

BOLETIN

DE LA

INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

TOMO XLIV

1920

PERTENECE AL
ATENEO DEL
BARCELONA

MADRID
INSTITUCION, PASEO DEL OBELISCO, 14
1920

—————
MADRID.—IMPRESA DE JULIO COSANO, SUCESOR DE R ROJAS TORIJA 5.—Teléfono M.316.
—————

BOLETÍN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

TOMO XLIV.—1920

ÍNDICE POR MATERIAS

PEDAGOGIA

- La escuela moderna, por *Angelo Patri*, p. 1.
- La instrucción pública en la Rusia actual, por *M. W. Goode*, p. 5.
- El analfabetismo en España, por *D. Lorenzo Luzuriaga*, p. 9, 38 y 79.
- Revista de revistas, por *D. D. Barnés*, p. 19, 88, 108, 149, 179, 215, 276, 338 y 373.
- La alegría del niño, por *D. Francisco Giner de los Ríos*, p. 33.
- El idealismo en la educación española, por *Mr. Foster Watson*, p. 33.
- Educación y enseñanza según Costa, por *don Gumersindo de Azcárate*, p. 65.
- La vida social del estudiante universitario en los Estados Unidos de Norte América, por *D. C. Lana Sarrate*, p. 71.
- La educación de los adultos en la Rusia de los soviets, por *M. K. Ulyanova (Sra. de Lenin)*, p. 97.
- El Protectorado del niño delincuente, por *D.ª Alicia Pestana*, p. 100.
- La educación unificada, por *D. Lorenzo Luzuriaga*, p. 105.
- Los estudiantes y su trabajo en Alemania, por *F. R. Paulsen*, p. 129 y 161.
- La formación de los hábitos motores en el sistema de Amorós, por *M. J. Philippe*, página 135, 168 y 197.
- La pedagogía experimental de Meumann, por *D. Modesto Bargalló*, p. 141.
- Los galicismos, por *D. Américo Castro*, página 172.
- Defectos de la educación en los Estados Unidos que la guerra ha puesto de relieve, por el *Dr. Charles W. Elliot*, p. 183 y 232.
- Colonias escolares, por el *Dr. D. Luis Calandre*, p. 202.
- La educación de los adultos y la Residencia de Estudiantes, p. 207 y 247.
- El pensamiento pedagógico de R. W. Emerson, por *Vicenzo Sapienza*, p. 225.
- Metodología de las ciencias físicas, por *Martín Navarro*, p. 237.
- El gran pedagogo español del Renacimiento Juan Luis Vives, por *Mr. Foster Watson*, pág. 257, 289 y 321.
- Psicología y educación, por *M. Ed. Claparède*, p. 264 y 296.
- Las Facultades de Letras en España, por *don Américo Castro*, p. 271.
- Wilson y la reforma universitaria, por *don Adolfo Posada*, p. 307.
- Reflexiones de un nuevo catedrático, por *don Leopoldo Alas*, p. 312.
- Carta al hijo de Clarín, Catedrático en Vetzusta, por *D. Adolfo Posada*, p. 314.
- El presente de las Universidades y el porvenir en sus relaciones con el régimen autonómico, por *D. Adolfo Gil y Morte*, p. 327 y 359.
- Las ideas y la obra de un fabricante de tejidos, por *D. Adolfo Posada*, p. 333.
- Vidal de la Blache y la enseñanza de la Geografía, por *D. Angel do Rego*, p. 336.
- «La puerta de las lenguas abierta», por *J. A. Comenio*, p. 353.
- «Ensayos» de Bacon, p. 357.
- Los problemas de la segunda enseñanza, por *D. Martín Navarro*, p. 366.

ENCICLOPEDIA

- Examen crítico de las ideas filosófico-jurídicas de Max Stirner, por *D. Francisco Rivera y Pastor*, p. 21 y 119.
- Cartas literarias, por *D. Francisco Giner de los Ríos*, p. 48.
- El estoicismo en las ideas jurídicas de doña Concepción Arenal, por *D. F. Rivera y Pastor*, p. 54.
- «Historia de la cerámica de Alcora», por el Conde de Casal, por *D. Leopoldo Soler y Pérez*, p. 90.
- Medidas fundamentales de índole económico-social que deben adoptarse para la explotación del suelo, por *D. Pascual Carrión*, páginas 111 y 153.
- Teoría de Turró acerca de los orígenes del conocimiento, por *D. Alberto Palcos*, p. 180.
- La Conferencia internacional del Trabajo de Washington, por *D. Adolfo Posada*, páginas 216 y 250.
- Función del legislador en la vida del Derecho, según la doctrina de *D. Francisco Giner de los Ríos*, por *D. Martín Navarro*, p. 279 y 316.
- Los Tribunales para niños: Legislación española sobre esta materia, por *D. Eugenio Cuello Calón*, p. 342 y 375.

INSTITUCIÓN

In memoriam.

- Galdós y Giner, por *España*, p. 28.
- D. Francisco Giner de los Ríos*, por *D. E. Bartolomé y Mingo*, p. 30.
- D. Francisco Giner y los niños mentalmente anormales*, por *D. Francisco Pereira*, p. 31.
- Galdós y Giner. Una carta de Galdós, por *M. B. C.*, p. 60.

- Sr. *D. Francisco Giner*, por *B. Pérez Galdós*, p. 61.
- En el Protectorado del niño delincuente, por *D.ª Alicia Pestana*, p. 62.
- Quinto aniversario de *D. Francisco Giner de los Ríos*, por *C. C.*, p. 94.
- Giner*, por *Enrique de Mesa*, p. 127.
- Estudios de literatura y arte, por *H. Regin*, página 127.
- Soliloquios de un español. La última esperanza, por *D. Luis de Zulueta*, p. 158.
- D. Francisco*, por *J. B. T.*, p. 184.
- Institución Libre de Enseñanza en Barcelona, por *Juan Caballero*, p. 222.
- Ante el maestro, por *El Progreso* —Barcelona, p. 223.
- D. Francisco Giner de los Ríos*, por *El Noroeste*.—Gijón, p. 224.
- No fué político, por *Alejandro Bher*, p. 255.
- Francisco Giner de los Ríos*, por *La Justicia Social*.—Reus, p. 256.
- El Sr. *Giner de los Ríos*, por *El Imparcial*. Madrid, p. 284.
- Un libro de *D. Francisco Giner*, por *Andrenio*, p. 318.
- Las obras de *Giner de los Ríos*, por *D. Antonio Royo Villanova*, p. 349.
- Giner de los Ríos*, por el *Diario de Avisos*, Zaragoza, p. 552.
- Una carta de *D. Francisco Giner de los Ríos*, por *Azorín*, p. 383.
- Libros recibidos, p. 32, 63, 95, 128, 160, 192, 224, 256, 288, 320, 352 y 384.
- Acta de la Junta general ordinaria de señores Accionistas celebrada el día 28 de mayo de 1919, p. 185.
- Nota leída en la Junta general de señores Accionistas celebrada el día 28 de mayo de 1920, p. 186.
- Estatutos de la Institución Libre de Enseñanza, p. 286.

