

BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

PERTENECE A LA BIBLIOTECA
DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA
DE BARCELONA

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

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

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

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

AÑO XL.

MADRID, 30 DE JUNIO DE 1916.

NÚM. 675.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

La enseñanza de la literatura (*conclusión*), por José Pedro Segundo, pág. 161.—Notas para un programa de la enseñanza de la Geografía en la escuela primaria, por D. Angel do Rego, pág. 165.—La «Unión nacional de los maestros italianos», por D. Barnés, pág. 168.—Revista de Revistas. Francia: «Revue pédagogique», por D. Barnés, página 170.

ENCICLOPEDIA

La Sociología aplicada de Lester F. Ward, por Don José Castillejo página 173.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Un apóstol de la educación, por Santiago Valentí Camp, pág. 179. Nota de Secretaría, pág. 187.—Acta de la Junta general de señores Accionistas, pág. 190.—Acta de la Junta general extraordinaria de Accionistas, pág. 191.—Corporación de Antiguos Alumnos, pág. 192.—Libros recibidos, pág. 192.

PEDAGOGÍA

LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA (1) por José Pedro Segundo.

(Conclusión.)

Sería incompleto o injusto todavía si no indicara, entre los elementos que pueden contribuir a complementar lo que el precedente autor tiene aún de imperfecto, una obra, un programa y un ensayo. Es la primera, los *Tratados doctrinales de Literatura*, por el Dr. Manuel Milá y Fontanals, y con la cual rezan muy pocos de los inconvenientes o defectos que han vuelto detestables todas las demás obras de esta laya. Maduro fruto de una ejemplar vida docente, dedicada sin interrupción al cul-

tivo y enseñanza de la literatura, la estética y la filosofía del arte en aquella cátedra de Barcelona, cuyo recuerdo ha exaltado en forma afectuosa y completa su más caro discípulo D. Marcelino Menéndez y Pelayo (1); esta obra, que él enriqueció con el resultado de una vasta lectura, además de su reconocido buen gusto literario, fué realizada todavía en la exposición y teoría de los diversos géneros literarios con el valiosísimo contenido de los filósofos alemanes que se ocuparon en la materia y que el autor conocía perfectamente. Sólo podría achacarse a este libro, más en razón de la época en que se escribió (hacia mediados del pasado siglo) que a insuficiencia en la idoneidad del autor, el hecho, sin duda remediable, de que no ocupen en él sitio preferente o falten casi por completo formas literarias que el romanticismo pasado y el naturalismo que le sucedió, amén de las escuelas posteriores, sacaron a primera línea como los géneros en que se expresaron más íntegramente, el pensar y sentir de nuestras edades contemporáneas. Pero todo eso, siendo lo demás tan excelente, puede, en gran parte, minorarse, ya recurriendo al *Plan sobre una teoría general de las artes*, presentado por D. Adolfo Bonilla y San Martín como opositor al concurso en que se disputaron las cátedras de aquella asignatura para varias Universidades españolas (2) ya

(1) Véase la semblanza de Milá, leída por éste en la Universidad de Barcelona, y que figura en su obra *Estudios de crítica literaria*, 5.ª serie.

(2) Véase *El Arte Simbólico*, esbozo de una teoría de las formas artísticas: Apéndice I, por el autor indicado. Madrid, 1902.

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

las recomendables *Nociones de Literatura general*, que el Sr. D. Alejandro Andrade Coello, profesor de enseñanza secundaria en la Universidad de Quito, acaba de publicar en su país natal (1). No comparto totalmente la clasificación del profesor español en su plan entero de la asignatura, como me parece que subsiste todavía demasiada materia de las antiguas retóricas en el escritor americano; pero, en gran parte, de la subdivisión de los géneros que apunta el primero, y en la latitud y ancho espacio concedidos por el otro al estudio de las formas literarias que más expansión han alcanzado en nuestro tiempo, pueden ser empleados útilmente como una ampliación, enmienda o complemento de cuanto queda señalado anteriormente.

Con tales elementos como modernizadores de la preceptiva literaria, y con Don Andrés Bello, D. Eduardo Benot y D. Ricardo Jaimes Freire (2) para la *Métrica*, que es la parte verdaderamente sólida y subsistente de la Poética, no habrá temor de que los estudiantes ignoren ninguna cosa digna de ser conocida ni malogren las demás consecuencias que estos estudios deben tener en un plan realmente meditado y completo de enseñanza secundaria. En cuanto al espíritu que ha de presidir esa enseñanza, no puede tenerse otro criterio que éste: «Quisiéramos, pues, que la enseñanza literaria condujera, no a un inventario histórico ni a vanas curiosidades filológicas, sino a una doctrina del Arte y de la Literatura; que los estudios literarios fuesen una estética, a la vez sentida, razonada y aplicada. ¿Cómo se interesarán los jóvenes por las obras de los grandes escritores, aun ubicadas en su medio histórico, si les faltan las ideas directrices, y para decir la palabra, los principios—ya estéticos, ya morales y sociales—que animan cada lectura, dándole objeto y significación? Sin embargo, todo cuanto pueda parecerse a una doctrina cualquiera, no decimos dogmática, sino libre, abierta,

conjetural, si se quiere, ha sido excluido de la enseñanza. Ahí estaría, no obstante, según nosotros, el verdadero y único *centro de gravedad*; tener ideas, tener una opinión literaria, una creencia moral y social, una vista general de la naturaleza y de sus grandes leyes; después, con esas ideas directrices, coordinar todas las otras ideas, coordinar los hechos de la ciencia, de la historia, del arte; introducir por el mismo impulso el orden y un sentido en las explicaciones de autores; finalmente, y sobre todo, ejercitarse uno mismo en expresar ideas y sentimientos, en componer pequeñas obras de gusto o de razonamiento, poner así sus pensamientos en forma y en acción, bajo el perpetuo contralor de los modelos clásicos; he ahí lo que crearía la vida de la enseñanza secundaria, donde hoy en día, no son únicamente las lenguas que están muertas (1), sino las ideas y los sentimientos» (2).

Es, pues, con este criterio, hablándoles el profesor a sus alumnos de «las diversas teorías sobre lo bello, sobre lo sublime, sobre la gracia y sus condiciones, sobre el objeto del arte, sobre el idealismo y el realismo, sobre los clásicos, los románticos y los naturalistas, sobre la poesía, la escultura, la pintura, la arquitectura, la música», y haciendo, tan frecuentemente como les fuese posible, excursiones por el territorio de estas otras artes, por medio de grabados, fotografías o reproducciones, que serían a su clase, como los trozos mejor escogidos de Virgilio o de Dante, de Cervantes o Víctor Hugo, como aquéllos tomarán, seguramente, el más vivo interés por las ciencias estéticas, y reportarían, a la vez, mejor que con el simple método histórico o filológico, placer y provecho.

Valor pedagógico de la asignatura.—En un libro famoso, porque vino a expresar, en medio a la seducción de uno de los más admirables estilos del siglo XIX, la superstición «cientificista» que perturbó todas las conciencias de su tiempo, Ernesto Renán dejó estampada esta frase, que no puede

(1) En la Imprenta y Encuadernación Nacionales.

(2) En sus obras correspondientes: *Ortología castellana*, *Prosodia y versificación castellanas* y *Leyes de la versificación castellana*, respectivamente.

(1) Se refiere, es claro, a su país.

(2) A. Fouillée: *L'enseignement au point de vue national*, pág. 312. Librairie Hachette, 1909.

explicarse en aquella alma tan comprensiva, ondulante, flexible y dulce sino como un irreflexivo arrebató de la juventud: «El estudio de la Historia literaria está destinado a reemplazar, en gran parte, la lectura directa de las obras del espíritu humano» (1). Si no fuera que la propia vida de Renán fué la más decisiva rectificación de esta extraviada doctrina, acaso sería, todavía, una afirmación peligrosa y falaz, digna de ser recogida para corregirla tenazmente. Con todo, el Sr. Gustavo Lanson ha tenido por conveniente rectificarla, combatiéndola, y como su réplica es la más penetrante exposición del significado pedagógico de la literatura, tengo placer en transcribirla realzando una concepción que yo siento y acepto con el prestigio de su autoridad reconocida.

«Esa frase — dice — es la negación misma de la literatura. No la deja subsistir sino como una rama de la historia, historia de las costumbres o historia de las ideas. Sin embargo, y a pesar de todo, es a las obras mismas, directa e inmediatamente, a las que es necesario referirse, más bien que a los resúmenes y a los manuales. No se comprendería que la historia del arte dispensara de contemplar los cuadros y las estatuas. Para la literatura, como para el arte, no es posible eliminar la obra, depositaria y reveladora de la individualidad. Si la lectura de los textos originales no constituye la ilustración perpetua y el objeto último de la historia literaria, ésta no procura más que un conocimiento estéril y desprovisto de valor. So pretexto de progreso, se nos vuelve a las peores insuficiencias de la ciencia medioeval, cuando no se conocía otra cosa que las sumas y los manuales. Buscar el texto, rechazando la glosa y el comentario: he ahí, no lo olvide mos, el motivo por el cual el Renacimiento fué, a la vez, excelente y eficaz... En literatura, como en arte, no se puede perder de vista las obras, infinita e indefinidamente receptivas, y respecto de las cuales nadie podrá afirmar jamás haber ago-

tado el contenido ni fijado la fórmula. Es decir, que la literatura no es un objeto de saber: es un ejercicio, un gusto, un placer. No se la *sabe* nunca, no se la *aprende*: se la practica, se la cultiva, se la ama. Las palabras más verdaderas que se hayan dicho sobre ellas, son las de Descartes: «La lectura de los buenos libros es como una conversación que tuviésemos con los hombres más notables de los siglos pasados, y una conversación en que nos entregaran lo mejor de su pensamiento...» La literatura está destinada a suministrarnos un placer, pero un placer intelectual, unido al juego de nuestras facultades intelectuales, y del cual salen esas facultades fortificadas, flexibilizadas, enriquecidas. Y así, la literatura es un instrumento de cultura interior: he ahí su verdadero oficio. Ella tiene todavía esta excelencia superior, que habitúa a tomar placer por las ideas. Hace que el hombre encuentre, en un ejercicio de su pensamiento, a la vez su goce, su reposo, su renovación. Repara el cansancio de las ocupaciones profesionales, y eleva el espíritu por encima del saber, los intereses y los prejuicios profesionales; «humaniza» todavía a los especialistas. En ningún tiempo como en los actuales el temple filosófico ha parecido más necesario a los espíritus; pero los estudios técnicos de filosofía no son accesibles a todos. La literatura es, en el más noble sentido del término, una vulgarización de la filosofía; es por ella que pasan a través de nuestras sociedades todas las grandes corrientes filosóficas, que determinan los progresos, o, a lo menos, los cambios sociales; es ella quien mantiene en las almas, de otro modo deprimidas por la necesidad de vivir y sumergidas entre las preocupaciones materiales, la inquietud por las altas cuestiones que dominan la vida, dándole sentido u objeto. Para muchos de nuestros contemporáneos, la religión se ha desvanecido, la ciencia es lejana; sólo por la literatura pueden llegarle las sollicitaciones que les arranquen al egoísmo estrecho o al oficio embrutecedor. No comprendo que se estudie la literatura de otra manera que para cultivarse, y, por otra razón, que porque se encuen-

(1) E. Renán: *L'Avenir de la Science*, ed. Calmoun-Lévy, pág. 226.

tra placer. Sin duda que quienes se preparan para la enseñanza deben sistematizar su conocimiento, someter a métodos su estudio, y dirigirlo hacia nociones más precisas, más exactas, y si se quiere, más científicas que los simples aficionados literarios. Pero es menester no perder nunca de vista dos cosas: una, que será un mal profesor de literatura quien no trabaje, sobre todo para desarrollar en los alumnos el gusto de la literatura, la inclinación a encontrar en ella toda su vida un enérgico estimulante del pensamiento, al mismo tiempo que un delicado reparador de la aplicación técnica; eso es lo que debemos perseguir, y no suministrarles respuestas para un día de examen; la otra, que nadie será capaz de dar a su enseñanza esa eficacia, si, antes de ser un sabio, no es uno mismo un entusiasta, si no se ha comenzado por cultivarse uno mismo por esta literatura, de la cual debe hacerse un instrumento de cultura para los otros, si finalmente todo cuanto se haya hecho de investigaciones o saber acumulado sobre las obras literarias, no ha sido dirigido para ponerse en estado de comprender más ampliamente, y de sentir más hondamente comprendiendo» (1). A lo cual agrega, en el otro libro ya citado: «Jamás se conocerá un vino por un análisis químico, ni por el informe de un perito, sin haberlo saboreado uno por sí mismo. En literatura también nada puede reemplazar a la *catadura*. Si es útil para el historiador del arte el ponerse en presencia del *Juicio Final* o de la *Ronda de noche*; si no hay descripción de catálogo, ni análisis técnico que pueda sustituir a la sensación de la vista, nosotros, igualmente, no podemos pretender definir o medir la cantidad o energía de una obra literaria sin haber estado, desde luego, expuestos directamente a su acción» (2).

La única regla, pues, para que todas estas trascendentales ventajas se cumplan, es la lectura en clase, según lo indican. atí-

(1) G. Lanson: *Histoire de la Litterature Française*, 12^a ed. revue, Avant Propos. Lib. Hachette, 1912.

(2) E. Borel: *Del Método en las Ciencias*, 2.^a serie, Artículo cit.

nadamente, las instrucciones del actual programa de la asignatura. El campo aquí para el entusiasmo, el gusto, el tacto y la penetración del profesor, es ilimitado, y conviene concederle la más amplia libertad imaginable. Sólo que siendo su objetivo fundamental hacer *comprender y sentir* esencialmente las obras maestras, conviene recordar el atinado consejo de un escritor ya citado, quien fija, con rara exactitud, el significado y extensión de este recurso pedagógico: «Estudiemos las obras maestras en los géneros más esenciales, o fragmentos bien escogidos, que sean ellos mismos obras maestras. Todo lo que es mediocre debe ser desechado; no conservemos sino lo que puede excitar la admiración; desde que el alumno cesa de admirar, cesa de pertenecer a sus maestros. El profesor, por su parte, debe siempre mostrar, por el análisis y la crítica, lo que hay de bello en cada página que propone al estudio de sus jóvenes discípulos. La enseñanza, en una palabra, debe siempre ser estética, nunca mecánica. Desterremos todo lo que no es más que asunto de memoria, toda esa erudición literaria e histórica que hemos tenido la torpeza de envidiar a los alemanes. Se cree haber hecho todo cuando se ha enseñado muchas cosas *verdaderas* y muchas cosas *útiles*; es el ideal de los maestros de escuela. Lo que haya de bello, he ahí lo que es preciso enseñar ante todo» (1).

En cuanto a la manera bella, sugestiva y fecunda con que, en mi concepto, debe hacerse sentir los autores, siempre que el profesor no abdique, es claro, de su personalidad, podrían recordarse los ejemplos de Guyau y Renouvier (2), comentando particularmente a Víctor Hugo y Emilio Faguet en su libro *En lisant les beaux vieux livres*, con los más grandes autores de todos los tiempos. Son, sin duda, tres modelos de amplitud, comprensión y alto y fino espíritu literario.

(1) A. Fouillée: *L'enseignement au point de vue national*, pág. 310.

(2) En sus obras *L'art au point de vue sociologique* y *Victor Hugo, Le poète*, respectivamente.

