Alcora, trayendo maestros franceses (Haly en 1751) y el sajón Knipffer, y enviando a París, para estudiarla, a Vicente Alvaro y Cristóbal Pastor, que en Cataluña descubrieron importantes yacimientos de caolín. Otro francés, Cloostermans, vino en 1787 para hacer la porcelana *tierna* o francesa, única que el análisis de las piezas señala; la porcelana jaspeada de Estrasburgo, imitación de mármoles, y la *tierra de pipa*, arcilla blanca. También se trabajó el género inglés Wedgwoode. En 1777, se habían fabricado en un año más de 10.000 porcelanas. En esta clase tierna, Alcora se anticipó al Extranjero.

El estilo de esta época fué el Luis XV, la *rocalla* (adorno que imita las conchas y las rocas calizas atacadas por el agua). El autor lo incluye en la primera época, y rocallas adornan los marcos de las pilillas con placa de la Divina Pastora, que para las celdas de las Descalzas Reales de Madrid se hicieron hacia 1743.

En la segunda época debe figurar una pieza principal del estilo rocalla, el plato Bordes, porque Casal presume que fué regalo del Aranda político a un amigo. Este plato, tamaño de los de postres, y no firmado, se apreciaba en 15.000 francos. Las rocallas lo dividen en tres medallones: dos con vistas de París, y el tercero representando el arribo de un barco, al que parece esperar una familia, y en el reverso dice: «Au chevalier du Barreau». Nadie duda en París que sea de Alcora.

El decorado característico de Alcora en el estilo rocalla, es el género «Alvaro», familia de pintores locales, el principal Vicente Alvaro Ferrando (1753-1827), enviado a París en 1786, que figura edificios, arcos y fuentes, con soles, rocallas y rótulos (Soy de Don ...). Obra notable es un aguamanil con un tritón (Col. Boix). Del estilo rocalla son las placas religiosas, de fino colorido, con marco de cornucopia, de blancas y jabonosas rocallas (Conde de Valencia de Don Juan). El autor posee una

cía de rocallas con arquitecturas, que dice de género italiano, inspirada en los cuadros de Panini, † 1768. ¿No influirían estas obras en el nacimiento del género «Alvaro», cuyo principal cultivador pudo conocerlas en París, si no antes?

Desde 1781, operarios salidos de Alcora fundaron otras fábricas en el mismo pueblo y en los cercanos de Ribesalbes, Onda y Val de Cristo. Por reclamaciones de Aranda, se suprimieron las de Alcora, y se mandó que todas las del Reino marcasen sus productos; desde 1784 puso ella la A. Los objetos de Ribesalbes, fundada por D. José Ferrer, que después dirigió la de Alcora, eran de arcilla amarillenta, y los de esta última fábrica, de *rojiza* oscura.

Al comienzo del reinado del Carlos IV, se hicieron vajillas en porcelana, de policromadas grecas y medallones con paisajes a la sepia.

En porcelana se modelaron infinidad de graciosas estatuillas barrocas, que también hay en loza y pipa. Una lista de 1777 las enumera con nombres, tan convencionales como las formas de algunas: las estaciones, los reyes armenios; Ulises, bajando al Averno; Alejandro, Heliogábalo (!), *Neptuno*. Este grupo, de 52 cm. de alto, hacía juego con el *Toro Farnesio*, que a veces fué mayor.

Julián López, escultor († 1792), firma una *Lucrecia romana*, matándose sentada en un trono de rocallas (modelo en barro cocido, Col. del C. de Valencia). Del mismo artista, quizá, sean las estatuillas de porcelana, la «dama oriental» y el «turco», probables personajes de *Zaire*, tragedia de Voltaire, amigo de Aranda.

En loza fabricáronse mancerinas de forma de palomas, conchas y hojas.

También hizo Alcora *azulejos* con figuras desde la primera época.

Tercera época (1798 a 1858). Por herencia pasa la fábrica a D. Pedro Alcántara Fadrique, Duque de Híjar, que fijó su atención en las esculturas de pipa y porcelana.

Cristóbal Más y Clemente Aicart, alcoreños, modelan y decoran en loza la «fauna de Alcora». Perdices, patos, gallos, corderos, perros, ranas, monos y leones, los convierten en soperas, saleras, vinagreras, prensapapeles, etc. Las obras son graciosas y apreciadas por los coleccionistas; pero algunas creo que de extravagante aplicación; así la sopera del carnero, que al levantar su tapa parece que buscamos las entrañas del animal.