ÍNDICE ALFABETICO

- Acta* de la Junta general ordinaria de señores Accionistas celebrada el día 28 de mayo de 1919 p. 185.
- Alas Argüelles* (D. Leopoldo).— Reflexiones de un nuevo catedrático, p. 312.
- Andrenio*.— Un libro de D. Francisco Giner, p. 318.
- Azcárate* (D. Gumersindo de).— Educación y enseñanza, según Costa, p. 65.
- Azorín*.— Una carta de D. Francisco Giner de los Ríos, p. 383.
- Bacon*.— Ensayos, p. 357.
- Bargalló* (D. Modesto).— La pedagogía experimental de Meumann p. 141.
- Barnés* (D. Domingo).— Revista de revistas, p. 19, 88, 108, 149, 179, 215, 276, 338 y 373).
- Bartolomé y Mingo* (E).— D. Francisco Giner de los Ríos, p. 30.
- Bher* (Alejandro).— ¡No fué político!, p. 255.
- B. T.* (J.).— D. Francisco, p. 184.
- Caballero* (Juan).— Institución Libre de Enseñanza en Barcelona, p. 222.
- Calandre* (Dr. D. Luis).— Colonias escolares, p. 202.
- Carrión* (D. Pascual).— Medidas fundamentales de índole económico-social que deben adoptarse para la explotación del suelo, p. 111 y 153.
- Castro* (D. Américo).— Los galicismos, p. 172.
- Idem*.— Las Facultades de Letras en España, p. 271.
- C. C.*— Quinto aniversario de D. Francisco Giner de los Ríos, p. 94.
- Claparède* (M. Ed.).— Psicología y educación, p. 264 y 296.
- Comenio*.— «La puerta de las lenguas abierta», p. 383.
- Cossío* (M. B.).— Una carta de Galdós, p. 60.
- Cuello Calón* (Eugenio).— Los Tribunales para niños: Legislación española sobre esta materia, p. 342 y 375.
- Diario de Avisos*, Zaragoza. — Giner de los Ríos, p. 352.
- Elliot* (Dr. Charles W.).— Defectos de la educación en los Estados Unidos que la guerra ha puesto de relieve, p. 183 y 232.
- El Imparcial*, Madrid. — El Sr. Giner de los Ríos, p. 284.
- El Noroeste*, Gijón. — D. Francisco Giner de los Ríos, p. 224.
- El Progreso*, Barcelona. — Ante el maestro, p. 223.
- España*, Madrid. — Galdós y Giner, p. 28.
- Estatutos* de la Institución Libre de Enseñanza, p. 286.
- Gil y Morte* (D. Adolfo). — El presente de las Universidades y el porvenir en sus relaciones con el régimen autonómico, p. 327 y 359.
- Giner de los Ríos* (D. Francisco).— La alegría del niño, p. 33.
- Idem*.— Cartas literarias, p. 48.
- Goode* (M. W.).— La instrucción pública en la Rusia actual, p. 5.
- La educación* de los adultos y la Residencia de Estudiantes, p. 207.
- La Justicia Social*, Reus. — Francisco Giner de los Ríos, p. 256.
- Lana Sarrate* (D. C.).— La vida social del estudiante universitario en los Estados Unidos de Norte América, p. 71.
- Libros recibidos*, p. 32, 63, 95, 128, 160, 192, 224, 256, 288, 320, 352 y 384.
- Luzuriaga* (D. Lorenzo).— El analfabetismo en España, p. 9, 38 y 79.
- Idem*.— La educación unificada, p. 105.
- Mesa* (Enrique).— Giner, p. 127.
- Navarro* (Martín).— Metodología de las ciencias físicas, p. 237.
- Idem*.— Función del legislador en la vida del Derecho, según la doctrina de D. Francisco Giner de los Ríos, p. 279 y 316.
- Idem*.— Los problemas de la segunda enseñanza, p. 366.
- Nota* leída en la Junta general de señores Accionistas celebrada el día 28 de mayo de 1920, p. 186.
- Palcos* (D. Alberto).— Teoría de Turró acerca de los orígenes del conocimiento, p. 180.
- Patri* (Angelo).— La escuela moderna, p. 1.
- Paulsen* (Fr.) — Los estudiantes y su trabajo en Alemania, p. 129 y 161.
- Pereira* (D. Francisco).— D. Francisco Giner y los niños mentalmente anormales, p. 31.
- Pérez Galdós*. — Una carta a D. Francisco Giner, p. 61.
- Pestana* (D.^a Alicia).— En el Protectorado del niño delincuente, p. 62.

- Pestana* (D.^a Alicia).—El Protectorado del niño delincuente, p. 100.
- Philippe* (M. J.).—La formación de los hábitos motores en el sistema de Amorós, p. 135, 168 y 197.
- Posada* (D. Adolfo).—Wilson y la reforma universitaria, p. 307.
- Idem.*—Carta al hijo de Clarín, catedrático en Vetusta, p. 314.
- Idem.*—Las ideas y la obra de un fabricante de tejidos, p. 333.
- Regin* (H.).—«Estudios de Literatura y Arte», de D. F. Giner de los Ríos, p. 127.
- Rego* (D. Angel do).—Vidal de la Blache y la enseñanza de la Geografía, p. 336.
- Rivera y Pastor* (D. Francisco).—Examen crítico de las ideas filosófico-jurídicas de Max Stirner, p. 21.
- Rivera y Pastor* (D. Francisco).—El estoicismo en las ideas jurídicas de D.^a Concepción Arenal, p. 54.
- Royo Villanova* (D. Antonio).—Las obras de Giner de los Ríos, p. 349.
- Sapienza* (Vicenzo).—El pensamiento pedagógico de R. W. Emerson, p. 225.
- Soler y Pérez* (D. Leopoldo).—«Historia de la cerámica de Alcora», por el Conde de Casal, p. 90.
- Ulyanova* (M. K.).—La educación de los adultos en la Rusia de los soviets, p. 97.
- Watson* (Mr. Foster).—El idealismo en la educación española, p. 33.
- Idem.*—El gran pedagogo español del Renacimiento Juan Luis Vives (1492-1540), p. 257, 289 y 321.
- Zulueta* (D. Luis).—Soliloquios de un español. La última esperanza, p. 158.

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

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

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

AÑO XLIV.

MADRID, 31 DE ENERO DE 1920.

NUM. 718.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

La escuela moderna, por *Angelo Patri*, pág. 1.—
La instrucción pública en la Rusia actual, por *M. W. Goode*, pág. 5.—El analfabetismo en España, por *D. Lorenzo Luzuriaga*, pág. 9.—
Revista de revistas: Francia: *Revue Pédagogique*, por *D. D. Barnés*, pág. 19.