NOTAS PARA UN PROGRAMA DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LA ESCUELA PRIMARIA

por el Prof. D. Angel do Rego.

Del Museo Pedagógico Nacional.

La Geografía es una de las ciencias que estudian la Tierra; su concepto aun no está muy bien definido; sin embargo, la mayor parte de los geógrafos y de los naturalistas coinciden en afirmar que la Geografía es la ciencia que estudia la superficie de la Tierra, como el *lugar* donde se desenvuelve la humanidad.

Este concepto actual, y no el antiguo de descripción de la Tierra, trae consigo una modificación radical en la metodología de dicha disciplina, y en el plan que para su enseñanza debe seguirse.

En las siguientes notas se intenta desenvolver un programa de la enseñanza gradual de la Geografía en la escuela primaria, teniendo en cuenta la concepción actual de dicha ciencia; en la Institución viene ya realizándose este programa en sus clases, y en sus excursiones y colonias de vacaciones.

I

Durante los primeros momentos de la vida escolar, el maestro debe procurar que el niño, dado su desarrollo intelectual, adquiera una idea clara de las distintas manifestaciones de la vida terrestre. Así, durante el primero y segundo grado presentará al niño por medio de la imagen (láminas, fotografías, proyecciones, etc.), de las excursiones y paseos escolares, de la observación de los fenómenos diarios, etcétera, los distintos aspectos de la superficie de la Tierra, los elementos que la integran, sin intentar, claro está, llegar a la idea fundamental del conocimiento de la Tierra, que ha de alcanzarse gradualmente y siguiendo la marcha normal del desarrollo del espíritu del niño.

El maestro está obligado, en esta parte de la enseñanza geográfica, a despertar el interés del niño, a fomentar su curiosidad, a crear en él hábitos de observación, haciendo fáciles y claras sus observaciones y explicaciones.

Todos estos conocimientos, adquiridos insistemáticamente por el niño, pueden encerrarse dentro de un programa, cuya realización ha de ser *ocasional*, y la cual cabe reducir o ampliar, según los medios materiales de que disponga el maestro, los que le preste la localidad y los que él posea.

Plan del 1.º y 2.º grados.

El hombre establece su *vivienda* en una parte de la superficie de la Tierra: la casa, el caserío, la aldea, el pueblo, la ciudad.

La vivienda está en el *campo*.

En el campo observamos: *altos y bajos*, que constituyen el *relieve*.

Los *altos* son las mesetas, colinas, montes, montañas, sierras, cordilleras. Las partes *bajas* son las depresiones, valles, llanuras.

Por las partes más bajas corren los *ríos*, que, descendiendo, van a desembocar al *mar*.

En el *campo*, además del relieve y junto con él, observamos la *vegetación*, en forma de bosques, praderas, estepas, etc., o de cultivos: huertas, plantaciones, etc.

En el *campo* viven animales domésticos o salvajes.

Desde el *campo* observamos el *cielo*, con sus astros, el principal de todos ellos el *Sol*, que nos envía su luz y su calor, y la *atmósfera*, con sus fenómenos de *vientos*, *lluvias*, etc.

II

El niño, en los dos grados anteriores, ha estudiado de una manera ocasional e insistemática los elementos y fenómenos que se producen en la superficie de la Tierra, sin llegar a las relaciones e influjos de unos y otros, que es lo que constituye la *vida de la Tierra*.

Esta vida se produce en aquel lugar o *topos*, en el que todos estos fenómenos se dan: en la *cuenca*, que es la verdadera unidad geográfica.

La cuenca más inmediata y más conocida del niño es la *cuenca local*.

Al estudio de la *localidad* debe dedicarse un curso entero, haciendo excursiones y

observando directamente la naturaleza. Es éste el momento de iniciar el dibujo topográfico, empezando por levantar el plano de la clase, de la escuela, de la localidad; interpretando la hoja topográfica del Instituto Geográfico; la construcción de un sencillo relieve, siguiendo las curvas de nivel, etcétera; el maestro procurará que el niño se familiarice con la interpretación de los más sencillos croquis.

Plan del 3.º grado.

La Cuenca local.—I. Geografía física. *a)* Orografía; montañas; cordilleras; montes; colinas, etc.; mesetas; llanuras; depresiones. *b)* Hidrografía; el río: nacimiento, curso, orillas, afluentes, desembocadura; lagos, pantanos, estanques. El mar: sus movimientos: mareas, olas; sus costas: acantilados, playas, dunas, fiordos, rías. *c)* La atmósfera: presión, temperatura, vientos, lluvias, nieves. Clima. *d)* La corteza terrestre: minas, canteras, trincheras; fenómenos volcánicos: temblores de tierra, terremotos, volcanes, geysers, aguas termales.

II. Flora y fauna.—Flora, bosques, campos, cultivos, huertos, jardines.—Fauna: animales domésticos; caza y pesca.

III. Geografía humana. Ciudades, pueblos, aldeas, caseríos, granjas, casas de labor. Medios de comunicación: caminos, carreteras, ferrocarriles. Agricultura, industria y comercio locales. Administración local.

Representación gráfica de la localidad. Croquis topográfico. Primeras nociones de orientación para indicar la situación de la localidad en relación con otros lugares próximos.

III

El maestro tratará, por comparación y generalización, de que el niño se forme idea de la constitución de la superficie de la Tierra como un conjunto o serie de *cuencas*, relacionadas unas con otras, formando un sistema y constituyendo los continentes y los océanos; de los elementos que la integran y de los influjos de unos y otros.

La Tierra, astro, forma parte del Sistema solar, que, a su vez, es una parte del Universo y un componente de la vida telúrica. Como tal componente, está sujeto a los influjos de los demás astros y a las leyes que rigen a éstos. Debe, pues, el maestro presentar a sus alumnos esta fase de la vida de relación de la Tierra: es el momento del empleo y uso de la esfera.

Plan del 4.º y 5.º grados.

I. La superficie de la Tierra, como un sistema de cuencas. Elementos que la constituyen.

A. Elemento sólido; *a)* *Montañas*: cimas, faldas, glaciares, ventisqueros, canchales, etc. Cordilleras, montes, colinas. Divisorias y vertientes; *b)* *Mesetas*: altas, bajas, desérticas, estepas; *c)* *Llanuras*: desiertos, pampas, sábanas, tundras, etc. *d)* Islas y archipiélagos.

B. Elemento líquido; *a)* Océanos: sus movimientos; olas, mareas: flujo y reflujo, resaca, mareas vivas; *b)* Costas: acantilados, dunas, playas; *c)* Desembocaduras: rías, fiordos, deltas; *d)* El fondo de los mares; *e)* Las corrientes marítimas; *f)* Los mediterráneos.

C. Elemento gaseoso; *a)* El aire o atmósfera: presión, temperatura, vientos, lluvias, nieves, nubes, etc.; *b)* El clima: continental y marítimo; tropical, ecuatorial y polar; *c)* Zonas atmosféricas.

D. La corteza terrestre; *a)* Ligera idea de la formación de la Tierra; épocas geológicas. Períodos; *b)* Fenómenos volcánicos: volcanes, geysers, aguas termales. Temblores de tierra y terremotos; *c)* Minas, canteras, trincheras, etc.

E. Modificaciones actuales de la superficie terrestre; *a)* Acciones internas: volcanes, terremotos, etc.; *b)* Acciones externas: glaciares, ríos (inundaciones, arrastres, infiltraciones, deltas, etc.); mares: (erosión), rías, fiordos, acantilados, playas; vientos (dunas).

II. Biogeografía.

A. Flora; *a)* Zonas de vegetación: tropical, ecuatorial, templada, ártica, desértica, alpina; *b)* Formas de vegetación: bosques, estepas, sábanas, pampas, desiertos;

campos de cultivo: huerta, plantaciones, jardines; *c*) Plantas características de cada zona y forma de vegetación; *d*) Flora marina.

B. Fauna; *a*) Regiones zoológicas: ártica y antártica; asiático-europea: canadiense-americana; etiópico-africana; india u oriental; ecuatorial y australiana; *b*) Animales salvajes: fieras, grandes mamíferos, pájaros, insectos, etc.; sus formas de vida; *c*) Animales domésticos: sus usos y utilidad que reportan al hombre; *e*) Animales característicos y típicos de cada región; *d*) Fauna marina. Pesquerías.

C. Geografía humana. 1. *a*) Población: natalidad y mortalidad. Emigración e inmigración; *b*) Razas humanas y su distribución; *c*) Lenguas: sus clases y distribución; *d*) Religión: sus distintas clases; su distribución; *e*) Influjo de la Naturaleza en la vida del hombre: ciudades, casa. Influjo del hombre sobre la Naturaleza: minas, campos, cultivos, ferrocarriles, canales, puertos, etc.

2. *a*) Agricultura; *b*) Industria; *c*) Comercio; *d*) Comunicaciones: correo, telégrafo, teléfono, etc.; *e*) Medios de transporte: terrestres y marítimos.

3. El hombre en sociedad; *a*) La familia y la Nación; *b*) Distintas formas de gobierno; *c*) La administración y sus clases.

III. La Tierra en el Universo.

A. Sistema solar. Movimientos de la Tierra y sus efectos. Los días y las noches. Las Estaciones.

B. El Sol. Su influjo sobre la Tierra: calor y luz.

C. La Luna: su influjo sobre la Tierra: las mareas.

D. Los demás astros. Planetas. Satélites. Estrellas y constelaciones: la estrella polar. Eclipses.

E. La representación esférica de la Tierra; *a*) Líneas que se consideran en ella; *b*) Latitud y longitud; *c*) Orientación.

IV

Los cinco grados anteriores vienen a constituir lo que se llama *Geografía general*. Por su estudio, llega el niño al co-

nocimiento de la superficie de la Tierra, al de sus elementos, a los distintos aspectos que presenta. Pero todo ello bajo una forma general, amplia, no aplicada a las distintas regiones que constituyen la superficie de la Tierra. El grado 6.º y último, basado, naturalmente, en todo lo anterior, estará dedicado a estudiar cómo en las distintas partes de la superficie de la Tierra se dan y se presentan todos los elementos geográficos, los caracteres peculiares de cada región, etc., todo lo cual es lo que constituye la parte de la Geografía llamada *especial o descriptiva*.

Es el momento de mayor aplicación del material de enseñanza: mapas, croquis, gráficos, etc.; de las lecturas geográficas y narraciones de viajes y exploraciones; de la presentación de fotografías, láminas, proyecciones, etc.

Plan del 6.º grado.

Geografía especial o descriptiva.

I. La superficie de la Tierra. Distribución de mares y continentes. El antiguo, el nuevo y el novísimo mundo. Los grandes océanos. Los mediterráneos. Las regiones polares.

II. Estudio general de Europa. Situación, superficie, configuración. Geografía física: orografía, hidrografía, clima, costas. Vida vegetal. Vida animal. Geografía humana: política y económica. Principales estados europeos.

1. Islas británicas. Superficie, situación, límites, configuración. *A*) Geografía física: orografía, hidrografía, clima, costas. *B*) Vida vegetal y animal. *C*) Geografía humana: *a*) Política: población, ciudades importantes, gobierno y administración; *b*) Geografía económica: agricultura, industria y comercio.

(Este mismo programa servirá para el estudio de las demás naciones europeas, excepto España, cuyo estudio, teniendo por base las líneas generales que anteceden, sin embargo, debe alcanzar mayor extensión en su desenvolvimiento y desarrollo. El maestro tratará, siempre que le sea posible, de hacer el estudio especial de la región donde radica la escuela, sir-

viéndose para ello del estudio de la localidad realizado en el 3.º grado.)

III. Estudio general de Asia. Exploraciones y descubrimientos. Situación, superficie, configuración. Geografía física: orografía, hidrografía, clima, costas. Vida vegetal y animal. Geografía humana: política y económica.

1. Asia rusa: Siberia, Turquestán, Caucasia. 2. Asia turca. 3. La India y las posesiones inglesas. 4. La Indo-China y las posesiones francesas. 5. China. Mongolia, Tibet, Manchuria. 6. El Japón y la Corea. 7. El Irán. 8. La Insulinda: Islas de la Sonda, Molucas, Célebes, Borneo y Filipinas.

IV. Estudio general de Africa. Exploraciones y descubrimientos. Situación, superficie, configuración. Geografía física: orografía, hidrografía, clima, costas. Vida vegetal y animal. Geografía humana: política y económica. 1. Marruecos. 2. Argelia y Túnez. 3. La Tripolitania. 4. Posesiones inglesas. 5. Posesiones francesas. 6. Posesiones alemanas. 7. Posesiones portuguesas. 8. Posesiones italianas. 9. Posesiones españolas. 10. La Liberia. 11. Abisinia. 12. Egipto.

V. El Continente americano. Exploraciones y descubrimientos. Situación, superficie y configuración. Geografía física: orografía, hidrografía, clima, costas. Vida vegetal y animal. Geografía humana: política y económica. 1. Polo Norte y Polo Sur. 2. Canadá, Terranova, Alaska. 3. Estados Unidos. 4. Méjico. 5. América Central y las Antillas. 6. Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia. 7. Brasil. 8. Las Guayanas y Venezuela. 9. La República Argentina. 10. Chile. 11. Paraguay y Uruguay.

VI. Australasia y el Océano Pacífico. Exploraciones y descubrimientos. Situación, superficie y configuración. Geografía física: orografía, hidrografía, clima, costas. Vida vegetal y animal. Geografía humana: política y económica. 1. Principales archipiélagos del Pacífico. 2. Australia. 3. Nueva Zelanda.

LA «UNIÓN NACIONAL DE LOS MAESTROS ITALIANOS»

por D. D. Barnés,

Secretario del Museo Pedagógico Nacional

El 4 de Abril de este año, los delegados de 141 Sociedades, representando 30.180 maestros, se reunieron en Roma y fundaron la *Unione Nazionale delle Maestre e dei Maestre Italiani*, la cual, en 1903, tomó el título definitivo de *Unione Magistrale Nazionale* (1). En 1906 comprendía con 34.346 miembros, de los 50.000 maestros, próximamente, con que cuenta Italia.

A esta Sociedad sirvió de precedente la *Associazione Magistrale*, primera agrupación creada por los maestros en 1878, a consecuencia del movimiento de la Italia contemporánea a favor del progreso industrial y cultural. Precisamente por esos días se abre en Francia lo que pudiera llamarse el período heroico en la historia de su enseñanza. A partir de 1879, Jules Ferri, con el concurso del Parlamento, estableció la enseñanza laica, gratuita y obligatoria. La comparación de esta cruzada de la tercera república a favor de la escuela primaria francesa, con la deplorable situación de la italiana, no pudo menos de servir de estímulo a los maestros de Italia para luchar, mediante la unión y el común esfuerzo—y eficazmente auxiliados por su prensa profesional, le *Risveglio Educativo*, le *Corriere delle Maestre*, *I Diritti della Scuola*—, por una rápida mejora en todos los problemas de la enseñanza. Coronación de este movimiento fué la *Unione Magistrale Nazionale*, organizada por una Comisión presidida por Credaro. Al constituirse esta agrupación, los maestros no pensaron sacrificar su independencia regional. En todos sus Congresos han proclamado la fidelidad a su divisa: Unidad nacional y autonomía. Las secciones se agruparon en federaciones provinciales y éstas, reunidas, forman la Unión. Pero la Unión deja a las federaciones, y éstas a las secciones, su plena autonomía. Cuando

(1) Véase la *Revue Pédagogique*, Marzo de 1908.

se pone una cuestión a la orden del día, se consulta a todas las secciones, y la Unión se limita a recoger los votos en este referéndum y a poner su fuerza al servicio de la mayoría.