A pesar de sus buenos artistas, la fábrica decaía. Ayudaban a ello la mala administración, la merma de los recursos del duque, por la abolición de los señoríos y la guerra de la Independencia. Escaséase el decorado, abundan las piezas blancas y se usa el adorno *calcográfico*, estampación mecánica.

La destrucción, en 1812, de la fábrica del *Retiro* llevó a Alcora a algunos de sus artistas, y ella imitó los estilos de aquél en obras que se confunden, aunque se tiene por más pesado el *bizcocho* (porcelana sin cubierta) del Retiro.

La pipa, más de moda por el trato con los ejércitos ingleses —que en su país tienen la semejanza de Leeds— *llega a la perfección*, y en ella, en loza y en porcelana, hácese objetos patrióticos, como el *León devorando al águila Imperial*.

En 1825, otro de los Duques de Híjar decía que las porcelanas salían malas y caras. Sin embargo, objetos cuidadosamente hechos se premiaron con la medalla de oro en la *Exposición de Industrias Españolas* de 1827.

Eran—dice el autor—los laureles de una corona fúnebre, con que el Estado honraba un siglo, que entonces precisamente se cumplía, de esfuerzos patrióticos de una gran casa española.

INSTITUCION

IN MEMORIAM

—
 QUINTO ANIVERSARIO
 DE DON FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

Dice el delicado poeta Menéndez Valdés, en su «Prosperidad aparente de los malos», «que el nombre de los buenos, como nube, se deshace en muriendo», y que «sólo el del poderoso va creciendo y a las estrellas sube».

Este pensamiento, naturalmente, no es el del poeta que cree todo lo contrario: la idea anterior es antitética de la del delicado Valdés. ¡Y no podía ser de otra manera!

Al final de su fina y pulquérrima oda, pone las siguientes estrofas, síntesis de su pensar en este asunto. «Sus años—los del justo—correrán cual bullicioso arroyo, en verde prado y, cual fresno a sus márgenes plantado, se extenderá dichoso».

En los días de Valdés ocurría, sin duda, lo que en los nuestros: que, entre ciertas gentes, se hallaba arraigada la idea de que el vicio escudado en el dinero, en el poder, en las «grandezas» meramente externas y aparatosas puede más que la silenciosa y recatada virtud, que la modesta vida, del justo, que las obras ejemplares de los buenos.

Y eran los poetas, los poetas pobres, miserables, hambrientos, quienes luchaban a brazo partido contra tan bajas y ruines ideas del vulgacho. Eran los poetas, ignorantes del valor del dinero, sapientes de que lo material es secundario, los que en sus versos y en sus vidas, afirmaban la idea honrada de que lo espiritual vale más, en cierto sentido, que los goces materiales. Más que los goces exclusivamente materiales, porque aquel disfrute puro de los bienes de la vida, impregnado todo él de espíritu, de poesía, vale, y en nada es inferior a lo espiritual, porque es lo espiritual mismo.

Ha pasado siglo y medio desde entonces y la misión que el dulce bucólico cumplía

en su Oda está circunscrita hoy, igual que ayer, a unos cuantos poetas.

Y no se tome por «poeta» en este caso solamente al que hace versos, sino al que los vive, al que concibe la vida en su unidad de espíritu y naturaleza, que también es espíritu...

* * *

Un lustro ha pasado ya desde la muerte de D. Francisco Giner.

Si escribiéramos los anales de estos cinco penosos y amargos años, ¡cuántas cosas tristes podríamos decir!

Primero, la guerra europea, que venía a destruir aquel maravilloso ideal de un Estado único, con su paz eterna, que antes que Wilson forjara Kant, y antes que Kant, los filósofos platónicos.

D. Francisco Giner había también acariciado esta idea de la convivencia de los pueblos en un organismo superior, que les fuera común.

Y D. Francisco Giner moría con la amargura de ver la guerra más extensa que ha conocido la historia arder en Europa y Asia, en el nuevo y en el viejo continente.

Pero moría con la convicción, con el presentimiento, al menos, de que la brutal pugna sería la última en que los hombres medirían sus fuerzas y los Estados su poder.