ENCICLOPEDIA

Examen crítico de las ideas filosófico-jurídicas de Max Stirner, por *D. Francisco Rivera y Pastor*, página 21.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Galdós y Giner, pág. 28.—
D. Francisco Giner de los Ríos, por *E. Bartolomé y Mingo*, pág. 30.—
D. Francisco Giner y los niños mentalmente anormales, por *D. Francisco Pereira*, pág. 31.—
Libros recibidos, pág. 32.

PEDAGOGÍA

LA ESCUELA MODERNA (1) por *Angelo Patri*.

Los programas de ayer y de hoy.—
Estamos todos de acuerdo en reconocer que la vida se encuentra estrecha en la escuela de tipo tradicional. La escuela de ayer no conoce más que los maestros, los libros y los alumnos. La escuela de hoy se

(*) *Angelo Patri*, director de una gran escuela primaria norteamericana, la número 45 de la ciudad de Nueva York, escribió un libro, traducido y publicado en francés con el título *Vers l'école de demain*. Solicitado por una revista francesa, el señor *Patri* ha escrito un resumen—el presente artículo—de esa obra, muy favorablemente comentada en los círculos pedagógicos (véase *El Monitor de la Educación común*, de Buenos Aires, núm. 561.)

ocupa, no del *alumno*, sino del *niño*. Nada de lo que interesa al niño le es extraño. En esto reside la verdadera diferencia entre los dos regímenes.

El régimen antiguo no permite al niño desarrollarse en la escuela, pues éste no halla en ella lo que necesita. Se le da palabras, se le intima silencio, se le obliga a copiar, a imitar; es demasiado poco para él; lo que el niño necesita son cosas, actos, movimientos, realizaciones.

¿Será preciso mucho tiempo aún para hacer comprender al público el significado del nuevo régimen, para que deje sus prejuicios, para hacerle descubrir que la educación significa salud, trabajo, contento, labor en común, que la aguja y la escoba, la arcilla y el martillo, la flor y el pájaro, la canción y la danza forman parte integrante de la escuela?

En materia de educación pública, la gente es timorata. Teme siempre ver derribarse la enseñanza de los elementos que ha adquirido tan penosamente en el curso de los tiempos. Se aferra obstinadamente a lo que posee y se manifiesta llena de desconfianza al anunciarse nuevas materias de enseñanza, programas nuevos, nueva clase de maestros e ideas nuevas. Pero puede estar tranquila: la escuela nueva no piensa de ningún modo en desdeñar la lectura, la escritura, las operaciones aritméticas. Al contrario, exige que esas materias, que son la base de todo conocimiento, ocupen un lugar privilegiado en el empleo de cada día, que sean enseñadas en horas determinadas, según un mé-

todo preciso y estricto, sin desfallecimientos ni negligencias. En una época como la nuestra, exigente y difícil, no es tolerable que los niños se atiborren de errores, de conocimientos superficiales y vagos, de palabras imprecisas que comprenden ideas menos precisas aun. Lo que reclamamos es que se simplifique la enseñanza de la lectura, de la escritura, del cálculo, de la geografía, de la historia. Los programas tradicionales confunden al niño; lo abrumen en una edad en que debería conservar intacta la energía espontánea de su inteligencia.

Ya se ha hecho algo en las escuelas realmente modernas. Cada día, las materias son enseñadas dos veces: el niño que llega tarde para la aritmética o para la composición literaria, puede tener así, como si dijéramos, doble ración. En cambio, el niño a quien basta la mañana para desempeñar toda su tarea escolar, puede consagrar la otra mitad de su día al laboratorio científico, al arte, al trabajo manual. Y el niño de familia extranjera que experimenta la necesidad de aumentar su conocimiento del inglés, puede hacerlo yendo a participar de otra clase de gramática, superior o inferior a su propia clase, sin que resulte de ello la menor molestia para los alumnos de esta otra clase ni el menor inconveniente en el cumplimiento de sus demás obligaciones escolares.

Es fácil organizar el empleo del tiempo de manera de adelantarse a las necesidades individuales del niño, con gran economía de trabajo. Tengo una masa de niños en edad primaria (la escuela del Sr. Patri cuenta 4.000 alumnos), cuyo trabajo es combinado con facilidad según sus necesidades personales. Esto es sustraerlos al yugo de la rutina antigua; es hacer al niño más libre, más independiente; es multiplicar para él las oportunidades de corregir sus puntos débiles y desarrollar sus aptitudes particulares.

Papel del verdadero trabajo escolar.— En la escuela de la tradición, los talleres de trabajo manual y los laboratorios sólo son accesibles a los alumnos mayores. Son admitidos en ellos semanalmente y durante

un pequeño número de horas. Todos cepillan juntos, asierran juntos o clavan clavos juntos. Este método tiene, para la educación, un rendimiento muy mediocre. No hay en él, por así decir, nada que sea individual, nada que sostenga el interés. En la escuela de tipo moderno, al contrario, el trabajo manual no es menos fundamental que los conocimientos librescos.

El niño que crece necesita trabajo manual. Necesita una cantidad suficiente de trabajo y no una vez por semana, sino diariamente y a horas fijas. El niño es, ante todo, un ser activo. Se desarrolla dando una forma real y concreta a las ideas, a las palabras. Sus manos, sus pies, su cuerpo participan en el esfuerzo que hace para aprender. El niño barre la habitación, lava la mesa, da de comer al pájaro. Barrer, lavar, dar de comer son otras tantas necesidades de su naturaleza. El resultado de su trabajo es inmediato, real, comprobable y le agrada. El niño que se entrega por entero a su trabajo no piensa en interrumpir al maestro, en molestar a sus compañeros, en perturbar la lección. Se está desarrollando.

Hay que entender ampliamente la palabra trabajo. El laboratorio de historia natural es un taller de trabajo para el niño que ama las plantas y los animales. El salón de música es un taller para el niño que ama la música. Manejar plantas, animales, pilas eléctricas, juguetes, escobas, lápices es también trabajar.

No debe ser el trabajo un simple ejercicio de forma, un ejercicio en vago: debe tener un objeto, un resultado real. Si visita usted una escuela moderna y se queda en ella para almorzar, las flores que adornen su mesa vendrán del invernáculo de la escuela; el mantel habrá sido lavado en la escuela; la mesa habrá sido fabricada en el taller de carpintería de la escuela; el menú, impreso en la imprenta de la escuela; los alimentos que le sirvan, por lo menos las legumbres, habrán sido cultivadas en el huerto de la escuela y cocidos en la cocina de la escuela; la carne, comprada por los niños en el mercado vecino y por ellos cocida; la comida será servida

por los niños, y el dinero con que usted la pague será anotado en el libro de caja de la escuela, y más tarde pasado al libro diario o al mayor; y, por último, las utilidades, pues debe haber utilidades, contribuirán a afrontar gastos generales, a comprar material nuevo y a pagar el sueldo del ecónomo.