En el discurso pronunciado en el Congreso de Roma en 1901, el diputado Credaro, alma de la *Unione Magistrale*, indicaba claramente las aspiraciones del Magisterio italiano. Se trataba de crear en Italia una opinión pública favorable a la escuela popular, «de hacerla amar de los trabajadores, por los beneficios morales y materiales que de ella obtienen, de hacerla apreciar de los ricos, porque en el choque moderno de las corrientes actuales es inútil esperar una vida nacional intensa, tranquila, rica y honorable para todas las clases, sin que las masas populares, esta nueva e inmensa fuerza económica y política, posean una educación intelectual».

Era necesario, pues, preparar los espíritus para desear las reformas escolares y aceptar sus consecuencias, y si los Municipios se negaban, obtener que el Estado cooperase más liberalmente a los gastos de la educación popular.

Entre las reformas proyectadas había una esencial, «elevar el nivel intelectual, económico y político de los educadores de todos los grados de la enseñanza». Este perfeccionamiento general y profesional era la base indispensable para reclamar con autoridad, dignidad y eficacia el mejoramiento necesario de su situación social y económica. Y así, en una tenaz campaña, llena de ardimiento y de nobleza, los maestros italianos, mientras defendían sus intereses materiales, supieron hacerlos solidarios de los generales de la enseñanza. Su causa fundamental fué la causa de la instrucción pública. Su propaganda no ofrecía el espectáculo humillante de un esfuerzo egoísta, sino de una causa emprendida por una empresa nacional y civilizadora. Crearon su organización y la hicieron actuar como un agente de progreso para Italia; así lo comprendieron el Parlamento y los espíritus esclarecidos.

La confianza en su fuerza inspiró a la Unión, dentro de su espíritu general, natu-

ralmente liberal y progresivo, una gran serenidad y un gran sentido práctico y de la realidad. La Unión creía y quería creer que sus votos no eran sólo declaraciones académicas o simples protestas platónicas contra la administración. Y cuando defendió intereses particulares lastimados, se informó bien de la justicia de la causa, y preocupándose más de la justicia que de la causa misma.

La Unión no se preocupó sólo de las clases directoras, sino que quiso ponerse en contacto con el pueblo y despertar en él calor y entusiasmo por la escuela popular. Credaro, en una carta abierta a su colega Cabrini, dirigió un vibrante llamamiento a los socialistas. Hasta ahora, decían, se han desinteresado demasiado por la escuela. La conquista del pan y la de la enseñanza debían ir de frente. El llamamiento fué escuchado, y la Unión encontró nuevos aliados en los socialistas.

La federación de los profesores de segunda enseñanza y la asociación de inspectores escolares participaron en la campaña *pro schola*, y en el Parlamento se constituyó un grupo de amigos de la escuela.

En el Congreso de Nápoles (1903), la Unión decide que en las próximas elecciones, los candidatos que deseasen su apoyo deberían inscribir en su programa la reforma escolar.

El año 1904 marcó un gran progreso. El 8 de Julio, el Ministro Orlando hacía votar la ley que lleva su nombre, y en la cual se amplía la obligación escolar de 3 a 6 años, estableciendo un sexto grado en la escuela elemental, se multiplican las escuelas mixtas, se organiza y se declara obligatoria la enseñanza de los adultos y se mejora considerablemente el sueldo de los maestros, cuya estabilidad y las garantías para su ascenso se habían establecido ya por leyes anteriores. La consolidación y aplicación de esta ley ha consumido, principalmente en estos últimos años, la actividad de la Unión, pues si para algunos impacientes, la ley fué en el primer momento una decepción, bien pronto comprendieron que en sus manos estaba conseguir un espíritu más amplio en la aplicación de la ley,

y que se introdujesen en ella las mejoras indispensables.

No podía despreocuparse la Unión del problema de la laicidad de la escuela y el respeto a la conciencia del niño y el maestro. En el Congreso de Perusa lo plantea Robbio abiertamente, y como era de esperar, despertó muchas discusiones. Como se dijo en el Congreso de Cagliari, los maestros católicos quisieron separarse de la Unión «para seguir fielmente las instrucciones pontificias promulgadas o que se promulgasen». Era preciso descartar todo motivo de desunión entre los miembros de la *Unione Magistrale*. Este era el deseo común. Pero en el Congreso de Milán es donde se plantea, por fin, con más precisión, el problema de la neutralidad confesional de la escuela.

En la primera sesión, un sacerdote delegado propuso que el Congreso afirmase su intención de mantenerse en los límites de la más estricta neutralidad. El autor de la proposición aspiraba a detener el movimiento que arrastraba a la Unión hacia el laicismo, pretendiendo que se declarase indiferente a los esfuerzos de la Iglesia, por mantener su poder en la escuela y la integridad de la enseñanza religiosa. La Asamblea adoptó la proposición presentada por el Diputado Cabrini, en la cual, descartando toda palabra agresiva, se declaraba que la Mesa había cumplido fielmente las intenciones de la Unión, trabajando por asegurar «la enseñanza civil», necesaria para «la integridad moral del niño», esforzándose por aproximar los educadores del pueblo «a las otras categorías de trabajadores manuales y del pensamiento». Declaraba, por otra parte, que la Unión debía continuar siendo independiente de todos los partidos políticos. La moción de Cabrini fué aprobada por 229 votos contra dos abstenciones.

REVISTA DE REVISTAS

FRANCIA

Revue Pédagogique.—*Paris.*

ENERO-FEBRERO

El maestro y la guerra, por Paul Lapie.—Ofrece un cuadro sumario de la actividad desplegada por los maestros desde el mes de Agosto, para tener al público al corriente de las repercusiones que la guerra haya podido ofrecer sobre la vida de la escuela y sobre la orientación dada a la educación pública.—Abnegación, solidaridad y desinterés, son las cualidades más salientes de que el maestro francés ha dado muestra. Heroísmo silencioso en unos, generosidad discreta en los otros y en todos un vivo sentimiento de solidaridad corporativa y patriótica y una viva preocupación de llenar sus deberes como franceses.—En cuanto a los Inspectores, han permanecido en contacto con sus colaboradores, y muchos de ellos han logrado, sea por medio de conferencias pedagógicas, sea por notas publicadas en los Boletines departamentales, sea por la creación de una «Correspondencia» especial, dar a los maestros las instrucciones que pedían las circunstancias.—Si la victoria de Sadowa fué la obra del maestro alemán, el maestro francés no ha sido extraño a los acontecimientos que se desarrollan desde el 1.º de Agosto. Movilización serena y resuelta; ardor entusiasta y resistencia incansable de los soldados; expectación paciente y activa del pueblo; igualdad de humor colectivo acogedor de reveses y victorias, sin sobresaltos de desesperación y exaltación; libre, pero firme adhesión a la disciplina cívica, lo mismo que a la militar: de todo esto, los maestros pueden recabar su parte de responsabilidad. Sin torturar los hechos para deducir, por un artificio ingenuo la demostración de la fe racional del Magisterio francés, bien puede decirse que, ante la historia, la guerra de 1914 constituirá un testimonio en favor de la escuela racional.

La voz inglesa, por E. Dupuy.—No se puede dejar de rendir un homenaje al papel

decisivo de Bélgica y a su resistencia sublime. Los ingleses lo han reconocido así públicamente. «Apenas es posible—escribía en 1914 un redactor del *Nineteenth Century*—, calcular las obligaciones que hemos contraído con Bélgica. Los sacrificios continuos y repetidos hechos por esta pequeña y heroica nación han tenido por resultado salvar a Inglaterra de un destino semejante. Inglaterra está obligada a recordarlo cuando se fijan las condiciones de la paz... No podemos devolverle las existencias que ha sacrificado voluntariamente en nuestro provecho, o los notables edificios que han sido tan abominablemente destruidos para castigar el haber seguido siendo nuestra amiga. Pero podemos hacer algo para reemplazar su población en las ciudades devastadas y para hacer nacer nuevas cosechas en el solar que los alemanes han convertido en un osario. Trabajar por la restauración de su prosperidad material, no nos descarga sino de una pequeña parte de lo que Inglaterra debe a Bélgica. Y seríamos realmente un pueblo ingrato si no viéramos que esta parte, al menos, de nuestra deuda debemos pagarla íntegramente.» El autor demuestra que sin la Triple Intelligencia, Inglaterra hubiera acabado por tener una guerra con Alemania, por sí sola, y que es una fortuna para la Gran Bretaña haber dejado de creer que cumpliría sus deberes con los aliados prestándoles el auxilio de su flota, pero sin emprender, por su parte, una acción continental. Inglaterra pudo atenerse a esta interpretación egoísta, pero llena de peligros, del acuerdo de 1907. No es preciso recordar las lentitudes del *Foreign Office*. El 31 de Julio de 1914, es decir, en los momentos en que el conflicto diplomático se precipitaba, Sir Edward Gray, después de varios días de negociaciones, respondía al Presidente del Consejo francés, que, hasta la hora presente, ni el Gobierno inglés ni la opinión pública tenían el sentimiento de que las convenciones y las obligaciones del país fuesen comprometidas.—El autor de este trabajo, titulado «Cómo Bélgica ha salvado a Inglaterra», demuestra que si Alemania, por consideraciones políticas y a fin de dejar

«fuera de juego» la fuerza inglesa, hubiera escogido otro camino de invasión que Bélgica, la situación hubiera tenido para Inglaterra consecuencias desastrosas. Hace un cuadro de la situación que hubiera resultado, a su juicio. Inglaterra, neutra; Alemania destrozando a Francia, abrumando a Rusia y ofreciendo a los dos pueblos vencidos hacer la paz a expensas de su aliada infiel. No hubiera sido difícil poner a Inglaterra a merced de la coalición formada contra ella sola.—La negativa a respetar la neutralidad belga, provocó bruscamente el ultimatum de Sir Edward Gray, y «jamás los despachos de media noche fueron, a buen seguro, tan bien acogidos» como cuando anunciaron que Inglaterra declaraba la guerra a Alemania. No hubo nadie que no tuviese entonces el sentimiento de que Bélgica había salvado a Inglaterra: «*Belgium saved England*». Bélgica se ha sacrificado a la causa del derecho y de la libertad. Holanda se ha mantenido en la neutralidad y es digna de alabanza en cuanto a la benevolencia con que ha acogido a los belgas y a los ingleses, a quienes la varia fortuna de los combates ha lanzado sobre su territorio.

El llamamiento de Bélgica a Italia.—(Discurso pronunciado en Milán, por Mauricio Materlinck.) «No voy a recordar aquí los acontecimientos que precipitaron a Bélgica en el abismo de gloriosa ruina en que se debate hoy. Es castigada como no lo fué jamás pueblo alguno, por haber cumplido con su deber, como no lo hizo jamás pueblo alguno. Ha salvado al mundo, aun sabiendo que ella no podía salvarse. Lo ha salvado arrojándose bajo la rueda cruel, dejándose aplastar hasta la muerte, para dar a los defensores de la justicia el tiempo, no de socorrerla, porque no ignoraba que no podía ser socorrida a tiempo, sino de reunir las fuerzas necesarias para salvar la civilización latina del mayor peligro que haya podido amenazarla... El magnífico sacrificio de las Termópilas, que es, quizás, lo que encontramos de más fiero en las anales de la guerra, se ilumina con una luz tan heroica pero menos ideal que el de Bélgica, porque ésta es menos interesada

y menos inmaterial. Leónidas y sus 300 espartanos defendían, en efecto, sus hogares, sus mujeres, sus hijos, todas las realidades que acababan de abandonar. El rey Alberto y sus belgas, por el contrario, no ignoraban que cortando el camino al invasor, sacrificaban inevitablemente sus hogares, sus mujeres y sus hijos. Lejos de tener, como los héroes de Esparta, un interés imperioso y vital en combatir, todo podían ganarlo no combatiendo, y nada podían perder—salvo el honor»...—«Y notad que no se trata de una de esas resoluciones heroicas tomadas en una de esas horas de entusiasmo en la que el hombre se sobrepuja a sí mismo y que no se mantiene después, cuando, olvidada la embriaguez, vuelve a caer al día siguiente en el nivel de su vida cotidiana. Se trata de una resolución que es preciso tomar y sostener todas las mañanas desde hace cuatro meses, en el seno de una ruina y de un desastre que crece cada día. Y no solamente esta resolución no ha cedido un ápice, sino que se eleva al mismo paso que la desgracia; y hoy, que esta desgracia ha llegado al colmo, la resolución alcanza también la cima»... «Un soplo inesperado, venido de las reservas secretas de la raza, ha pasado sobre la vida y ha dado a los belgas un alma formada de la misma substancia heroica que la de su gran rey»... «Pero, entretanto, Bélgica no puede más. Ha pagado hasta el agotamiento, no del valor, pero sí de las fuerzas. Ha pagado, con todo lo que posee, el inmenso servicio prestado al universo. Millares y millares de niños han muerto, toda su riqueza está aniquilada, casi todos los recuerdos históricos, que constituían su orgullo y su goce; casi todos los tesoros artísticos, que figuraban entre los más bellos del mundo, se han destruido para siempre... Es cierto que Amberes, Gante, Brujas y Bruselas están irrevocablemente condenadas. La admirable gran plaza, el Ayuntamiento y la catedral de Bruselas, especialmente—lo sé y repito que lo sé de fuente personal y segura, contra la que no prevalecerá ningún mentís—están minadas. Bastará una chispa para hacer de una de las más auténticas maravillas de Europa, un montón de es-

combros parecido a los de Ypres, Malinas y Lovaina... No venimos a suplicaros por nuestras vidas, de las que ya hemos hecho holocausto. Pero, en nombre las bellezas que nos han dejado los alemanes, venimos a implorar a la tierra de bellezas.»

La Pascua de los niños polacos, por Venceslas Gasirowsky.

Los conferencias de los maestros en Bélgica, por Georges Lemoine.—Estas conferencias juegan un papel muy importante en la vida escolar de Bélgica. Instituidas por el art. 14 de la ley orgánica de 23 de Septiembre de 1842, se conservan hoy, próximamente, como hace 62 años. El número y el objeto de estas reuniones, la naturaleza de los ejercicios que implican, las condiciones impuestas a los maestros y a los Inspectores, nada de esto ha variado desde su origen. Actualmente, está en vigor el «reglamento general», establecido por el decreto de 29 de Diciembre de 1902. Los miembros del personal docente de un cantón escolar se reparten en muchos «círculos». Hay conferencias distintas en cada círculo: 1.º, para los maestros; 2.º, para las maestras; 3.º, para las directoras de los jardines de la infancia. La asistencia es obligatoria para las maestras y para los maestros municipales, y facultativa para la de escuelas subvencionadas. La elección del lugar de la conferencia (una escuela municipal) la hace el Inspector. Tiene lugar una por trimestre. El programa de las cuatro reuniones anuales, combinado por el Inspector principal, se comunica, después de la aprobación del Ministro, al personal docente al comenzar el curso.—Las conferencias duran 4 horas al menos y 5 horas a lo más. «Tienen por objeto todo lo concerniente a los progresos de la enseñanza primaria, y especialmente al examen de los métodos, de los libros y de los medios materiales de enseñanza empleados en las escuelas». Consisten esencialmente en: 1.º *Ejercicios didácticos* seguidos de una discusión sobre los métodos empleados. 2.º El informe, por el Inspector cantonal, desde el doble punto de vista «del fondo y de la forma», de los trabajos preparatorios que, bajo dispensa especial del

Ministro, deben ejecutar a domicilio y en un plazo de 6 semanas, a partir de la primera reunión. El Inspector somete a la Asamblea los trabajos que juzga más interesantes, señala los que, a su juicio, no son obras personales y designa el que será transcrito en el registro a este objeto.» «El trabajo preparatorio de la última conferencia de cada período trienal, comprende un resumen metódico de las observaciones y recomendaciones hechas por el Inspector en las reuniones precedentes.» Dos miembros del personal designado por el Inspector, al fin de cada conferencia, redactan un extracto, que, después de las rectificaciones que procedan, se transcribe sobre un registro. En la quincena que sigue a la conferencia del cuarto trimestre, el Inspector cantonal dirige al Inspector principal, al mismo tiempo que los trabajos preparatorios que han sobresalido, un informe sobre las conferencias del año. Después se envía al Ministro un informe de conjunto, redactado por el Inspector principal.