Él se llevó a la sepultura esta dulce y luminosa idea que nosotros hemos visto inmolar a los bastardos intereses de expansión y predominio de los pueblos triunfantes. ¡Intereses, tan humanos, sin embargo!

* * *

Así pensaba, en lo internacional, don Francisco. Su pensamiento era el puro e ideal, el humano, el único posible entre hombres.

Pero D. Francisco no olvidaba a España: ¡cómo iba a olvidarla, si sus dolores llegaban hasta su corazón para herirlo, si sus amarguras todas le impresionaban hondamente!

D. Francisco hubiera querido vernos a todos unidos para realizar en paz y armo-

nía un ideal común. Hubiera querido que borrásemos nuestras diferencias, y nos uniéramos, al menos en un punto, sin recelos, ni vacilaciones.

¡Y frente a esta concepción hemos opuesto nuestra conducta, bien distinta!

Un asunto hay en que muchos desean conocer cómo hubiera pensado D. Francisco. Nos referimos al problema sindicalista, que tan fuertemente nos agita hoy.

Si el sindicalismo es anhelo de competencia, si es deseo de que nuestros destinos estén regidos por los mejores, si es una concepción distinta a la mal llamada democrática, D. Francisco hubiera estado con él. Si el sindicalismo, con un concepto francamente liberal, se opone al régimen parlamentario, porque es régimen de incompetencia y llega a afirmar que es a la minoría capacitada a quien compete el poder decisorio, y no a las falsas mayorías incompetentes, D. Francisco le hubiera aplaudido, en su deseo de una mayor competencia en los rectores de las energías nacionales.

No todo hubiera sido, sin embargo, aplauso para los sindicalistas. Aparte de manchas que, en nada merman la concepción sindical, y que son más bien cuestión de hombres que de direcciones, D. Francisco hubiera reprochado, seguramente, a los sindicalistas su prurito —que puede calificarse de pueril— de construir un cuerpo social sin atender más que a las funciones profesionales y, en segundo lugar, la propensión a la disciplina férrea casi dictatorial de los Sindicatos, que han rechazado como armas de combate el convencimiento y la educación.

Hombres, y no sólo profesionales; convicción y no únicamente coacción; estas dos afirmaciones las hubiera opuesto tenazmente, como una bandera de luz, frente a frente, de los sindicalistas.

¡Mas con cuánto entusiasmo, con qué fervor hubiera compartido —y compartió en vida— algunas de las afirmaciones sindicalistas! Entre ellas estas dos singularmente: 1. Todo hombre ha de tener una profesión, un trabajo. 2. Las funciones de gobierno —las que él llamaba artísticas y

otros denominan intencionales —necesitan de una preparación adecuada.

En esto hubiera ido del brazo con los sindicalistas. En otras muchas cosas, no; pero no hubiera huído de ellos, sino que, por el contrario, les hubiera hecho oír su voz, preñada de amor, y tan imparcial, que esas legiones de obreros románticos, idealistas, que aspiran a cambiar los fundamentos injustos de una sociedad que se cimenta en el dolor de las muchedumbres, le hubieran escuchado reverentes, y tal vez hubieran atendido sus prudentes y serenas advertencias.

¡D. Francisco! Cómo adquiere valor su figura a medida que el tiempo va pasando.

Muchos le han olvidado ya, otros no le conocieron nunca, algunos le aman tiernamente; sus enseñanzas no han fructificado en el medio español: sólo una selecta minoría las ha recogido... Pero, en todo problema trascendente, en todo problema vital, si queremos producirnos con mesura y opinar justamente, hemos de volvernos a él, como el Renacimiento volvió la vista y el intelecto a la antigüedad pagana, a los ejanos días clásicos...

C. C.

El libro *La Filosofía del Derecho en don Francisco Giner*, de D. Fernando de los Ríos, nos ha auxiliado en este modesto trabajo.

(De *El Progreso*, Barcelona, 18-II-20.)

LIBROS RECIBIDOS

Sickle (J. H. van), Whyte (John) and Deffenbaugh (W. S.). — *Public education in the cities of the United States*. — Washington, Government Printing Office, 1919. Donativo del Bureau of Education.

Winchester (Almira M.). — *Kindergarten education*. — Washington, Government Printing Office, 1919. — Don. de id.