El juego, parte esencial de la educación.—Veamos ahora el *tercer* aspecto de la educación infantil, el desarrollo físico del niño. La escuela antigua llevaba los niños al salón de gimnasia para desentorpecerlos del trabajo rutinario del aula. Conocí a una maestra que no se resignaba a olvidar, durante esos momentos de esparcimiento, su tarea de enseñar a leer a los niños. Sucedió que alineaba su clase en el terreno de juegos y mientras la mitad de los alumnos cambiaba de trajes, infligía a los otros preguntas o explicaciones de gramática o de aritmética. Sin duda, en su opinión, el juego no era más que una deplorable pérdida de tiempo. Día vendrá en que el niño, convertido en hombre, le reprochará haber malgastado esos minutos preciosos. Por supuesto a ella no se le ocurría que pudiera incurrir en algo reprochable.

El juego así comprendido no es nada. No se reconoce que el crecimiento físico, la salud, los lindos colores, la alegría de los ojos, el entusiasmo del triunfo, el sol, el polvo, la lluvia, el viento, son otros tantos factores necesarios en el desarrollo que hará del niño un hombre, que lo hará apto para ocupar virilmente su lugar en el mundo.

El juego satisface en el niño la necesidad de actividad—de una actividad concreta que jamás se gasta en vago y que sabe adonde va. El juego es, más que cualquier otra cosa, traducción, expresión. Expresión hecha, de alegría, aun en las veces en que, como en el escenario dramático, traduce dolor, lágrimas, pesar y pasión: aun en este caso es un entretenimiento prodigioso.

Recuerdo que cuando yo era chico habíamos tomado la costumbre de considerar ingenuamente como el dueño del juego al

compañero que poseía la pala y la pelota. Rara vez el niño pobre poseía esos tesoros: debía, pues, inclinarse y sólo jugaba cuando el feliz detentor de los juguetes se dignaba invitarlo, ejerciendo sus derechos de propietario. Pero todo cambia cuando la escuela misma proporciona la pelota, la pala, el terreno y el director de los juegos. Todo es de todos, en común y todos son iguales. El juego se convierte en un derecho reconocido al niño por la ley. El juego es un don libre y gratuito hecho al niño, como el agua del cielo a las plantas sedientas. Ojalá no haya en el porvenir una sola escuela sin terrenos de juegos, sin material de juegos, sin director de juegos.

El salón de reuniones, centro de la escuela.—Muchas veces he lamentado vivamente que consideremos como pequeños incidentes de la vida escolar lo que es, al contrario, esencial para el desarrollo total del niño. Por ejemplo, el salón de reuniones o de actos públicos (llamado aula, hall o auditorium) desempeña en la escuela realmente moderna un papel capital. En él se reúne a los niños por grupos de cuatrocientos a quinientos; en él —y en el terreno de juegos— se crea el alma colectiva de la escuela y la escuela adquiere conciencia de su individualidad; por él el mundo de afuera penetra en la escuela. ¿Desea el Gobierno que el público se suscriba al Empréstito de la Libertad? En el auditorium los maestros dirigen a los niños el llamamiento que ha de llegar a las familias; ¿desea el Gobierno que la nación ahorre alimentos?, ¿desean las autoridades municipales que se observen estrictamente los reglamentos de higiene o que las familias apliquen con más rigor las precauciones reglamentarias contra el incendio?, ¿desea la industria conquistar la confianza pública haciendo conocer sus procedimientos? Pues bien; para todo ello se cuenta con la escuela. ¿Y la escuela misma desea obtener que el vecindario, asociándose a su esfuerzo, obtenga el mayor provecho de los recursos locales? Se descubre entre las familias del barrio un artista, un músico, cuyo arte puede enriquecer la vida espiritual del niño. Para todas esas tareas y todos esos

servicios, el salón de reuniones está ahí, siempre utilizado. Es el vínculo, el medio de acción y de reacción entre la escuela y el mundo exterior. En manos de un hombre entendido, bien provisto de cinematógrafos, de pianolas, de libros y de mapas, es el lugar donde la escuela y el pueblo se dan mutuamente lo que tienen.

Instalaciones materiales.—Por mucho tiempo ha sido tradición reservar para los adolescentes y para los niños mayores los mejores medios materiales de educación. En la Universidad disponen de salones de gimnasia, piletas, terrenos de juegos, talleres, laboratorios, los maestros mejores y las clases menos numerosas. En el colegio están bastante bien. Pero la pobre escuela primaria no tiene por lo común más que sus salones de clase, y éstos no muy numerosos. Si se quiere instalar realmente el trabajo manual, el juego, el salón de reuniones, y la enseñanza en parte doble, es indispensable terreno, material, maestros especialistas y clases menos numerosas. En vez de reunir todas las facilidades de cultura para los grandes, para un reducido número de estudiantes privilegiados, es preciso dar riqueza a la escuela de la masa popular.

En eso está toda la diferencia entre una educación democrática y la educación autocrática. Para los niños más pequeños, para todos los niños más pequeños, queremos terrenos de juegos, talleres, los mejores libros, los mejores maestros y las clases menos numerosas. Mientras esto no se haga, nuestras hermosas reformas seguirán siendo, en su mayor parte, palabras huérfanas de realidad.

Nótese que los medios materiales que reivindicamos para el niño permitirán al mismo tiempo el contacto más eficaz entre la escuela y la población adulta, los padres, los hermanos, los tíos y las tías.

Un ejemplo observado en la escuela que dirijo: había frente a la escuela, del otro lado de la calle, un terreno baldío, sucio, depósito de desperdicios. Obtuve de los propietarios que permitieran a la escuela crear un jardín. Los niños trabajaron el suelo, removieron las piedras, arrancaron

los restos de troncos y, por último, construyeron un invernáculo, en un ángulo del terreno. Poco después, la municipalidad compró el jardín y lo puso a disposición de la escuela. ¿Cuál es el alcance social de esta obra? Ante todo, el terreno transformado es hoy algo que causa placer a las miradas; ha dejado de ser una ofensa para los transeúntes. Pero esto no es todo: en todo el barrio circundante, el número de los jardines particulares empezó por aumentar, después se duplicó, más tarde se triplicó, y, por último, no hubo ni un solo terreno baldío que no fuera sometido al cultivo. El invernáculo construido por los niños se ha convertido en almaciga del barrio. Los vecinos han adquirido la costumbre de entregarnos sus plantas finas de adorno, para que se las cuidemos durante el invierno. Y así se ha hecho el jardín un vínculo más entre la escuela y el vecindario.

Piénsese, por otra parte, en la importancia social de nuestro terreno de juegos. De vez en cuando, los adultos hallan tiempo de acudir a tomar parte en los juegos de los niños. Los transeúntes se detienen para mirar jugar a los niños. Miran, sonrían, se conmueven al contacto de la felicidad infantil, se sienten volver jóvenes por un instante y prosiguen su camino con paso más animado.