Crónica de la enseñanza primaria en Francia.

A través de los periódicos extranjeros.—Necrología.—Madame Schéfer.—
D. BARNÉS.

ENCICLOPEDIA

LECTURAS Y EXTRACTOS

LA SOCIOLOGÍA APLICADA DE LESTER F. WARD⁽¹⁾

por D. José Castillejo,

Secretario de la Junta para Ampliación de Estudios.

Parte I. Movimiento.—Capítulo I. Relación entre la Sociología pura y la aplicada.—La Sociología pura investiga la condición actual de la Sociedad, contestando a los problemas ¿qué?, ¿por qué? y

(1) Lester F. Ward.—*Applied Sociology. A Treatise on the conscious improvement of society by society.*—New-York. Ginn & Co. 1906. 1 vol. 384 páginas.

Recogemos en este extracto las afirmaciones de carácter más general y filosófico, y aquellas en que más se revela el sistema del autor.

¿cómo? Al mostrar la naturaleza de las instituciones sociales, da la clave para saber en qué medida y a qué velocidad son modificables. Para ello, hay que conocer no sólo su estado actual, sino su desarrollo. Las reformas no son producto de generosos deseos, sino de exacto conocimiento. La Sociología aplicada responde al problema de «¿para qué?». La Sociología pura trata de hechos, causas y principios; la aplicada, de objetos, fines y propósitos. La materia de la primera es «*achievement*», que quiere decir logro, conquista, descubrimiento de alguna cosa; la de la segunda es «*improvement*», que significa mejora, reforma. «*Achievement*» es individual; «*improvement*» es social. En Sociología pura, el punto de vista es objetivo, se refiere a la función; en Sociología aplicada es subjetivo, se refiere al sentimiento, al bienestar colectivo; en la primera, los deseos de los hombres se consideran agentes motores de la sociedad; en la segunda se consideran como fuentes de placer mediante su satisfacción. Es la misma distinción que entre producción y consumo, en Economía. La sociología aplicada es antropocéntrica e igualitaria; quiere para todos los hombres el derecho de ejercitar y gozar de las facultades que posean. *No cabe ciencia aplicada sino cuando descansa sobre principios mecánicos exactos.* La Sociología descansa sobre ellos.

No es lo mismo ciencia aplicada que Arte. Aquella puede ser enseñada con libros y lecciones de cosas. Así, la Física aplicada no es lo mismo que la manufactura. Tenía razón Comte al decir que las aplicaciones prácticas de las Ciencias crecen con su complejidad; y que cuanto más complejos son los fenómenos, tanto más susceptibles de modificación. Sociología aplicada no es lo mismo que política o reforma social. La Sociología no hace sino sentar principios, que pueden servir de guía al reformador social o político. Spencer, en sus obras, hizo mucha política. Políticos son los movimientos socialistas, anarquistas, etc.; tratan de remover una opinión. Eso es Arte, no es ciencia, la cual requiere la ecuanimidad y la consideración de los

principios generales que gobiernan todos los movimientos. La Sociología, como todas las Ciencias aplicadas, parte del principio de que lo artificial es superior a lo natural (1).

Capítulo II. La eficacia del esfuerzo.—En Sociología pura se ha visto que el principio más importante de la dinámica social es el esfuerzo. Pero su efecto, desde el punto de vista de la Sociología pura, es inconsciente y espontáneo. La Sociología aplicada trata del esfuerzo consciente e intencionado, dirigido a la mejora de las condiciones sociales. Hay una escuela que sostiene que es ineficaz ese esfuerzo, porque la Naturaleza tiene sus leyes, y es vano el empeño de modificarlas; lo más que hacemos es enterarnos de ellas. Esa doctrina del *laissez-faire* cree que el interés público coincide con el interés privado, y no hay sino dejar a éste. Mas los autores de esa doctrina combaten el intervencionismo diciendo que es perjudicial. Con lo cual confiesan que produce efectos. Esa filosofía de la desesperanza es insostenible. No hay peligro de que el intervencionismo degenerare en el despotismo de una clase o de un grupo de hombres, porque la Sociedad es tan conservadora, que cuando tolera que ese grupo de gentes reforme, es porque interpretan sus necesidades y deseos. La iniciativa de reforma social, en los últimos años, ha sido fructífera. El *laissez-faire* es el Nirvana social, como dice Ludwig Stein. Contra él está la doctrina del *faire-marcher* (2).

Capítulo III. Fin o propósito de la Sociología.—Spencer dice que el progreso suele considerarse desde un punto de vista teleológico, como lo que satisface las aspiraciones humanas; pero que esto es erróneo, porque el progreso, aparte de que satisfaga o no, es el proceso orgánico de lo homogéneo a lo heterogéneo. En efecto:

(1) W. llama natural a lo espontáneo, y artificial a lo reflexivo; pone como ejemplo la electricidad o el viento que son más útiles canalizados. Pero ¿es el símil aplicable a la vida del hombre?

(2) Estas afirmaciones de Ward son muy representativas del pensamiento americano, pero su fundamentación filosófica no es la parte más fuerte de la doctrina del autor.

más que eso, es la perfección de estructuras para convertir el máximo de materia inorgánica en orgánica. Pero eso pertenece a la Sociología pura. Y no es la verdadera acepción de la palabra «progreso». Spencer no niega que el progreso produzca satisfacción y placer a los hombres; pero muchos otros autores lo hacen. Así, Adam Smith, Helvetius, Comte, Schopenhauer, Hartmann, Tolstoi, Durkheim creen que las clases pobres e ineducadas de la Sociedad son más felices que las altas. Recuérdese también la «paradoja del hedonismo», o sea la fórmula de que para conseguir felicidad hay que olvidarla, atribuida usualmente a Stuart Mill, pero claramente expresada también por Kant.

Los pesimistas (Schopenhauer, Hartmann, etc.) niegan que haya remedio para el dolor universal (Weltschmerz). Gumpowicz se inclina a lo mismo. Los socialistas admiten el proceso creciente del mal, pero ofrecen específicos. Así como los filósofos dicen que con el refinamiento de la constitución física y anímica crece en el hombre la capacidad para el dolor, más rápidamente que la capacidad para el placer, y las condiciones sociales permanecen las mismas, los socialistas dicen que con el aumento de riqueza aumenta la pobreza, porque los ricos se hacen más ricos, y los pobres aumentan en número y se hacen más pobres. El mal verdadero está en que la Sociedad no ha hecho todavía un ensayo serio para remediar sus dolores, sencillamente porque no está bastante desarrollada para tener plena conciencia de ellos y de sí misma. Está como una agrupación de animales; ignara de su propia condición.

La salvación es la ciencia. Del *achievement*, que es el descubrimiento y el invento científico hecho por el hombre, hay que ir al *improvement*, que es la socialización de aquellos perfeccionamientos. Los que dicen que las desigualdades entre los hombres dependen de su diferente aptitud e inteligencia, y son, por tanto, justas, llaman justicia al estado natural del triunfo del más fuerte. No; justicia es la introducción por la Sociedad de una igualdad arti-

ficial en las condiciones sociales, que son, naturalmente, desiguales. Es, pues, una institución artificial. Es erróneo atribuir en todas estas cuestiones la importancia capital al elemento intelectual y olvidar el moral. Las superioridades e inferioridades se refieren, casi siempre, al orden de la inteligencia. Estamos en la era de la apoteosis de la inteligencia y del genio. La Sociología es subjetiva; reconoce la inteligencia como el más poderoso de todos los agentes; pero la inteligencia ha sido creada por la voluntad y para su servicio. Hay que reintegrarla a su propio lugar, a servir para el bienestar de sus dueños.

La justicia que se ha logrado establecer ha sido civil y política; ha conseguido implantar la igualdad civil y política; pero falta llegar a la igualdad social, para lo cual hay que instaurar la justicia social. Para llegar a ella hay que considerar que la felicidad humana consiste en la libertad para ejercitar las facultades naturales. La antigua idea de la felicidad como estado negativo y de reposo es absurda. La fuente de todo placer es el ejercicio de alguna facultad. El deseo supone que alguna causa impide el movimiento normal de una facultad. El problema es, pues, como asegurar a los miembros de la Sociedad el poder de ejercitar al máximo sus facultades naturales. Nada importa, pues, que éstas sean desiguales en los hombres, ni la capacidad de éstos para gozar o sufrir. Por esto, todo el movimiento ascensional de la Sociedad se ha dirigido a *adquirir libertad*. Esto ha tenido tres etapas: libertad nacional, libertad política y libertad social. La libertad nacional ha sido la consolidación de los grupos sociales, después de la lucha, conquista y amalgama, para resistir los ataques de otros grupos. En ese estado de unidad militar y política, la libertad individual es mínima; la raza subyugada comienza la lucha para obtener la libertad política; esta libertad, puede decirse que ha sido conquistada durante la antigüedad y Edad Media hasta mediados del siglo XIX. Se creía que con eso se había acabado. Pero se ha visto que falta la *libertad social*. Han desaparecido las tiranías, y el pueblo se go-

bierna; y, sin embargo, jamás ha habido mayor descontento.

El problema de la libertad social es difícil, porque las fuerzas que la impiden son ocultas y difundidas por el organismo social. Son difíciles de descubrir. Esta es la tarea de la Sociología. La Ética comenzó consistiendo en restricciones impuestas por el sentimiento de grupo para asegurar la existencia de éste. Luego perdió contacto con su origen y su razón de ser, convirtiéndose en ética abstracta, dañosa de la libertad. Pero surge una nueva ética, cuyo fin es la reducción del dolor y la maximización del placer. Por lo pronto, trabaja en lo primero. No se la confunda con la filantropía, que es una secuela de la ética abstracta, especie de acción heroica, que va más allá del deber y proporciona satisfacción y admiración, como si fuera la lujuria del altruismo, y, sin embargo, egoísta. La nueva ética va a la raíz y trata de las condiciones y las causas del mal. Es Sociología aplicada. En Sociología pura se ha visto la relación entre sentimiento y función. El hecho de que la satisfacción de los sentimientos (*feelings*), aunque normalmente asegura el cumplimiento de la función, a veces la estorba, ha dado lugar a una errónea concepción de la naturaleza del sentimiento. En los casos en que se dan unidas la función y la satisfacción del sentimiento, no nos fijamos más que en la primera, mientras que cuando la satisfacción del sentimiento daña a la función, sólo nos fijamos en aquélla y le atribuimos el efecto dañoso. Así se ha formado la idea de que todo placer es malo. Esa es la explicación de todo ascetismo. Parte del absurdo supuesto del antagonismo entre sentimiento y función. El análisis racional muestra que hay muchos placeres que, aun sin servir una función, no son contrarios a ella. Son precisamente los placeres más espirituales. Por eso, desde antiguo, viene formándose una filosofía, que quiere atender los fueros del sentimiento. Descartes, Espinosa, More han dicho que las pasiones son esencialmente buenas, que el placer no es un mal en sí. Pero la tendencia dominante

ha sido la triste y ascética de Pascal o de los puritanos inmigrantes en América. Representan la nueva filosofía reivindicadora del sentimiento: Hutcheson (1720), Beccaria (1764) y Bentham (1843), que sienta la máxima de «la mayor felicidad, para el mayor número». Esa máxima ha pasado a los Estados Unidos como emblema de la política democrática.

Los animales viven en una «economía del dolor»; la función lo es todo, y el sentimiento, nada. La inmensa mayoría de los animales que nacen, mueren o sucumben antes de llegar a la edad de la reproducción. Siempre están en lucha con naturaleza y los enemigos. Tampoco los salvajes son felices; tienen miles de restricciones arbitrarias, supersticiones y ceremonias. Luego, la era de la horrible lucha entre las tribus. No hay más fuero que el de la función. Nada se concede al sentimiento. El terror es el instrumento para conservar la raza. Se declara que son naturales las desigualdades sociales y económicas y que hay que soportarlas.

Los maestros de moral y de religión predicán la resignación. ¿Pero qué vale la vida si el dolor es más que el placer? Hay que resolver el problema de si ese balance en contra, que los pesimistas consideran irremediable, no tiene un remedio.

Capítulo IV. Perfeccionamiento social (Social achievement). — Hay el espejismo de que el progreso viene de la acción individual de unos cuantos sabios. No; ellos pueden ejercitarla gracias al orden social en que viven. Hay una especie de inteligencia y cerebro colectivos. La sociedad tiene como fines: su propia conservación y su mejoramiento.

Capítulo V. Concepciones del mundo. Muchas grandes ideas tienen poco influjo en el mundo, porque son patrimonio de unos cuantos. Para que una idea sea fecunda; tiene que ser patrimonio social. Frente al «materialismo histórico» o interpretación económica de la historia, se ha levantado el «intelectualismo histórico» o interpretación ideológica de la historia. Platón dijo que las ideas gobiernan el mundo. Lo mismo dice Comte. Spencer se opone a

esto sosteniendo que el mundo es gobernado por los sentimientos. Pero Spencer olvida que Comte también afirmó que los afectos y pasiones constituyen las fuerzas motoras de la vida humana. Así se reconcilian la interpretación ideológica y la económica de la historia. De Greef repudia también el valor de las ideas y defiende, con ciertas reservas, el materialismo histórico.

Hay una porción de ideas que una época y un pueblo cultivan: son el *Zeitgeist*. Y tienen un gran influjo, como reconocen Bastián, Post y la escuela histórica. Las «ideas fuerzas», de que habla Fouillée, no son ni más ni menos que los sentimientos y emociones despertados por las ideas, puesto que éstas, lo mismo que los objetos exteriores, pueden afectar el mundo del sentimiento y las pasiones. Las llamadas ideas universales son creencias. Las creencias se basan en intereses. Los intereses son sentimientos. Las ideas universales (en el sentido de profesadas por todos), son, pues, el producto de sentimientos. Y, como, tales, el nervio de la conservación de la raza. El orden de los intereses es, pues, el eslabón que une la interpretación ideológica y la económica de la historia. La idea no es, pues, una fuerza. La fuerza es el deseo. Y el deseo es la causa de la creencia. Los deseos son exigencias económicas que nacen de la naturaleza del hombre y de las condiciones de su existencia. Todo interés es esencialmente económico (hasta los religiosos). Tarde ya ha dicho que creencia y deseo son la sustancia de la fuerza. Los orientales viven de ideas. Los europeos creen en la materia, la cual es dinámica y trae el progreso. Los japoneses, sencillamente con un cambio en su concepción del mundo, se han pasado a la isla europea.