Calvin (Mrs. Henrieta W.) and Lyford (Carrie Alberta). — *Home economics*. — Washington, Government Printing Office, 1919. — Don. de id.

Bureau of Education. — *Statistics of*

State Universities and State Colleges for the year ended June 30, 1918. - Washington, Government Printing Office, 1919.—Donativo del Bureau of Education.

Agnew (P. G.).—*Advanced educational Work within a government bureau.*—Washington, Government Printing Office, 1919.—Don. de id.

Dirección general de Escuelas de la provincia de Buenos Aires.—*El sentimiento de la nacionalidad. Necesidad de intensificar su cultivo en las escuelas públicas.*—La Plata, Olivieri y Domínguez, 1919.—Don. de la Dirección.

Orueta (D. Domingo de).—*Informe sobre el reconocimiento de la Serranía de Ronda.*—Madrid, Suc. de Rivadeneira, 1919.—Don. del autor.

Schevill (Dr. Rodolfo).—*Menéndez y Pelayo y el estudio de la cultura española en los Estados Unidos.*—Santander, 1919.—Don. de la «Sociedad Menéndez y Pelayo».

Zubiaur (Dr. J. B.).—*Solidaridad educacional americana.*—Buenos Aires, J. Perrotti, 1919.—Don. del autor.

Protectora de niños, pájaros y plantas.—*Memoria anual correspondiente al 15.º ejercicio (1918-1919).*—Buenos Aires, J. Perrotti, 1919.—Don. de la Protectora.

Hamilton (J. G.) y Kettle (F.).—*Un primer libro de geometría. Traducción de L. Miralles y Solbes.*—Valencia, Domech, 1919.—Don. del traductor.

Estación de Ensayos de Semillas.—*Ceres hispanica. Estación de Svalöf, 1919.*—Madrid, 1919.—Don. del Director de la Estación.

Smith (Reginald Heber).—*The Carnegie Foundation for the advancement of teaching.—Justice and the poor.*—New York City, Fifth Avenue.—Don. de la Fundación.

Ministerio de Fomento. Dirección general de Agricultura.—*Real decreto creando la Mutualidad nacional del seguro agro-pecuario.*—Madrid, J. Cosano.—Don. de la Dirección.

Idem.—*Real decreto e instrucción para el abono de indemnizaciones al personal facultativo agronómico y tarifa de*

honorarios en servicios a particulares.—Madrid, J. Cosano.—Donativo de la Dirección.

Priego (J. Manuel).—*La poda de los agrios.*—Madrid, J. Cosano.—Don. de id.

Instituto de Reformas Sociales.—*Duración de la jornada en distintos oficios y términos geográficos de España.*—Madrid, Minuesa de los Ríos, 1919.—Don. del Instituto.

Idem.—*Organismo permanente para la legislación internacional del trabajo.*—Madrid, Minuesa de los Ríos, 1919.—Don. de id.

Instituto de Reformas Sociales.—*Informes de los Inspectores del trabajo sobre la influencia de la guerra en las industrias españolas (1917-1918). Tomo II.*—Madrid, Minuesa de los Ríos, 1919.—Donativo de id.

Cabrera (B.) y Piña (S.).—*La magnetóquímica de las sales cromosás y oxícromicas.*—Madrid, Ed. Arias, 1919.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Alemaný (J.).—*Cátodo de cobre amalgamado en electroanálisis.*—Madrid, Ed. Arias, 1919.—Don. de id.

Guiteras (J.).—*Electroanálisis del cobre sin electrodos de platino.*—Madrid, Ed. Arias, 1919.—Don. de id.

Fernández-Espina (E.).—*Electroanálisis del níquel sin electrodo de platino.*—Madrid, Ed. Arias, 1919.—Don. de id.

Huber (Eugenio).—*Los derechos reales y los preceptos de forma en el derecho privado suizo. Traducción y notas de Enrique R. Ramos.*—Madrid, 1919.—Don. de id.

Lasala (E.).—*Electroanálisis indirecto de aniones sin electrodos de platino.*—Madrid, Ed. Arias, 1919.—Don. de id.

Sánchez Alonso (B.).—*Fuentes de la Historia de España. Ensayo de bibliografía sistemática de las monografías impresas que ilustran la historia política nacional de España, excluidas sus relaciones con América.*—Madrid, 1919.—Don. de id.