La escuela, centro de la ciudad.—El salón de reuniones o de actos públicos, el taller, el patio de gimnasia, toda la instalación y la organización material de la escuela, constantemente invitan al adulto a entrar y a tomar su parte de la vida de los niños. Es el medio que permite al maestro hacer desbordar la escuela de su recinto y modelar la vida del vecindario sobre el tipo del ideal más alto y noble. He pensado siempre que la educación, la cultura de los niños, la actividad de los maestros, merecían interesar y hasta apasionar a la opinión pública. A veces me he sentido invadir por el desaliento, porque parecía que la gente manifestaba menos interés del que yo deseaba. Sigo creyendo, y más que antes, que si el público dirigiera realmente su atención a las escuelas, a los maestros

y a los niños, escuelas, maestros y niños valdrían más de lo que valen. La educación verdadera es la que se apoya firmemente en el pueblo, la que recibe en todo momento la inspiración de la masa.

Como hemos visto, la escuela nueva tiene delante de sí una tarea inmensa y la realiza. Se dedica a individualizarse. Se dedica a realizar la democracia, haciendo populares el trabajo, el juego y la cultura. Quiere penetrar la masa y absorber la masa; respetar y enriquecer la libertad del niño; no impartir más que conocimientos sólidos y reales; quiere dar al maestro la conciencia clara de que es el cerebro, el guía verdadero de la colectividad.

LA INSTRUCCION PÚBLICA EN LA RUSIA ACTUAL

Los fundamentos de una nueva cultura ⁽¹⁾, por W. T. Goode.

Continuando nuestra labor de información sobre todo lo que merezca la pena de ser conocido en la enseñanza actual, reproducimos a continuación el artículo que el profesor W. T. Goode ha publicado recientemente en el *Manchester Guardian*, y que pertenece a una serie dedicada a exponer la actual situación de Rusia, que ha alcanzado universal resonancia:

«Habiendo empleado gran parte de mi vida en trabajos pedagógicos de todo género, tenía, naturalmente, vivos deseos de conocer la actitud del actual Gobierno ruso respecto a la educación. Rusia es una masa de analfabetismo e ignorancia mayor que cualquier otra parte de Europa, y del modo como se trate este problema dependerá la estabilidad final de cualquier Gobierno. La importancia de la educación fué reconocida en la gran Revolución francesa, y yo estoy admirado de la amplitud con que los directores de esta última revolución han reconocido la grave seriedad del

problema. A este efecto aproveché la primera oportunidad para interrogar a Lunacharsky, el Comisario de Instrucción pública, y después tuve más de una ocasión de hablar con el profesor Pokrovsky, el historiador, que es Comisario auxiliar.

»Lunacharsky es uno de los pocos comisarios que viven en el Kremlin, y le tuve que esperar en lo que era una verdadera antecámara real, con su soberbia ornamentación y moblaje, y —un signo de los tiempos— una empleada con un mecanógrafo. Aquél es un hombre de media edad (la mayoría de los comisarios parecen hallarse próximos a los cincuenta), de cabellos oscuros y de naturaleza muy fuerte. Es algo nuevo ver un director de educación que conserva un entusiasmo contagioso por los asuntos de su departamento, con una amplia visión de sus posibilidades, y que al mismo tiempo tiene cierta habilidad práctica en la administración. Tengo también que agregar que Lunacharsky es, asimismo, entre una multitud de oradores, uno de los mejores y más persuasivos de los bolcheviques.

»No cabe la menor duda de que los bolcheviques se dan plena cuenta de la seriedad del problema pedagógico ruso y de su importancia para sus ideas, sistema y vida. Lo han emprendido con amplitud de visión que es sorprendente. Tratan de suprimir el analfabetismo de los aldeanos y de poner la escuela popular en contacto directo con la vida rural, de crear clases y cursos de enseñanza técnica y artística para los obreros, de fundar un sistema universitario popular, el cual, si las antiguas Universidades se mantienen apartadas, hará gran parte de lo que éstas debían haber hecho; de fomentar las antiguas escuelas de cultura artística, de *ballets*, teatro y pintura; en una palabra, de satisfacer a lo que parece que nace en Rusia hoy: una ola de intenso deseo de instrucción de todo género, el cual, si es debidamente dirigido, puede producir resultados del mayor valor para Rusia y para el mundo entero. Por extraño que pueda parecer, se ha reconocido que el ciudadano ignorante es un peligro nacional, y que uno de los primeros

(1) De *The Manchester Guardian* del 22 de octubre de 1919; artículo reproducido por *El Sol*, de donde lo tomamos.

deberes del Estado es contribuir a suprimir su ignorancia.

»En 1911 me hallaba yo en Moscou, visitando instituciones pedagógicas, y entre ellas una escuela de un Zemstvo en una aldea próxima, que conserva todavía grabados ingleses, que yo envié como recuerdo de mi visita. Descubrí entonces que una Sociedad que se había constituido con el fin de atender a los alumnos de las escuelas rurales con libros de lecturas sencillos, decentes y desarrollar la enseñanza de la Aritmética, todo a expensas de la Sociedad, había sido suprimida, y sus miembros sujetos a todo género de difamaciones y persecuciones públicas y privadas que es posible concebir. Un esfuerzo posterior para establecer un círculo de reuniones y bibliotecas, al cual podían asistir los maestros y mejorar así su conocimiento de la vida urbana, tuvo que luchar también con la oposición de las autoridades. Comparando 1911 y 1919, pues, los honores están de parte de los bolcheviques.

»*Un Gobierno generoso.*—Se han votado los créditos necesarios sin limitación. El presupuesto de seis meses parecía colosal hasta que se consideraba la capacidad adquisitiva del rublo; pero aun así es muy grande y satisface ampliamente las demandas de este Comisariato. El primer paso práctico se ha dado en el sentido de la educación rural. Se han hecho grandes esfuerzos para incorporar a los aldeanos mismos al movimiento pedagógico para despertar y mantener su interés. Para éste, las escuelas se han convertido en *escuelas de trabajo*, en las cuales, además de la enseñanza de la lectura, escritura y aritmética, la labor escolar se ha puesto en relación con todas las operaciones de la vida rural. Lo que significa esto lo comprenderán mejor aquellos que han vivido en las aldeas y han visto la multiplicidad de operaciones que han de realizar los campesinos, los cuales han de proveer por sí mismos a sus necesidades. Además de los asuntos agrícolas, deben ser peritos en carpintería, metalurgia, cultivo y elaboración de su propio lino y algodón, hilado y tejido, y otras cosas parecidas.

»Las nuevas *escuelas de trabajo* enseñan y desarrollan todo esto, además de la jardinería y agricultura, y puede imaginarse que, aunque lentamente, los aldeanos se van interesando por una institución en la que tanto ganan. La mejor prueba de esto se halla en los muchos cientos de edificios escolares que se han construido recientemente por los aldeanos mismos, y la mejor garantía para el progreso continuado real de la mejora está en la admirable organización establecida en Moscou para la preparación de los maestros de estas escuelas de trabajo.