Capítulo VI. Verdad y error. — El animal ve la Naturaleza desde el punto de vista de sus deseos y necesidades. Vive en una «economía del dolor», y su finalidad es la conservación de la existencia, y su motivo de obrar, el miedo. El hombre primitivo se parece mucho al animal. Pero hay ya ciertos hechos sencillos que se ex-

plica racionalmente; no se asusta de ciertos ruidos, cuyo origen conoce. Un caballo se asusta del tren, lo mismo estando (el caballo) sobre la vía, que al borde. Un hombre razona, y no se asusta cuando está al borde.

Pero el hombre primitivo sólo ha podido explicarse pocos fenómenos y sencillos. Lo que más le ha sorprendido ha sido el movimiento. Ha visto moverse a los hombres y a los animales. Y ha explicado el movimiento de los demás seres y fuerzas por el mismo principio. Tal es el *animismo* o filosofía de los salvajes. Sus ideas son antropomórficas. El viento, las olas, los ríos, las nubes, el sol, la luna, son concebidos como seres vivos semejantes al hombre. Ese es el fetichismo, del cual se derivan todas las religiones. La creencia en seres espirituales aparece en todas las tribus; es consecuencia de las condiciones de existencia combinadas con la naturaleza de la mente humana. Hay dos grupos de causas que engendran la creencia en espíritus: unas, subjetivas, que son fenómenos que inclinan al hombre a pensar en un doble suyo, espiritual, que hace a veces ausencias del cuerpo, que se manifiesta misteriosamente (la sombra, el eco, los sueños, el delirio, la locura, la epilepsia, el éxtasis), que sobrevive al cuerpo y queda en lugares cercanos a donde éste reposa después de muerto; otras, objetivas, que son fenómenos que inducen el hombre a pensar en la existencia de seres provistos de inteligencia, pero inmateriales y que existen independientes del hombre (las fuerzas naturales, los movimientos de origen desconocido, el cambio de forma de las nubes, del día y la noche, de la luna, los cometas y meteoros, la procreación vegetal y animal, el viento). El salvaje no tiene idea de la causa eficiente. Sólo se le alcanza la causa final, que es la que él siente dentro de sí. Y explica el mundo por causas finales; es decir, por voluntades de tipo antropomórfico. De modo, que, forzosamente, un ser racional como el hombre, colocado en un mundo como éste, tiene que llegar a la conclusión de que existen seres espirituales, intangibles e invisibles, y de que

el hombre tiene como agente interno un principio semejante espiritual, que puede abandonar el cuerpo y tener existencia separada de él. Tal es la base de todas las ideas religiosas. Idea de que el espíritu del hombre puede haber ocupado antes el cuerpo de un animal: totemismo. Transmigración de las almas o metempsicosis. En la dirección objetiva el proceso es: creación de un gran número de seres espirituales poderosos o dioses; fetichismo, que deifica todos los objetos; forma superior que coloca grupos de deidades presidiendo los objetos de la Naturaleza y las actividades humanas (politeísmo, verbigracia: en Grecia); jerarquía entre ellos; disminución de su número y aumento de su poder; dualismo (Persia); monoteísmo.

Del miedo a los elementos y al enemigo se defiende el hombre. Del miedo a los espíritus no sabe cómo librarse. El miedo a los espíritus es producto de la razón; los animales no lo conocen. La religión es, pues, producto de la razón. El único modo de librarse de los espíritus es conociendo sus deseos. Pronto la demanda creó la oferta, y surgieron hombres que se dijeron conocedores de los secretos de la divinidad. No generalmente impostores, sino producto ellos mismos de la necesidad social. Ese sacerdocio tuvo en seguida otro uso; habían comenzado a desencadenarse las fuerzas individuales, la arbitrariedad, la pasión; la existencia del grupo (*group safety*) pedía que se refrenasen, y en la etapa de la violencia no había más que un freno posible: el temor a los dioses. La religión fué freno del individuo y salvaguardia del grupo.

La religión es, pues, producto de un error. El error no es ignorancia, sino un producto de la razón operando sobre falsas premisas. No todo error es malo o dañoso. Ha habido errores muy útiles. Pero, claro que, al lado de ciertas ventajas, el error de la religión ha tenido terribles consecuencias: sacrificio de víctimas humanas en los funerales de los caudillos; enterramiento de riquezas con el cuerpo muerto; destrucción de propiedad que perteneció al muerto (de que es resto el lujo de los

funerales que en China, verbigracia, arruinan una familia); erección de tumbas y monumentos funerarios con derroche de trabajo (pirámides en Egipto); mutilación de sí mismos, que hacen los sobrevivientes para apaciguar a los dioses; supersticiones que restringen la vida (se dice que China se resistía a los ferrocarriles, porque el ruido turbaba a los muertos); ascetismo, con sus tormentos o su condenación del placer, a base, en definitiva, de un gran egoísmo; zoolatría, que no es dañosa en la forma de totemismo y adoración de animales entre los salvajes, pero, bajo la idea de la transmigración de las almas, hace sagrados ciertos animales, como serpientes, tigres, lobos, leopardos y osos, que matan cada año muchos millones de indígenas en la India; hechicería (*witchcraft*), que dura hasta nuestros días, incluso en pueblos cultos, y ha hecho perecer en la hoguera miles de supuestas «brujas»; persecución de herejes, que no existe entre los salvajes, sino supone cierto grado de civilización, y que es tanto más dañosa porque los herejes, o sea la minoría que disiente, suele ser la más civilizada, y porque el pueblo en que no hay diferencias de opinión, degenera (España); resistencia a la verdad, que ha hecho necesaria una larga lucha y sacrificio, para ir dando al mundo la explicación verdadera de cada fenómeno natural; oscurantismo, o sea un modo refinado de resistencia a la verdad que practican ciertos pueblos que se llaman civilizados, verbigracia: la supresión de libros, la censura previa (en la iglesia católica y la griega). Consecuencias del error, en otros órdenes, son la concepción androcéntrica; la consideración de la maternidad como crimen, si no está sancionada por matrimonio. Hay que hacer atractiva la verdad y socializarla, para acabar con los daños del error.

Capítulo VII. Apropiación social de la verdad.—La verdad, cuando se introduce en la sociedad, tiene con frecuencia que hacer un *modus vivendi* con la opinión general que profesa el error. En ese estado, la verdad carece de fuerza vital. Para guiar la acción, la verdad necesita ser po-

seída totalmente; hace falta fe en las leyes de la Naturaleza. La filosofía se equivoca, no porque ignore la ley de causalidad, que conocen hasta los salvajes y los animales, sino porque inventa falsas causas. La idea de que materia y espíritu son una misma cosa es verdadero monismo, y yo creo que es verdadera ciencia; pero significa solamente que el mundo material contiene todos los elementos de inteligencia y voluntad, y puede tomar y, en realidad, toma esa forma cuando se ha organizado en la manera conveniente y en el grado requerido. Pero la voluntad y la inteligencia están sujetas también a leyes, y son determinadas tan rígidamente como el viento o la corriente eléctrica. El error viene de sacar consecuencias de conocimientos insuficientes. No es sólo, aunque sí el principal error, el de creer en seres espirituales. Kidd, uno de los autores que tienen más exacta concepción de las condiciones sociales actuales, cree que las desigualdades sociales de nuestra época son normales e inevitables, y que su única mitigación es la sumisión, cada vez más completa, de las masas, a las «sanciones ultra-rationales». Hay una masa ignorante y una minoría culta, que generalmente labora en su provecho, aunque a veces hace también obra de mejora social. Yo no tengo mucha esperanza en la reforma social mientras la sociedad consista en las dos clases dichas: una inteligente e informada y la otra ignorante. Ésta vive en la superstición y en el terror, peor que el de los salvajes, porque el clero ha inventado la «condenación eterna», diabólica doctrina que tantos sufrimientos ha causado. Las clases bajas no son inferiores en inteligencia, sino en el ejercicio, hábito y habilidad de la inteligencia y en la cantidad de conocimientos. No han recibido la herencia social, el plasma germinativo del conocimiento.

El gran problema de la Sociología aplicada es organizar la sociedad de manera que la herencia del pasado se transmita por igual a todos sus miembros. Resuelto este problema, los demás se resuelven por sí mismos. No quiere eso decir que todos los hombres tengan la misma inteligencia, sino

que en todas las clases sociales hay por igual inteligentes y torpes. Y que los individuos de las clases altas, colocados en las condiciones en que han nacido y vivido los de las bajas, serían como éstos, y viceversa. La idea de Spencer, de que la educación debe ser una «repetición, en pequeño, de la civilización», idea que equivale a la educación de la Naturaleza de Rousseau, es absurda. Es más sencillo apoderarse de las verdades ya conquistadas por otras generaciones (1).

(Concluirá.)

INSTITUCION

IN MEMORIAM

UN APÓSTOL DE LA EDUCACIÓN

Una prueba fehaciente de la desorientación del espíritu público en España es la casi absoluta carencia de correlación entre los grandes hombres y los grupos que ejercen la dirección en la vida colectiva nacional. A los psicólogos incumbe investigar las concausas de que en la hora actual, como en otros tiempos, existan constantemente interferencias que han constituido y constituyen verdaderas soluciones de continuidad entre la *élite* y la denominada opinión general del país. Circunscribiéndonos al último tercio del siglo pasado y a lo que va del presente, puede decirse que, no obstante la relativa dinamización de las energías latentes en el cuerpo social de la nacionalidad, en España no se tiene una noción clara y definida del valor representativo de los hombres insignes: investigadores, pedagogos, poetas, juristas, literatos, agitadores y estadistas. La ligereza y la superficialidad que algunos tratadistas antroposociólogos descubrieron en los pueblos meridionales, es posible que sea cier-

ta, por lo menos en algunos respectos, aunque en los últimos lustros algunos pueblos que pueden clasificarse entre los meridionales, merced a la influencia de una labor cultural intensiva, adquirieron, al mismo tiempo que una mayor consistencia en el propósito, un sentido de realidad.

Esta transformación en el modo de ser íntimo de la mente colectiva, contribuyó poderosamente a estimular la actividad del agregado social entero en Francia, en Italia y en Rumania, los tres pueblos que, con Portugal, guardan más analogías con el nuestro. En todas estas naciones, a medida que se multiplicaron las fuentes de riqueza en virtud del aprovechamiento de sus fuerzas naturales, acrecentóse el afán inquiridor, el deseo de bastarse y aun de superarse a sí mismas, y por último, el de influir en el curso ascendente de la vida internacional. Podría afirmarse que el sentido de la contemporaneidad se caracteriza principalmente por el respeto y la devoción que sienten las clases directoras, las profesionales y aun las muchedumbres por los hombres superiores, desde los imaginativos hasta los gobernantes, sin excluir a los ideólogos y los agitadores; es decir, las cuatro modalidades en que puede clasificarse la potencialidad psicofísica.

La forma de expresión en que se funde el ensueño con el espíritu práctico, puede decirse que es la de enaltecer valorándolo, discreta y mesuradamente, el poder virtual de los hombres generosos y desinteresados, que en nuestra época de objetividad, de análisis, de crítica y de elaboración sintética, constituyen el mejor patrimonio de un pueblo; esto es, la pléyade de hombres que ejercen el apostolado laico, merced a los descubrimientos e inventos científicos, las indagaciones históricosociales y los ensayos de los nuevos métodos y procedimientos en el laboratorio, el gabinete y el taller, que en la cátedra, el libro y el opúsculo formulan los nuevos principios normativos para encauzar la actividad mental o que, por fin, en la tribuna, en la escena, en la Prensa y el mitin, difunden los nuevos postulados de la Ciencia, el Derecho y las reivindicaciones por

(1) No parece que ha comprendido aquí Ward todo el alcance del principio pedagógico de que sólo mediante la creación y el descubrimiento de las verdades, en una reelaboración científica, se llega a poseerlas de un modo vivo y fecundo.

que suspira intuitivamente la conciencia popular.

No cabe dudar que la colaboración espontánea y sincera de la *élite* con las muchedumbres significa el mayor triunfo de la cultura contemporánea y el signo que caracteriza el sentimiento general de las grandes colectividades nacionales. El afianzamiento de la unidad italiana debióse, principalmente, a la socialización del desinterés individual que, al sedimentarse en el ánimo de la masa, llegó a crear el interés supremo de la comunidad. Por esto las escuelas filosóficas y las orientaciones científicas influyeron en los sistemas educativos y en los partidos políticos, dejando de ser en aquel país los intelectuales plantas de estufa para convertirse en elementos básicos de la reconstitución nacional. Lo propio aconteció en Francia, donde el resurgimiento después de Sedán fué principalmente debido a la actuación de los grandes prestigios de la intelectualidad, que salvaron a la nación vecina en los instantes difíciles, sirviendo de núcleo director en las más ardorosas campañas, lo mismo cuando se trataba de la reconstitución interior que de las luchas con otras potencias.

La misma oligarquía, que en nuestra época pugna con los sentimientos arraigados en la opinión pública de todos los países adelantados, cuando la desempeñan hombres cultos y que armonizan las necesidades nacionales con el sentido del deber, convirtiéndolo en aspiración cordial, se dignifica e incluso se redime, al convertirse en una aristocracia basada en el saber y en el ejercicio de la virtud. En España, desgraciadamente, el Poder ha carecido de eficiencia, especialmente desde la Restauración acá, a consecuencia del divorcio en que ha vivido con los elementos que podrían calificarse de genuinamente intelectuales. Así se explica que nuestra opinión no haya asignado a los hombres cumbres, unas veces por ignorancia y otras por recelo y aun por temor a toda innovación, la significación que en realidad tenían. Y es que en nuestro país no se ha realizado la evolución en las ideas que en la mayoría

de los pueblos del continente, porque todavía predomina en el ánimo de las muchedumbres el mesianismo, concreción que se adapta al modo de ser esquinado, receloso y holgazán de una gran parte del espíritu público. De otra suerte, no podría explicarse el ambiente de frialdad y de desvío que ha circundado a los más eminentes y audaces espíritus renovadores y constructivos, a quienes sólo en contadísimas excepciones les acompañó la aureola popular. Ejemplos de este divorcio, verdaderamente doloroso, entre los intelectuales y el pueblo lo han sido hombres de tanto valer como Ricardo Macías Picavea y Joaquín Costa, a quienes sólo al bajar al sepulcro se les hizo justicia. En este respecto, España tiene el triste privilegio de rendir honores póstumos a las personalidades insignes que en vida no habían conseguido más que éxitos momentáneos, porque la opinión tornadiza las olvidó al día siguiente, sin percatarse de la horrible tragedia que representa para nuestro pobre pueblo el no prestar adhesión sincera y cordial en los instantes adecuados a los espíritus superiores que poseen la clara visión de lo que precisa hacer en cada instante.

Recientemente, con el fallecimiento de D. Francisco Giner de los Ríos, ha acontecido también que no sólo la masa social, sino sus directores, no han rendido justicia a la sabiduría y la bondad del gran apóstol de la educación hispana hasta que se ha extinguido para siempre aquella preciosa y ejemplar existencia. La mayoría de nuestra Prensa, lo mismo la de Madrid que la de otras importantes ciudades, con honrosas excepciones, han juzgado la personalidad y la obra del gran maestro con la misma superficialidad, hija de la incomprensión, con que trataron hace algunos años al más excelso de nuestros poetas, Mosén Jacinto Verdaguer, llegando a equivocarse lastimosamente los títulos de algunos libros y dando por publicados otros que no llegó a escribir. La tergiversación de los títulos es perdonable, mayormente tratándose de trabajos periodísticos que han de escribirse bajo los apremios del tiempo; pero lo

que no admite disculpa es que se atribuyan al maestro obras que no escribió, pues esto no sólo revela un desconocimiento absoluto de su labor, sino una falta de respeto a su personalidad.

La obra de Giner de los Ríos es vastísima, porque, como ha dicho Luis de Zulueta, nada humano le era ajeno. Durante cincuenta años trabajó el ilustre pedagogo con una intensidad asombrosa. Ninguno de los problemas de la cultura dejó de interesar su atención. D. Francisco, que era un espíritu realmente multánime y generosísimo, no podía permanecer indiferente a nada que representara acción. Su vida es toda una ejecutoria. No ya en España, sino en Europa entera, pocos profesores y publicistas consagraron tanta devoción y tanto entusiasmo a la enseñanza, en el sentido más amplio en que ésta pueda ser considerada.

Nació D. Francisco Giner de los Ríos en Ronda, en 10 de Octubre de 1839. Su padre, alto funcionario de Hacienda, era originario de Levante. Por línea materna descendía de Andalucía. Su madre era hermana del famoso orador y político Antonio Ríos Rosas. La infancia de D. Francisco transcurrió en Cádiz, donde estaba destinado su padre y donde nació su hermano D. Hermenegildo. La segunda enseñanza cursóla en Alicante, en la época en que también estudiaba en aquella ciudad D. Emilio Castelar. Al ser trasladado a Barcelona su padre, comenzó D. Francisco los estudios universitarios en esta capital, siendo uno de los alumnos predilectos de D. Francisco Javier Lloréns, quien introdujo en España la doctrina de la escuela filosófica escocesa. Decíame D. Francisco en cierta ocasión, que debía a Lloréns sus primeras orientaciones y su constante afán de inquirir. «De Lloréns — añadía — he aprendido también el método y el sentido íntimo del valor social de las doctrinas. ¡Lástima grande que la obra de mi inolvidable maestro, desperdigada en apuntes y discursos, no haya llegado a trascender al público!»

Terminó Giner de los Ríos las carreras de Derecho y Filosofía y Letras en la

Universidad de Granada, habiendo sido durante algún tiempo alumno interno en el Colegio de Santiago, del que era, a la sazón, inspector Fernández Jiménez. El ex-rector de la Universidad Central, D. Francisco Fernández y González, que entonces profesaba en Granada, le inició en los estudios de Estética y Literatura y en la Filosofía germánica. También por aquellos años, del 60 al 62, fué condiscípulo y amigo de D. Nicolás Salmerón. D. Francisco se trasladó a Madrid en 1863, y al lado de su tío D. Antonio de los Ríos Rosas, dió sus primeros pasos en la corte. Refería en cierta ocasión González Serrano, que Ríos Rosas, hablando con elogio de su sobrino, declaraba que éste había influido en su actuación política con sus conversaciones y sus comentarios acerca del pensamiento filosófico y político de aquel tiempo.

De 1864 a 1866, Giner de los Ríos frecuentó el Círculo Filosófico, el Ateneo, la Universidad y cuantos Centros eran entonces lugares de reunión de la juventud estudiosa que sentía entusiasmos por las nuevas ideas y en los que se elaboraba el espíritu revolucionario. En aquel medio se despertó en él una invencible simpatía hacia la enseñanza. Contribuyó a orientar la vocación didáctica de Giner de los Ríos su maestro el insigne D. Julián Sanz del Río, que le consideraba como a uno de sus discípulos más queridos. Por sus especiales condiciones de carácter, y sobre todo por su atracción personal, D. Francisco, a pesar de su modestia, hubo de ocupar uno de los primeros puestos entre los afiliados al krausismo, y a principios de 1866, tras brillantísimas oposiciones, obtuvo la cátedra de Filosofía del Derecho y Derecho Internacional en la Universidad de Madrid. Los adversarios del krausismo crearon todo género de obstáculos en las esferas oficiales con objeto de retrasar, si no impedir, que D. Francisco Giner pudiera posesionarse del cargo que había obtenido en noble lid, en circunstancias bien difíciles por cierto, pues el año anterior había tenido la desgracia de perder a su madre.

Al posesionarse en 1867 de su cátedra, era objeto de una persecución implacable

PERTENECE A LA BIBLIOTECA DE BARCELONA

su idolatrado maestro D. Julián Sanz del Río, por haberse negado a hacer la profesión de fe política, religiosa y dinástica que le fué exigida. Sanz del Río fué separado de la cátedra y Giner de los Ríos, por solidaridad moral e intelectual con su maestro, renunció a la suya. Más tarde, D. Fernando de Castro y D. Nicolás Salmerón fueron también separados de sus cátedras por el ministro Orovio, cuya actitud produjo viva indignación, no sólo entre la opinión liberal de España, sino en los más importantes Centros del extranjero, distinguiéndose por su simpatía a los profesores españoles perseguidos, la Universidad de Heidelberg, que dirigió a Don Julián Sanz del Río un mensaje de cordial simpatía suscrito por 63 profesores y doctores, entre los cuales figuraban personalidades de gran prestigio en la Ciencia, la Filosofía y demás ramas del saber. También el Congreso de filósofos, que se celebraba en Praga a la sazón, asocióse a la protesta enviando otro mensaje a Sanz del Río.

Don Francisco hubo de experimentar grandes contrariedades y amarguras al perder su cátedra, pues tenía a su cargo a sus tres hermanos, entonces muy jóvenes, que hubieron de buscar en la enseñanza privada los medios indispensables para su subsistencia. En 1868, al triunfar la Revolución, el Gobierno repuso en sus cargos a los citados profesores, y D. Francisco consagróse de lleno a la enseñanza, revelando, desde un principio, su fervorosa vocación por la didáctica y prefiriendo la labor oscura del profesor a los triunfos ruidosos que hubiera podido alcanzar en el foro y en la política. A pesar de haber vivido alejado de los negocios públicos y de no haber ingresado en ningún partido, estuvo siempre en estrecha comunidad con las personalidades que más se distinguieron en la política de aquel período. Al instaurarse la República, D. Nicolás Salmerón solicitó su concurso, rogándole muy encarecidamente que aceptara la Subsecretaría de Gracia y Justicia.

Aunque D. Francisco negóse obstinadamente a los requerimientos de su fraternal amigo, es indudable que fué el alma, por

así decirlo, de cuantas reformas aceptadas se llevaron a cabo en la enseñanza en aquella época, habiendo contribuído con su consejo, siempre cariñoso, a las iniciativas que tuvieron D. José Fernando González y D. Eduardo Chao, ambos Ministros de Fomento, y el Director de Instrucción Pública D. Juan Uña. Por otra parte, Don Francisco, juntamente con sus compañeros D. Fernando de Castro y D. Augusto González de Linares, habíase erigido en defensor, ante el claustro de la Universidad Central, de las reformas introducidas en el plan de estudios.

Acaso el motivo principal de que Don Francisco Giner renunciara a intervenir en la política militante debióse a que, a pesar de sus simpatías por el nuevo régimen democrático, le separaban de sus amigos y compañeros hondas diferencias, pues si bien D. Francisco era un enamorado de las soluciones avanzadas, y en Filosofía y en las cuestiones sociales no le repugnaban los radicalismos, jamás fué partidario de los procedimientos airados y violentos, y tenía poca confianza en los movimientos revolucionarios, pues en más de una ocasión insistió en este punto de mira, afirmando que las revoluciones más profundas apenas si producen leves modificaciones en la estructura de los pueblos. Tampoco le satisfacían los programas que por aquel entonces lanzaron los distintos grupos republicanos. El único acto político en que intervino, poniéndose en contacto directo con las muchedumbres, fué el mitin de San Isidro, en el que defendió la candidatura de D. Nicolás Salmerón.

Al establecerse la Restauración, en 1875, D. Francisco Giner atravesó una aguda crisis, pues en aquel mismo año, fué lanzado del profesorado junto con sus compañeros González de Linares, Azcárate, Salmerón, Montalvo, Laureano Calderón, Guzmán Andrés y el profesor tradicionalista Barrio y Mier. Esta hazaña fué también obra de D. Manuel de Orovio, que por segunda vez, llevado de su espíritu reaccionario, atentó contra los fueros de la cátedra. Al protestar Giner y sus compañeros de la despótica disposición ministe-

rial, unos fueron procesados; otros, desterrados, y alguno de ellos, encarcelado. Entonces, por simpatía con los perseguidos, renunciaron a sus cátedras Emilio Castelar, Figuerola, Montero Ríos, Moret, Val y Messía, y por haberse asociado a la protesta, fueron suspensos de empleo y sueldo Eduardo Soler, Varela de la Iglesia, José Muro y Hermenegildo Giner.

Respecto a D. Francisco, refiere uno de sus biógrafos que, al cursarse su protesta, fué invitado, por indicación de Cánovas, a que la retirara, advirtiéndole que aquel hombre público tampoco estaba conforme con el proceder de Orovio y que el decreto ministerial no se llevaría a efecto. Giner de los Ríos contestó que Cánovas, como Presidente del Gabinete, tenía a su disposición la *Gaceta* y podía, por lo tanto, deshacer la iniquidad ministerial, pero que en ningún caso debía esperar de él una acción que pugnaba con su conciencia. A las pocas horas, habiéndose retirado D. Francisco a su domicilio, enfermo y con alta fiebre, la Guardia civil se presentó en su casa, trasladándolo, como a un preso vulgar, a un castillo de Cádiz, donde quedó detenido. A los pocos días recibió D. Francisco en la cárcel la visita del Cónsul de Inglaterra, quien le ofreció, no sólo su apoyo, sino el de la opinión británica. Giner, agradeciendo aquella deferencia, llevó su grandeza de alma a disculpar, en cierto modo, al Gobierno, expresando su confianza en que resolvería en justicia. Una parte de la Prensa inglesa, y singularmente *The Times*, concedió a la expulsión de los profesores españoles una gran importancia, censurando enérgicamente al Gabinete de Cánovas por su arbitraria medida.

Al salir de la cárcel, D. Francisco permaneció algún tiempo confinado en Cádiz, y al fin fué destituido, lo mismo que los demás compañeros suyos firmantes de la protesta. En 1876, cuando la persecución dejó de revestir caracteres agudos, reunidos en la corte la mayoría de los profesores separados de sus cátedras, Giner concibió la idea de fundar un organismo donde pudieran, libres de toda traba, desenvolver un acabado plan pedagógico, conti-

nuando las enseñanzas universitarias y manteniendo una relación constante entre todos los que habían sido objeto de persecución y los elementos agrupados en torno a ellos. Este fué el verdadero origen de la Institución Libre de Enseñanza, el centro docente de España en que se concentró la más activa campaña didáctica realizada en nuestro país con una mayor energía psicológica y una más elevada espiritualidad. Con el tiempo, muchos de sus fundadores, entre los cuales figuraron, además de Giner, Figuerola, Salmerón, Moret, Azcárate, Montero Ríos, González de Linares, Laureano, Alfredo y Salvador Calderón, Labra, Eduardo Soler, García Labiano, Messía y Hermenegildo Giner, se apartaron de la Institución o trabajaron por ella de lejos y con intermitencias; pero Don Francisco consiguió asociar a su obra a sus discípulos Cossío, Rubio, Altamira, Posada y muchos más, que continuaron manteniendo el fuego sagrado en aquella noble casa de educadores.

Durante los primeros tiempos de la Restauración, la Institución Libre de Enseñanza puede decirse que logró reunir a las personalidades más ilustres de las Letras, de la Ciencia y de la Acción Social. Allí explicaron cursos D. Juan Valera, Uña, Ruiz de Quevedo, el Dr. Federico Rubio, Gabriel Rodríguez, Pelayo Cuesta, Labra, Fernández Jiménez, Luis Simarro, Quiroga y otros hombres ventajosamente conocidos. En un principio, la Institución fué una especie de Universidad libre, donde los estudios superiores ocupaban el lugar principal; pero a medida que fueron en aumento las defecciones, debidas, unas a la falta de espíritu de continuidad característica de los intelectuales españoles, y otras a que algunos se convencieron de que el profesar en aquella entidad llevaba aparejado el mote del sistema, como decía González Serrano, que constituía una desventaja para ocupar altos puestos en la política, la Institución modificó en cierto modo sus planes, y desde 1878, D. Francisco consiguió orientarlos en el sentido de dedicar preferente atención a la primera y segunda enseñanza.

Desde aquella fecha fué la Institución una obra esencialmente pedagógica y, acomodándose por completo a lo preceptuado en sus Estatutos, ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político, proclamó tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la Ciencia y la consiguiente independencia de su indagación, en absoluto apartada de apasionamientos y discordias, de cuanto no fuera, en suma, la elaboración y la práctica de sus ideales pedagógicos. Decía D. Francisco Giner, siempre que tenía ocasión, que, a su juicio, el problema fundamental de España era una cuestión educativa, y durante más de cuarenta años, su espíritu ágil, cultivado, tolerante y sereno, consagró una profunda atención al estudio en el libro y en la realidad de los métodos y procedimientos pedagógicos, con una devoción verdaderamente religiosa. Es de advertir que Giner de los Ríos fué uno de los pocos educadores españoles que revelaron siempre un hondo sentimiento de religiosidad, pues de otra suerte no podría comprenderse el desinterés y la abnegación que puso en su obra, predominante si no exclusivamente docente. En realidad, la Institución Libre de Enseñanza fué una obra personalísima del llorado maestro, que por la circunstancia de no haber contraído matrimonio, trató como a hijos, no sólo a sus discípulos, sino a cuantos se acercaban a él en demanda de indicación o consejo para emprender algún estudio. Casi diariamente, por las mañanas, recibía a cuantas personas querían consultarle para que les orientara en materias pedagógicas, filosóficas, jurídicas, sociales, etc., y rápidamente, merced a su memoria prodigiosa y a las copiosas notas que solía tomar de sus lecturas, en pocos instantes facilitaba datos y antecedentes respecto a cualquier disciplina, acertando a condensar en breves términos las principales corrientes del pensamiento y los autores que podían ser consultados en cada caso con mayor provecho. Recuerdo, a este propósito, cuán útil me fué una consulta que hube de hacer al maestro, quince años ha, respecto a la producción intelec-

tual anarquista, asunto que D. Francisco conocía admirablemente. Los veinte minutos que duró nuestra conversación me fueron más provechosos que los cuatro años que llevaba de pesquisas bibliográficas. Hombre vehemente, apasionadísimo, sabía, sin embargo, sustraerse a sus preferencias, inspirando siempre sus consejos en un amplio sentido de objetividad, y había conseguido, merced a su gran disciplina mental, hablar de las cosas que más le repugnaban, o que herían su delicadeza, con una gran benevolencia, que no significaba, en modo alguno, transacción, sino respeto a la opinión ajena y una vaga timidez de incurrir en error.