»En la plaza Ekaterinsky existe un gran edificio, que anteriormente era un internado para muchachas de familias ricas. Tiene un parque y jardines de varias hectáreas de extensión. Aquí se ha reunido a 300 maestros de aldeanos, seleccionados por los Soviets locales de todos los puntos de Rusia. Aquéllos viven en el edificio, que es lo suficientemente grande para proporcionar dormitorios, clases y talleres, y espacios suficientes para un número bastante grande de niños de ambos sexos, que sirven de estudio. Los directores, un hombre y una mujer, son educadores de probada habilidad, gran simpatía humana y entusiasmo ilimitado. Todas las operaciones de la escuela de trabajo se enseñan teóricamente y se realizan prácticamente en los talleres, adquiriéndose la capacidad de enseñar en la práctica con los niños. Las necesarias funciones domésticas y el cultivo del inmenso jardín, el desarrollo y perfeccionamiento de semillas y tipos de plantas son realizados únicamente por los estudiantes aldeanos y los niños.

»*Educación práctica.*—El resultado de esto es una feliz actividad que casi me dió envidia. Su valor debe ser visto en el hecho de que, una vez acabados los cursos, estos maestros vuelven a sus propias aldeas para difundir la obra. Los niños eran en su mayor parte de la clase trabajadora. Al principio se presentaron dificultades; pero cuando yo estuve allí (después volví solo para una larga visita) todo estaba en orden. Los niños se hallaban en las mejores condiciones de salud, su conducta era

admirable y su inteligencia se desarrollaba firmemente.

»Otra cosa ocurre en esta escuela que no se hallaba en el programa original. Vi, en la sección de talleres destinados al arte, casos de talentos insospechados que se habían descubierto entre estos aldeanos. Y puede suceder muy bien que de este modo puedan descubrirse y educarse en beneficio de Rusia talentos que, de otra suerte, permanecerían ocultos y perdidos. Hablándome de estos estudiantes aldeanos, el profesor Pekrovskyk me dijo: «Entre todos mis oyentes, reconozco que éstos son los mejores.»

»Para los trabajadores urbanos e industriales se han creado clases y cursos sobre materias técnicas. Existe una gran demanda de ellos, y para darles cabida se ha hecho uso de grandes casas y de los salones de los grandes restaurantes y clubs que se han requisado. Se estudia también la Música y el Arte dramático, y como existe una gran corriente de gusto por el teatro, el número de los alumnos que ingresan en Moscú y Petrogrado es sumamente grande.

»La edad en que se comienza a trabajar es a los 16 años, y entonces la jornada de trabajo es sólo de seis horas hasta los 18 años, empleándose las dos horas restantes en el estudio. Más tarde se espera elevar a 18 años la edad de comenzar a trabajar. Pero en la escasez actual de obreros se conceden permisos para empezar el trabajo a los 14 años, durante cuatro horas al día, a condición de que las restantes cuatro horas del día se empleen en estas clases. En semejantes disposiciones yo no puedo ver sino una buena intención hacia la juventud de Rusia y una inspección atenta contra cualquier abuso.

»Se celebraban asambleas de maestros, y yo asistí a una de maestros rurales en Moscú. Estos eran de todas las edades y de uno y otro sexo, bien y mal vestidos, civiles y militares; uno de ellos con un pie vendado, y el otro descalzo. Cientos de ellos se reunieron para discutir la parte que los maestros habían de tomar en la movilización y si habían de hacer por sí mismos el necesario porcentaje. Este era un

caso típico del modo abierto y franco como el Gobierno trata al Cuerpo docente, una indicación de su estimación, del valor de los maestros para el nuevo régimen.

»Lenin, a quien yo vi entonces por primera vez, se presentó inesperadamente en la Asamblea y habló durante una hora sobre el deber de cada uno de trabajar individualmente por el resurgimiento de Rusia. Su presencia allí era una muestra de la estimación concedida a la labor educativa.

»*Las Universidades.*—Las Universidades populares son una parte del programa, y yo hice una excursión de 50 a 60 millas de Moscú para ver al profesor Pimirasev, el gran botánico, para averiguar por él la actitud de los intelectuales y de los profesores universitarios. Me dijo que una minoría de unos y otros se había unido a los bolcheviques al ver que trabajaban sinceramente por el bien de Rusia; pero que una mayoría, compuesta especialmente por profesores que habían obtenido sus cátedras bajo el antiguo régimen, era hostil. Pensaba, sin embargo, que en pocos meses muchos de éstos se incorporarían a ellos, y que, entretanto, el progreso de estas Universidades populares amenazaba dejarlos como profesores sin alumnos.

»Un experto en educación puede fácilmente descubrir huecos en los proyectos de Lunacharsky. Los cursos y programas son elementales; la instalación y el material son a menudo más elementales todavía. Pero las masas rusas son para todos los propósitos prácticos un pueblo nuevo que requiere nuevos métodos, y el carácter elemental del material e instalación no perturban a un ruso. Reconoced esto, y creo que mi juicio sobre el trabajo sigue lógicamente: en él se comprende el peligro que supone la densa ignorancia de los millones de aldeanos; con clara visión de las posibilidades se está haciendo un gran esfuerzo, nuevo en alguna de sus fases, para alejarlo, y ya con algún éxito. A medida que pase el tiempo y se rectifiquen los errores, este éxito aumentará. La labor no tiene una tendencia bolchevique específica; bastantes maestros no son comunistas; pero el porcentaje de los que aceptan el

credo bolchevique, ya elevado, aumenta a consecuencia de la obra, cada vez más extensa: ¿y quién puede decir que terminará el movimiento?

»Pero ésta no es toda la obra de la Comisaría de Educación. La imagen corriente que se tiene de una comunidad socialista es de calidad gris, apagada, desprovista de todo ardor y color que viene del arte. La realidad, en lo que se refiere a la Rusia bolchevique, es completamente otra. Las cuatro grandes escuelas de arte, dos en Petrogrado y dos en Moscou, han sido nacionalizadas, y los estudiantes eligen a sus propios profesores. Las clases funcionan con un gran ímpetu dado a la enseñanza de los pintores más modernos, y ante cuyos resultados Lunacharsky sonreía un poco. Pero la labor de las clases parece como si hubiera recibido un impulso tónico por el cambio, y las formas ultramodernas de expresión encontrarán su propio nivel. A los estudiantes se les confiaba la labor de preparar las decoraciones de la ciudad para las fiestas públicas, y aquí también el gusto por el futurismo parecía hallarse en auge. En realidad, parece ser que esta forma de arte, en lugar de hallarse muerta, está más viva que nunca, y es que las formas exageradas de expresión no hacen sino reflejar la gran inquietud mental y espiritual causada por la revolución.