Una de las pocas medidas laudables adoptadas por el partido liberal fué la del ilustre periodista y diplomático D. José Luis Albareda, al reintegrar en sus puestos, en Marzo de 1881, a los profesores que habían sido desposeídos de sus cátedras por el partido conservador en 1875. Desde entonces puede decirse que la labor pedagógica de investigación y de difusión de D. Francisco siguió un ritmo ininterrumpido, habiendo ensayado prácticamente, lo mismo en la Institución que en su cátedra de la Universidad y en la Corporación de Antiguos Alumnos, todas las iniciativas que podían ser fecundas para renovar la enseñanza. Las excursiones escolares y la organización de las colonias estivales, que tanto han contribuido a poner en armonía la educación con la higiene, fueron introducidas en España por Rafael Torres Campos, uno de los más distinguidos discípulos de D. Francisco. La Escuela Modelo pudo implantarse en España merced a otro infatigable adalid de la puericultura, D. Manuel Bartolomé Cossío, quien en 1880 concurrió al Congreso Internacional de Enseñanza celebrado en Bruselas, que marcó una nueva etapa en esta rama de la Pedagogía. Cuatro años después, D. Francisco, acompañado de Cossío, asistió a otro Congreso celebrado en Londres, de donde importaron los juegos escolares y cuanto concierne a la formación del carácter, pudiendo decirse que la labor de José del Perojo en pro de la edu-

cación moral debióse en nuestro país a la inspiración de Giner, que tuvo siempre una gran predilección por alguno de los principios pedagógicos del educacionismo inglés, quizás por el sentido evangélico y el criterio previsor que lo informan. En 1866, en compañía de Cossío y de otros discípulos, Giner de los Ríos hizo un viaje de algunas semanas a Francia, Bélgica e Inglaterra, y al mismo tiempo que visitaron los Centros oficiales de enseñanza, estudiaron de cerca la organización de las Instituciones docentes creadas por la iniciativa privada, las Asociaciones y las Corporaciones. Durante su viaje tuvo ocasión de conocer a los más insignes educadores de Europa, entre ellos a H. Marion, Pécaut, Fernando Buisson, G. Compayré, Bréal, James Guillaume, Sluys, Capper, Harris, lord Sheffield y otros muchos, con los cuales mantuvo después continua comunicación epistolar.

Aunque, desdichadamente, en España los problemas de la educación, hasta hace muy pocos años, no fueron acogidos por nuestro profesorado con todo el interés que merecen, es indudable que el relativo avance que se ha operado en cuanto concierne a la Instrucción Pública y a la dignificación del Magisterio, débese a los afanes y desvelos de D. Francisco y de algunos de sus discípulos, pues desde el Congreso Nacional de 1882 hasta la actualidad, los institucionistas llevaron a cabo una labor oscura, silenciosa, pero provechósima. Conviene, a este respecto, recordar que en el mencionado Congreso predominaba un espíritu poco elevado, que el elemento burocrático pretendió sofocar toda ansia de mejora y de reconstitución del Magisterio y que Joaquín Costa y Manuel Bartolomé Cossío, al plantear los problemas pedagógicos desde un punto de vista científico, no lograron apoderarse de la simpatía de los assembleístas, acaso porque la idealidad genial de Costa y la finura de percepción de Cossío fueron incomprendidas. Al observar D. Francisco, que asistía al Congreso, la reserva y la hostilidad mal encubierta con que habían sido recibidos sus discípulos, profundamente

dolorido por el espectáculo, sintió la necesidad de intervenir en el debate, pronunciando un discurso que fué el segundo y último acto público de su vida. Cuantos tuvieron la fortuna de escucharle, refieren que la improvisación del insigne maestro fué un discurso repleto de doctrina y de orientaciones científicas, en el que marcó los derroteros que había de seguir la educación en España para dejar de ser una de tantas mentiras convencionales.

Desde entonces, el venerable maestro adquirió la firme convicción de la ineficacia del esfuerzo de los intelectuales para realizar una acción inmediata cerca de las muchedumbres semicultas o analfabetas, y por esto rechazó todos los requerimientos que se le hicieron para que tomase parte en otros Congresos. Fiel a la línea de conducta que se trazara, ni siquiera aceptó la invitación para ingresar en las Reales Academias. Estaba persuadido de que tan sólo era posible una acción útil para el país preocupándose de formar el espíritu de las generaciones, del porvenir, y de ahí que su ideal fuera la enseñanza de los niños, a la cual se dedicó con tanta o acaso mayor solicitud que a su propia cátedra de Filosofía del Derecho.

La mayoría de los biógrafos de Giner de los Ríos han concedido mayor importancia al publicista que al educador, quizás porque era tarea más fácil hablar de los libros que de su labor silenciosa de apóstol de la enseñanza en la Institución y en la Universidad. Como escritor, la ejecutoria del señor Giner de los Ríos revistió menos valor del que hubiera podido tener de no haber el maestro consagrado tanta actividad a las explicaciones orales y a las conversaciones con sus discípulos. Habiendo podido escribir libros originales, prefirió, casi siempre, reunir resúmenes de lecciones explicadas en cátedra, o comentarios y amplificaciones a las doctrinas de algunos filósofos y juristas. He aquí los títulos de los principales volúmenes: *Principios de Derecho Natural* (1873), en colaboración con su discípulo, el que fué eminente periodista Alfredo Calderón; *Estudios jurídicos y políticos* (1875); *Estudios filosó-*

ficos y religiosos (1876); *Lecciones de Psicología* (1877), en colaboración con Eduardo Soler y Alfredo Calderón; *Resumen de Filosofía del Derecho*, que, comenzado en 1883, no se publicó completo hasta 1898; *Educación y Enseñanza* (1889); *Estudios de Literatura y Arte* (1899); *Estudios y fragmentos sobre la teoría de la persona social* (1899); *Filosofía y Sociología* (1904) y *Pedagogía Universitaria* (1906).

En la mayoría de estos volúmenes, más que en el texto, se encuentra la personalidad del autor en las notas, y aun a veces, en los comentarios que éstas le sugerían; de suerte que, recogiendo todas las apóstillas que puso a sus libros, se podrían reunir las ideas más personales del eximio pensador, quien, llevado de una modestia tan grande como sus dudas, rehuía las afirmaciones categóricas, y por esto jamás daba por resueltos los problemas fundamentales. Y es que su intelecto poderoso veía nuevos puntos de mira que contradecían, en todo o en parte, las fórmulas consideradas por otros autores como definitivas.

Al decir de sus íntimos, D. Francisco se resistió siempre a infundir a su estilo la agilidad necesaria para hacerlo grato y asequible. Es probable que su austeridad no se aviniese nunca con las transacciones que imponen al filósofo los gustos literarios y las palpitaciones de la época, a las cuales es difícil sustraerse. De ahí que algunos de sus libros hayan sido calificados de oscuros y su lectura sea un poco difícil para el gran público desprovisto de preparación.

La cultura de Giner de los Ríos era tan vasta y sólida como grande su generosidad de espíritu, firme su sentimiento del deber y hondo su amor a la enseñanza. Conservó de su maestro Sanz del Río la simpatía por el krausismo y orientó su vida y su obra hacia un sincretismo, en el que armonizaba la inteligencia, el sentimiento y la voluntad. En su criterio, en ciertos respectos original, había una perfecta compenetración de ideas y doctrinas, ensamblando principios tan varios, como los sustentados por Mon-

tesquieu y Hegel, Taparelli y Stael, y una íntima devoción por algunas fórmulas históricas de la especulación filosófica, advirtiendo asimismo a veces una cierta tendencia hacia el misticismo de Tolstoi. Prácticamente demostró cuánto le cautivaba la vida sencilla. Las características del gran maestro español fueron una completa sinceridad al exponer las doctrinas ajenas, suma prudencia y circunspección cuando había de formular juicios, y un veheméntísimo deseo de justicia, de verdadera solidaridad y de acendrado humanismo. Suspiraba porque las ideas redentoras se trocaran en ideas fuerzas, que diría Fouillée.

La posición filosófica de Giner tenía su arranque en las doctrinas de Schelling y Krause, las cuales amplió en algunos aspectos, completándolas con los principios sustentados por Ahrens, Röder y Tiberg-hien. Conocía a fondo el movimiento hegeliano y sus derivaciones hasta llegar a Feuerbach. En algunos puntos de vista coincidió con Comte, Spencer, Stuart Mil y Huxley, y en los últimos tiempos tuvo cierta predilección por el neokantismo y por las tendencias idealistas, que defienden actualmente en Alemania los profesores de la Universidad de Marburgo, Cohen y Natorp, y el de la de Jena, Rodolfo Eucken. Decía Adolfo Posada que el fundamento primordial y completo de las ideas ginerianas, podía definirse como un positivismo analítico de orientación idealista y trascendente, o, expresado en otros términos, como un idealismo crítico y positivo, que si de una parte desechaba la llamada bancarrota de la ciencia, por otra no creía inútil y enojoso el estudio de la Metafísica.

En el aspecto filosófico jurídico la obra gineriana descolló en lo relativo al concepto filosófico del Derecho, basado en las teorías de Krause y de sus continuadores, que algunos filósofos alemanes, en particular los neoidealistas, reputan como más útiles y fecundas en resultados para el individuo y la sociedad, que el evolucionismo positivista, singularmente en su forma orgánicomecanicista, defendida principalmente por los sociólogos franceses e ita-

lianos. Giner tuvo en poca estima a estos últimos, a quienes consideraba demasiado influidos por la investigación biológica y por la antropocultura. La concepción sustentada por Giner compártenla hoy juristas de gran mérito, la mayoría de sus discípulos, algunos de ellos profesores en la Universidad de Oviedo y otros en Madrid, Granada y Salamanca. Giner concedió al elemento ético importancia capitalísima, considerándolo superior, por su carácter de inmanencia, a la fuerza externa y coactiva del Derecho como regulador de la vida social. De ahí que pusiera gran empeño en infundir a sus alumnos la rectitud en el propósito, el amor desinteresado a la investigación y el deseo de coordinar el pensamiento con la actuación.

A pesar de que la obra del gran filósofo y jurista español no llegó a ser popular, es indudable que entre la *élite* es el hombre que consiguió tener un mayor número de adeptos, habiendo ejercido una decisiva influencia en tres generaciones sucesivas de estudiosos. Discípulos suyos fueron D. José Caso, Eduardo Soler, Joaquín Costa, Adolfo Buylla, Alfredo Calderón, Manuel Bartolomé Cossío, *Clarín*, Adolfo Posada, Jerónimo Vida, Antonio Zozaya, Pedro Dorado, Luis Morote, Salas Antón, Bernaldo de Quirós, Julián Besteiro, Martín Navarro, Ildefonso Suñol, Jaime Carner, Luis de Zulueta, Alvaro de Albornoz, Fernando de los Ríos, Elorrieta, Bernis, Barcia y cien más. Aun entre los ultramontanos tuvo sinceros admiradores y conquistó la simpatía y el respeto de sus propios adversarios, quienes pocas veces le atacaron en público, si bien el título de discípulo de Giner, en el primer período de la Restauración, constituyó un obstáculo para vencer en las lides del profesorado. Su cátedra fué considerada como un gabinete de altos estudios, en donde se aprendía a investigar, a discurrir y valorar las doctrinas intrínsecamente. Realmente en ella, preparó y orientó a un sinnúmero de espíritus cultivados, que más tarde han constituido el núcleo de laborantes más activos y perseverantes con que cuenta nuestra cultura.

A pesar de que en estos últimos años la personalidad del Sr. Giner había sido traída y llevada por los periódicos de gran circulación y algunos hombres políticos en sus discursos parlamentarios hicieron referencia a los trabajos del sabio maestro, puede afirmarse que la mayoría de los políticos y periodistas conocen tan sólo a medias su labor.

Los biógrafos del inolvidable D. Francisco han relatado varios hechos que demuestran la sinceridad, la modestia, el altruismo del gran pedagogo, quien conservó hasta los últimos años sus dotes prodigiosas de adocrinador, sin considerarse nunca un maestro, sino más bien un compañero de sus discípulos, a los que trató siempre con un cariño y una cortesía verdaderamente paternales. Su fallecimiento, ocurrido en Madrid el día 18 de Febrero, constituyó una pérdida irreparable para España. Su recuerdo será imperecedero; lo fundamental de su obra pedagógica, más que la filosófica, quedará como base inconvencible de nuevas orientaciones para la cultura patria, y su apostolado servirá de ejemplo, como título de nobleza de uno de los hombres más doctos y virtuosos que ha tenido España en nuestra época de arrivismo y claudicaciones.

SANTIAGO VALENTI CAMP.

(*Estudio*, Barcelona, Abril 1915.)

Nota de Secretaría leída en la Junta general de Sres. Accionistas, celebrada el día 31 de Mayo de 1916.

Suele recogerse en estos primeros renglones de la Nota de Secretaría la opinión de los profesores y las aspiraciones de la Junta directiva sobre los problemas más apremiantes y las reformas que más íntimamente afectan a la vida de la Institución y al progreso de sus enseñanzas.

La masa total de alumnos (120 por término medio), su distribución en secciones, el plan de sus enseñanzas y excursiones instructivas, todo lo que pudiéramos llamar régimen interior, han sido en este año

idénticos a los del curso anterior; la vida escolar ha sido, pues, normal.

Sin embargo, los alumnos más pequeños, de cuatro y cinco años, y los mayores, de 15 y 16, extremos de edad en nuestra clientela actual, son precisamente, ya lo sabéis de otros cursos, los que nos ofrecen hoy dos problemas, planteados ya por la Junta facultativa al terminarse el curso pasado, que no hemos podido resolver en el presente, pero hacia cuya solución hay que dirigir todos los esfuerzos.

En la sección de párvulos se repite el siguiente hecho, cada año en mayores proporciones: muchas familias, apenas inaugurado el curso, piden sitio para sus niños y no hay espacio que ofrecerles; otras solicitan un hueco para sus hijos de cuatro años y tenemos que rechazarlos, no sólo por falta de espacio, sino por no aumentar la heterogeneidad de la clase. La creación de nuevos grupos de párvulos, es bien sabido de todos, tropieza primeramente con dos dificultades: espacio material donde instalarlos y personal a quien confiarlos; y de estas dos dificultades apremiantes, quizá la del local es más fácilmente remediable, si llegáramos a contar con recursos para ello, que la del personal; la del personal, aun teniendo medios, es de una dificultad enorme. La aptitud y la vocación, como cualidades en gran parte naturales, pueden encontrarse en el personal afecto a la casa; la formación adecuada y la educación propia para regir una escuela maternal, con todas las modernas transformaciones requeridas, nos parece un problema difícilísimo, al menos mientras no podamos nosotros contribuir directamente a su formación. Por esto nuestras secciones de párvulos se ven sometidas a un régimen escolar inadecuado, por lo que tiene de pasivo y sedentario, en clases numerosas y haciendo vida común los de edades algo heterogéneas; sin que podamos ofrecer en descargo de tales deficiencias más que el cariño que se prodiga a los pequeños, la vida sana al aire libre y los trabajos manuales que practican, que vienen a ser como ensayos de la enseñanza por la acción.

Nos falta, pues, en las secciones de pár-

vulos, personal que pueda desempeñar esta función delicada, según las exigencias de la pedagogía moderna; y siendo sus alumnos los que han de nutrir a las otras secciones, de aquí también el interés y trascendencia en resolver el problema cuanto antes.