»*Los teatros y el arte.*— Los teatros están nacionalizados, y cuida de ellos un Comité especial de la Comisaría, juntamente con un Subcomité del Soviet de Moscou. Pero el famoso *ballet* y el todavía más famoso Teatro del Arte de Moscou, han quedado entregados a sí mismos y funcionan como antes. Continúan el drama, el *vaudeville*, el *ballet* y la ópera: la única diferencia está en el público que asiste a ellos. Este se halla compuesto por gente que gusta de ir al teatro, y no como sometándose a una convención social. En la distribución de los billetes, hecha por medio de los Comités de obreros, éstos tienen las mayores ventajas, y con las condiciones económicas, que se han mejorado, y el mayor tiempo libre, se aprovechan de las facilidades dadas a discreción.

»El Soviet de Moscou organiza conciertos de música de cámara magnífica a poco coste, y el público es muy numeroso. Pero su esfuerzo más notable es haber organizado siete teatros, en los jardines y otros lugares, donde los domingos por la tarde se dan representaciones especiales gratuitas para los niños solamente. Yo fuí a una de ellas en el Jardín Zoológico, donde vi unos 2.000 niños de todas las edades, hasta de 14 años, interesados intensamente por «La cabaña del tío Tom». Me acerqué a dos especialmente para observar su aspecto y condición, y llegué a la conclusión de que podían compararse favorablemente con un público semejante de niños londinenses. Una cosa debe anotarse. El arte no conoce la política, y los grandes artistas, actores y cantantes trabajan como antes, con la diferencia, que tan a menudo me repitieron a mí gentes diversas, de que están entusiasmados con el aprecio y entusiasmo de su público actual, al que prefieren.

»Rusia es rica en grandes colecciones de tesoros de arte. Mi espíritu se hallaba decaído, cuando, lleno de las historias del Occidente, reflexionaba en lo que les pudiera haber ocurrido. Una entrevista me devolvió mi ecuanimidad. Los tesoros de los Museos de Alejandro y el de Hermitage habían sido cuidadosamente embalados y transportados, para su seguridad, a Moscou. Aquí fueron guardados, pero como pertenecían a Petrogrado, se había decidido no privar a esa ciudad de su bella propiedad, sino devolvérsela cuando mejoraran las circunstancias. La Galería Pretiakovsky es hoy más rica que antes, y cuando la visité estaba llena de público, militares principalmente, a los que dirigían guías expertos. Otras colecciones se han formado con los tesoros de las casas privadas, a los que se atiende con gran cuidado. Por último, los viejos palacios se conservaban como museos de arquitectura, decoración y mobiliario; se ha puesto en ellos el mayor cuidado y han sido visitados por grandes multitudes.

»Tengo que confesar que el Gobierno bolchevique, lejos de significar la muerte

del arte, ha creado condiciones que son adecuadas para estimularlo, y su actitud hacia él se halla mejor expresada en una frase pronunciada por Lunacharsky cuando, al hablar de los teatros, *ballet* y museos, dijo:

«Tenemos aquí los materiales de una espléndida cultura que no desearíamos de buena gana ver morir».

EL ANALFABETISMO EN ESPAÑA

por *Lorenzo Luzuriaga*,

Inspector agregado al Museo Pedagógico Nacional.

Introducción.—La superficie del mapa intelectual de Europa presenta, al igual que el físico, grandes variaciones de altitud, elevaciones y depresiones acentuadas. Si se adopta como medida para esas diferencias de altitud el analfabetismo, España representa en aquel mapa, contrariamente a lo que ocurre en el físico, una de las más profundas depresiones.

No podemos estudiar aquí el problema de si el analfabetismo constituye o no el mejor índice del desarrollo cultural de un pueblo. Hay hechos, sin embargo, que parece que vienen en apoyo de una contestación afirmativa de la cuestión. Los pueblos de mayor cultura de Europa—los del norte y occidente—son, en efecto, los que tienen menor analfabetismo. Por el contrario, los del sur y el oriente, que poseen la mayor proporción de analfabetos, son los que menos culturalmente desarrollados están.

No quiere esto decir tampoco que entre alfabetismo y cultura exista una relación tan íntima que el desarrollo de ésta se halle absolutamente condicionado por aquél, o viceversa. Francia e Inglaterra, por ejemplo, tienen mayor proporción de analfabetos que Holanda o Suiza, y, sin embargo, no se puede afirmar que su desarrollo cultural—ciencia, arte, política—sea inferior a la de aquellos países. En cambio, países de mínima proporción de analfabetos, como los países escandinavos, no han alcanzado, en ciertas manifestaciones de la cultura, la elevación que

otros de máxima densidad, como Italia y España.

Lo único, pues, que parece lícito afirmar es que el mayor desarrollo de la cultura coincide generalmente con la menor extensión del analfabetismo, y viceversa; pero no que exista entre una y otra una estrecha e inquebrantable relación causal.

* * *

Geográficamente considerado, el analfabetismo en Europa aumenta de norte a sur y del centro a la periferia. Las proporciones mínimas se hallan en los países escandinavos, y las máximas, en los pueblos eslavos. Seriadados de menor a mayor proporción de analfabetismo, el orden de los principales pueblos europeos es éste: escandinavos, germanos, anglosajones, latinos y eslavos. A su vez, dentro del grupo de pueblos latinos, el orden en que aparecen colocados, de menor a mayor proporción, son: Belgica, Francia, Italia, España, Rumania y Portugal.

* * *

España, pues, como enclavada en el extremo meridional-occidental de Europa, se halla, por su situación geográfica, en uno de los grupos de pueblos periféricos de máxima intensidad de analfabetos; a su vez, dentro de los países de su raza, se halla en una posición media entre los de mínima y máxima proporcionalidad. En la escala de los pueblos europeos, en suma, sólo tiene tras de sí España dos pueblos latinos (Rumania y Portugal), y el grupo de los pueblos eslavos (Rusia, Servia, Bulgaria, etc.); se halla, pues, en la última parte de la escala europea del analfabetismo.

* * *

En la población general de España—que en 1910 ascendía a 19.995.686 de habitantes—, el 59,35 por 100 de ella, o sea, 11.867.455, no sabían leer ni escribir.

Esta, sin embargo, no es la cifra verdadera, real, de los analfabetos que tenemos; en ella aparece comprendida la población

menor de 10 años, que no debiera estarlo. Descontados, pues, los niños menores de 10 años, los datos decisivos para la medida de nuestro analfabetismo son éstos:

Habitantes.....	14.814.049
Analfabetos..	7.456.423
Tanto por ciento de analfabetos..	50,2

* * *

Claro es que, en España como en Europa, no se reparte uniformemente el analfabetismo. En general, éste tiende a aumentar de norte a sur y, con menos regularidad, de oeste a este, siguiéndose así también la misma dirección que en Europa se observa. Geográficamente, la zona de mínima intensidad analfabética en España es la vertiente del Cantábrico, especialmente en su parte central y oriental; la zona de mayor proporción es, por el contrario, la vertiente sudeste del Mediterráneo y las cuencas del Guadiana y Guadalquivir. Castilla la Vieja, en el Atlántico, y Cataluña, en el Mediterráneo, siguen en orden de menor intensidad a la primera zona; todo esto, en términos generales, y con las excepciones que se indican después.