El otro escollo con que tropezamos está en las secciones superiores; aquí, el esfuerzo de la Institución sufre una brusca detención, porque algunos alumnos se van a los 14 ó 15 años, apremiados por la incorporación oficial de sus estudios de segunda enseñanza y por la necesidad también de hacer los años de preparación para el ingreso en las escuelas especiales. Desligada la Institución de la incorporación oficial de los estudios del bachillerato, las familias imponen a sus hijos la doble tarea de seguir los cursos de este Centro y la preparación mecánica de los programas oficiales; en los primeros años, la perturbación en el espíritu de los alumnos no es tan honda, porque, en cantidad y calidad, los programas oficiales piden poco esfuerzo; en los últimos sufren una crisis verdaderamente perturbadora. ¿Qué debemos hacer para salvar el conflicto? La Junta de profesores una y mil veces ha examinado esta cuestión para seguir afirmando el mismo criterio, comprobado, además, con la experiencia de largos años; no cabe rectificar, sino esperar que el régimen de la segunda enseñanza oficial sufra las modificaciones naturales que el progreso de las ideas ha de traer forzosamente y completar nuestro plan ensanchándolo, a fin de que la acción de la Institución pueda abarcar los llamados años preparatorios, dando a los estudios de cultura general mayor solidez, intensificando las materias que constituyan la preparación, iniciando los trabajos de laboratorio, y perfeccionando el conocimiento de las lenguas vivas, como medio indispensable de trabajo y de comunicación espiritual.

En este curso, nuestros alumnos han continuado haciendo excursiones dentro y fuera de Madrid, principalmente durante las vacaciones de Navidad y Semana Santa; los puntos visitados en estas excursiones, por las tres secciones superiores,

además de los Museos y fábricas de Madrid, han sido Toledo, Alcalá, Escorial, Segovia, La Granja, Guadalajara y una realizada por un grupo de los mayores a Plasencia, Cáceres y Mérida. Las excursiones a nuestra Casa-refugio de la Sierra han sido frecuentes, sobre todo durante la época de la nieve.

Entrando a tratar ahora de lo que constituye el segundo objeto de nuestra reunión anual, a saber: vida económica de la Institución, situación financiera actual, según los resultados que arrojan las cuentas que la Directiva presenta a la aprobación de los Sres. Accionistas, después de haber sido revisadas por la Comisión, y presupuesto que haya de regir en el próximo ejercicio, comenzaré, según costumbre, por dar cuenta de los resultados de la

Liquidación del presupuesto de 1914 a 1915.—La cuenta general de este ejercicio arroja, de 1.º de Julio de 1914 a 30 de Junio de 1915, los resultados siguientes: Total de ingresos, 18.638,12 pesetas. Idem de gastos, 16.450,72. Sobrante en caja en 1.º de Julio de 1915: 2.187,40 pesetas.

Este sobrante, que con ligeras variantes se repite en las liquidaciones de los presupuestos, es un remanente con que es preciso prevenirse para atender a los gastos de los meses de Julio, Agosto y Setiembre; gastos que consisten en nóminas administrativa y subalterna, contribuciones y seguro, agua y luz, para los cuales no contamos en los meses de verano más que con los ingresos por alquileres. Sirve, además, de regulador en las bajas que pudiera haber en algunos conceptos de ingresos, sobre todo en la matrícula, al liquidarse el presupuesto.

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

A.—INGRESOS.	
Ingresos calculados.	Pesetas.
Matrícula.....	14.000
Donativos y plazos de acciones...	700
Alquileres.....	1.500
Intereses del legado Valle.....	2.560
TOTAL.....	18.760

Ingresos realizados.	
	Pesetas.
Sobrante del año anterior.....	1.826,12
Matrícula....	12.350
Alquileres..	1.500
Donativos y plazos de acciones...	402
Intereses del legado Valle.....	2.560
TOTAL.....	18.638,12

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

Gastos satisfechos.	
Personal facultativo.....	6.426,25
Idem administrativo.....	300
Idem subalterno.....	2.500
Gastos generales y material de enseñanza.....	1.693,54
Contribuciones.....	2.050,12
Seguro de incendios.....	72,05
Luz eléctrica.....	67,47
Agua.....	681,80
Obras e imprevistos	675,90
Casas-Refugio de la Sierra y de la Granja ..	1.983,54
TOTAL.....	16.450,72

La diferencia entre los ingresos realizados, 18.638,12 pesetas, y los gastos satisfechos, 16.450,72, es el sobrante 2.187,40, que entra a figurar en los ingresos del presupuesto en ejercicio de 1915 a 1916.

Presupuesto vigente de 1915 a 1916.—La cuenta general del ejercicio corriente se presenta cerrada en 20 de Mayo último, con los resultados provisionales hasta esa fecha, que luego se completa con los del período de ampliación, que llega hasta 30 de Junio. Son los siguientes:

A.—INGRESOS.	Pesetas.
Sobrante del año anterior.....	2.187,40
Matrícula.....	12.950
Alquileres.....	1.250
Donativos	1.531,50
Intereses del legado Valle.....	2.560
TOTAL.....	20.478,90

B.—GASTOS.	Pesetas.
Personal facultativo.....	5.720
Idem administrativo.....	250
Idem subalterno.....	2.350
Gastos generales y material... .	1.426,20
Contribuciones.....	2.050,12
Seguro de incendios.....	32,15
Luz eléctrica.....	74,38
Alquiler del agua.....	625,20
Obras e imprevistos.... .	1.697,94
Casas de la Sierra y La Granja... .	1.058,62
TOTAL.	15.284,61

Las cifras totales que acabáis de oír de ingresos y gastos revelan una marcha favorable en el presupuesto en curso: pesetas 20.478,90 de ingresos, por 15.284,61 de gastos. No es debido este resultado, si os fijáis en el detalle, a que los ingresos de matrícula sean mayores, se mantienen dentro de la cifra calculada en presupuesto, sino más bien a la disminución en los gastos en el personal facultativo, que, por otra parte, viene a contrabalancearse por el aumento en la consignación de obras. Han consistido éstas, principalmente, en arreglo del techo de una clase, que amenazaba desplomarse; recorridos de tejados y revestimiento de una pared medianera; en variar la rasante del patio del frontón, para que las aguas vertiesen hacia la calle, a fin de evitar inundaciones, y en sustituir la tubería de desagüe, que era de barro, por otra de grés de más luz y recibida con cemento.

Presupuesto de 1916-1917.

A.—INGRESOS.	Pesetas.
Matrícula.....	14.000
Alquileres.....	1.500
Donativos.....	700
Intereses legado Valle.....	2.560
TOTAL.....	18.760

B.—GASTOS.	Pesetas.
Personal facultativo.....	7.500
Idem administrativo.....	300
Idem subalterno.....	2.910
Gastos generales, y material.....	1.500
Contribuciones.....	2.050
Seguro de incendios.....	70
Luz eléctrica... ..	100
Gastos de consumo de agua.. .	325
Obras e imprevistos.....	1.445
Casas de la Sierra y La Granja... .	2.560
TOTAL.....	18.760

Boletín.—La cuenta de BOLETÍN correspondiente al año natural de 1915 arroja un total de gastos de 2.722,50 pesetas, por un total de ingresos realizados hasta el día de 2.634; queda por enjugar un déficit bien pequeño, de 88,50 pesetas, que viene a ser la mitad del que ofrecía el año anterior de 1914; teniendo ya la seguridad completa de que con otro pequeño esfuerzo lograremos la nivelación.

Las suscripciones con que contamos actualmente son 153 en Madrid y 185 en provincias, en total 338 suscripciones, por 304 que había en 1.º de Enero de 1914.

Claro está que una vez conseguida la nivelación de los ingresos con los gastos materiales de la publicación, hay que continuar la propaganda, a fin de llegar a poder remunerar el trabajo de colaboración y dirección, que siempre ha sido completamente gratuito.

Acta de la Junta general ordinaria de Accionistas celebrada el 31 de Mayo de 1915.

Reunidos en el local de la Institución los Sres. Accionistas que al final del acta se expresan, bajo la presidencia de D. Gumersindo de Azcárate, se dió cuenta de los socios presentes y representados, que sumaban un total de 128 votos hábiles. Dióse lectura por el que suscribe del acta de la sesión anterior, celebrada el 31 de Mayo de 1914, que fué aprobada, y a continuación del art. 14 de los Estatutos, que al fijar la fecha de nuestra reunión anual,

previene que en ella se dé cuenta del estado de la Asociación y se examinen y aprueben en su caso las cuentas que presente la Directiva. Leyó el Secretario la Memoria que se refiere a ambos extremos, y puesta a discusión por el Sr. Presidente, algunos Sres. Accionistas solicitaron explicaciones, bien sobre la organización y régimen interior, bien sobre determinados conceptos de los ingresos y gastos que figuran en las cuentas, siendo luego aprobada por la Junta.

Leído el art. 6.º, que trata de la renovación de la parte electiva de la Directiva, y correspondiendo salir este año a los señores Marqués de Palomares, D. José M. Pedregal y D. Leopoldo Salto, se acordó, por unanimidad, su reelección, y asimismo se confirmó para formar la Comisión de Cuentas que haya de examinar las del año próximo a D. José Ontañón y Valiente y a Don Antonio Fernández.

Figuraba, por último, en la orden del día, dar cuenta de la muerte de D. Francisco Giner y de D. Jerónimo Vida; la emoción y el recogimiento profundo que se apoderó del ánimo de todos al oír a nuestro Presidente: «Me es imposible decir nada en este momento sobre la muerte de Don Francisco Giner», es la única nota que podemos recoger en el acta.

El Sr. Labra, al consagrar un recuerdo a D. Francisco, dijo que constase el deseo de la Institución de consagrar a su memoria una obra social permanente.

El Sr. Cossío recordó después la cooperación eficaz que el Sr. Vida había prestado generosamente a la obra de la Institución, dando clases y participando en las grandes excursiones de profesores y alumnos.

El mismo Sr. Cossío indicó a continuación las gestiones hechas por los amigos de la Institución, para llegar al establecimiento de una Fundación que con el nombre y en memoria de D. Francisco Giner se destinara a mantener y continuar su obra social y educadora, asegurando en primer término la permanencia y ampliando la acción de la Institución libre de Enseñanza, publicando una edición completa de sus

obras y llevando a la práctica cualquiera otra aspiración de armonía con el espíritu y acción de D. Francisco.

Se acordó, por último, dar las gracias a la familia de nuestro inolvidable compañero D. Augusto Arcimis, por el valioso donativo de la casa de la Granja, y que se autorizara al Sr. Cossío para representar a la Institución en los trámites legales que hubiera que ultimar para la aceptación de esta donación.

Y no habiendo más asuntos que tratar, se levantó la sesión, de que es acta la presente, que firmo en unión del V.º B.º del Sr. Presidente a 31 de Mayo de 1915. — *El Secretario.*

Acta de la Junta general extraordinaria de Accionistas, celebrada el día 31 de Mayo de 1915.

Reunidos los Sres. Accionistas que luego al final del acta se expresan, en el local de la Institución, a las siete de la tarde, bajo la presidencia de D. Gumersindo de Azcárate, convocados por acuerdo de la Junta directiva, conforme al art. 14 de los Estatutos para tratar del canje por otros nuevos de los resguardos provisionales de las acciones de la 1.ª y 2.ª serie, el Sr. Presidente expuso que la Directiva había creído necesario citar a esta reunión extraordinaria para tratar especialmente lo que se refiere al canje de los recibos talonarios provisionales de las acciones, toda vez que disminuyendo todos los años el número de acciones presentes y representadas, ni se puede saber el número de las que tienen existencia legal, ni quiénes son sus poseedores ni por virtud de qué título.

Una vez compulsados estos extremos de tanto interés para el porvenir de la Institución—añadió el Sr. Presidente—, importa estudiar luego si las acciones, siendo como son nominativas, pudieran cederse por simple endoso a un Patronato, que muy bien pudiera ser el de la Fundación Giner, obteniéndose de este modo que la representación de la mayoría de las acciones, aun respetando siempre los derechos de todos los Accionistas, estuviese consolida-

da, y llegando práctica y legalmente a convertir en una Fundación la primitiva Sociedad por acciones.

El Sr. Labra dice que tal transformación pide estudio muy detenido, por las diversas dificultades que pudieran suscitarse; hace observaciones muy atinadas y presenta algunas dudas, fundándose en casos concretos de otras Sociedades; por ejemplo, el Ateneo de Madrid, que también desea convertir los resguardos provisionales en definitivos. Afirma que hay que salvar siempre escrupulosamente las reclamaciones que pudieran presentarse, y, además, todos los requisitos legales que se refieren al pago de los derechos reales, de la ley del Timbre, etc. Cree el Sr. Labra que sería preciso saber lo primero el número exacto de Accionistas, por medio de anuncios en los periódicos oficiales, para depurar quiénes tienen hoy derecho a ser Accionistas.

El Sr. Presidente dice que se podría publicar en la *Gaceta de Madrid* el anuncio del canje, dando un plazo de tres meses.

El Sr. Labra propone, sin embargo, que será preferible que se haga un estudio previo de letrados: podría ser el Sr. D. Antonio Portuondo el ponente en esta Comisión informadora, que se debía completar con D. Alejandro Roselló y con D. José Pedregal.

CORPORACIÓN DE ANTIGUOS ALUMNOS

Cuenta de ingresos y gastos correspondiente al año 1915, leída y aprobada en la sesión del 7 de junio de 1916.

INGRESOS	
	Pesetas.
Saldo anterior (1).....	2.554,65
Devuelto por un Antiguo Alumno.	200
Idem por otro ídem íd.	250
Idem por otro ídem íd.....	250
Recaudado durante el año.. . . .	2.157
Recibido de D. Gabriel Gancedo, como residuo de una suscripción para pensiones de la C. A. en el Extranjero.....	183,10
Total..	5.594,75

(1) Véase el núm. 662 del BOLETÍN, correspondiente a Mayo de 1915.

GASTOS

	Pesetas.
A Cándido Cappa, por cobranza..	89
Para la fundación Francisco Giner, primer plazo de la cuota de 2.000 pesetas, acordada por la C. A.	1.000
Talonarios para recibos... ..	32
Gastos diversos, con motivo del fallecimiento de D. Francisco.	96,95
Un fichero..	10
Auxilio de 100 pesetas mensuales a la Institución, acordado por la C. A. (Octubre, Noviembre y Diciembre).....	300
Prestado a un Antiguo Alumno...	300
Idem a otro ídem íd.	214
Suscripción al <i>Boletín de la Federación Abolicionista</i> (10 francos).....	10
Donativo a la Sociedad «Peñalara», para la construcción de un refugio en la Pedriza.....	100
Gastos de correo.....	2,10
Total... ..	2.154,05
SALDO A FAVOR DE LA C. A.....	3 440,70

El Tesorero, J. ONTAÑÓN Y VALIENTE. — V.º B.º: *El Presidente, EL MARQUÉS DE PALOMARES.*

LIBROS RECIBIDOS

Bolívar y Urrutia (Ilmo. Sr. D. Ignacio).— *Discurso leído en su recepción en la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.*— Madrid, Imprenta Renacimiento, 1915.—Don. del autor.

Lozano y Rey (D. Luis).— *Discurso leído en la inauguración del curso de 1915-1916 en la Universidad Central.*— Madrid, 1915.—Don. de ídem.

González (Luis Felipe).— *Memoria de Instrucción pública presentada al Congreso Constitucional.*— Dos ej.— San José, Costa Rica, Tipografía Nacional, 1915.—Don. del Gobierno de Costa Rica.

Hernández Pacheco (E.) y Obermaier (Hugo).— *La mandíbula neandertaloide de Bañolas.*— Madrid, Museo Nacional de Ciencias Naturales, 1915.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

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