* * *

Un hecho muy curioso, que importa consignar aquí, es la poca diferencia que existe, relativamente, entre el analfabetismo de la población rural y urbana de España, pues mientras el de la primera es de 60 por 100, el de la segunda no baja de 48, lo cual nos da medida de la poca intensidad de cultura que reina en nuestros núcleos urbanos. Esto nos demuestra también el analfabetismo de las ciudades mayores de 50.000 habitantes, en las cuales el analfabetismo sube hasta el 49,3 por 100. En esas poblaciones, la mínima está representada por Santander y Bilbao, con un 26,1 y 27,3 por 100, respectivamente, y la máxima, por Santa Cruz de Tenerife y Lorca, con 72,3 y 82,5 por 100.

* * *

Esta distribución geográfica del analfabetismo se halla sometida, como puede suponerse, a cambios a través del tiempo. Si comparamos, en efecto, la evolución del analfabetismo en las diferentes regiones españolas, vemos que la que mayor disminución ha sufrido es Cataluña, que ha ganado un 10,14 por 100 en esa disminución desde 1887 a 1910; a ésta siguen Baleares, con un 10,07, y Asturias, con un 9,23; en cambio, las que han permanecido en situación más estacionaria son las dos Castillas, con un 2,41 y 2,18 por 100 de diferencia, respectivamente, entre esos mismos años de 1887 a 1910.

* * *

Aparte de estas diferencias geográficas, existen en el desarrollo y distribución del analfabetismo otras no menores, producidas por las condiciones personales de los sujetos. De estas condiciones, las principales son dos: la edad y el sexo.

En cuanto a la edad, se observa que la máxima intensidad del analfabetismo se encuentra en las edades extremas—primera infancia y senectud—, y la mínima, en la entrada de la virilidad—21 a 25 años—, con un 43,5 por 100. En el proceso ascendente y descendente del desarrollo del analfabetismo, según las edades, y que tienen como límite aquella edad, el primero es más corto y rápido que el segundo.

Asimismo se observan grandes diferencias en la evolución que ha sufrido el analfabetismo en uno y otro sexo. Sabido es que la intensidad de analfabetos es mayor entre las mujeres que entre los hombres. En efecto: aquél asciende entre las primeras al 65,8 por 100, si se tiene en cuenta la población total, y al 58,9 en la población mayor de 10 años; mientras que el analfabetismo entre los hombres no pasa de 52,5 en el primer caso y de 40,8 en el segundo. Pero lo que se sabe menos es que, en cambio, el analfabetismo entre las mujeres disminuye más rápidamente que entre los hombres, pues mientras las primeras han logrado, desde 1860 a 1910, una reducción de 20,2 por 100, los últimos no han pasado de 12,7. La disminución lograda por uno y

otro sexo en los últimos 50 años es, pues, sólo de 16,17 por 100, disminución bien pequeña, si se tiene en cuenta que aun existe hoy un 50 por 100 de españoles mayores de 10 años que no saben leer ni escribir.

* * *

La misma diferente evolución sufrida por el analfabetismo en uno y otro sexo, sugiere la indicación de una de las causas principales, si no la fundamental, del analfabetismo. En efecto: con el hecho de la mayor intensidad con que desaparece el número de mujeres analfabetas, coincide justamente este otro del mayor desarrollo alcanzado por las escuelas de niñas en los últimos 50 años. En 1850, el número de escuelas de niñas no pasaba del 28 por 100 del total de escuelas entonces existentes, y el de mujeres analfabetas ascendía en 1860 al 86 por 100. En cambio, en 1910, la proporción de aquellas escuelas era de 45 por 100, y el de las mujeres analfabetas, de sólo 65 por 100. Podemos, pues, afirmar, de un modo preciso, que el número de analfabetos está en relación inversa con el de escuelas, y viceversa. Y, por tanto, que una de las causas fundamentales del analfabetismo es la carencia de escuelas.

Esta misma causa del analfabetismo puede verse confirmada en la distribución por España del número de escuelas y de analfabetos. Así, las regiones en que hay mayor número de aquéllas, como las Vascongadas y Castilla la Vieja, que tienen, respectivamente, 25,4 y 25,5 escuelas por 10.000 habitantes, son las que menor proporción de analfabetos poseen, 39,3 y 41 por 100, respectivamente.

Esta relación entre el número de escuelas y el de analfabetos está confirmada también con la matrícula y asistencia escolares.

I. *Distribución geográfica.* — Como se sabe, el analfabetismo no se distribuye uniformemente por toda España. En la superficie de nuestro territorio hay, en efecto, zonas y puntos de mayor y menor intensidad iliteraria, que vamos a tratar de determinar.

La primera observación que se hace al estudiar la distribución geográfica del analfabetismo es que la densidad de éste aumenta en España—como en toda Europa—, de norte a sur, y, con menos regularidad—también como en el resto de Europa—, de oeste a este; siendo de notar que la zona mínima del analfabetismo en España—como en el continente europeo—se halla localizada en la parte central septentrional, y la máxima, en la región meridional-oriental.

Refiriéndonos ahora a las grandes divisiones geográficas de España, nos encontramos con que—en general también—la proporción menor de analfabetos se halla en la vertiente del Cantábrico; sigue a ésta la vertiente atlántica, en su parte norte, y, por último, vienen la mediterránea y la parte sur de la del Atlántico. Esto, en términos generales; la distribución del analfabetismo es aquí bastante irregular; pero las líneas generales subsisten.

Concretando aún más el análisis de la distribución analfabética dentro de esas grandes divisiones, observamos lo siguiente: en la vertiente cantábrica, las zonas de analfabetismo mínimo se hallan al este y al centro de aquélla (País vasco y Santander); la proporción media está en Asturias, y la máxima, al oeste, en Galicia. Como se ve, la dirección de la mayor intensidad de analfabetos es, en esta zona particular, de este a oeste, al revés de lo que ocurre en España, generalmente.

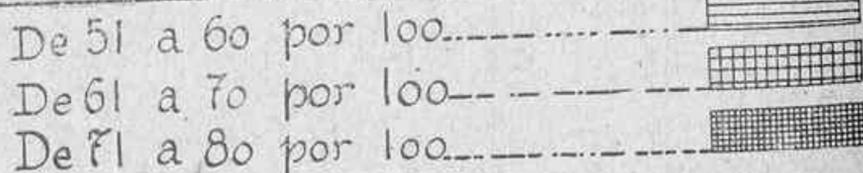
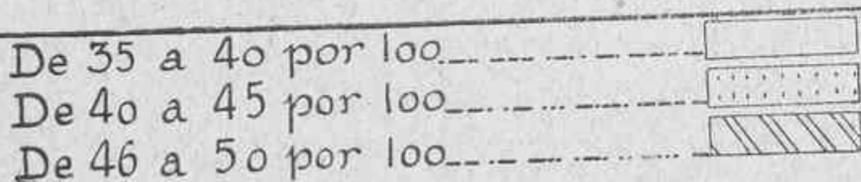
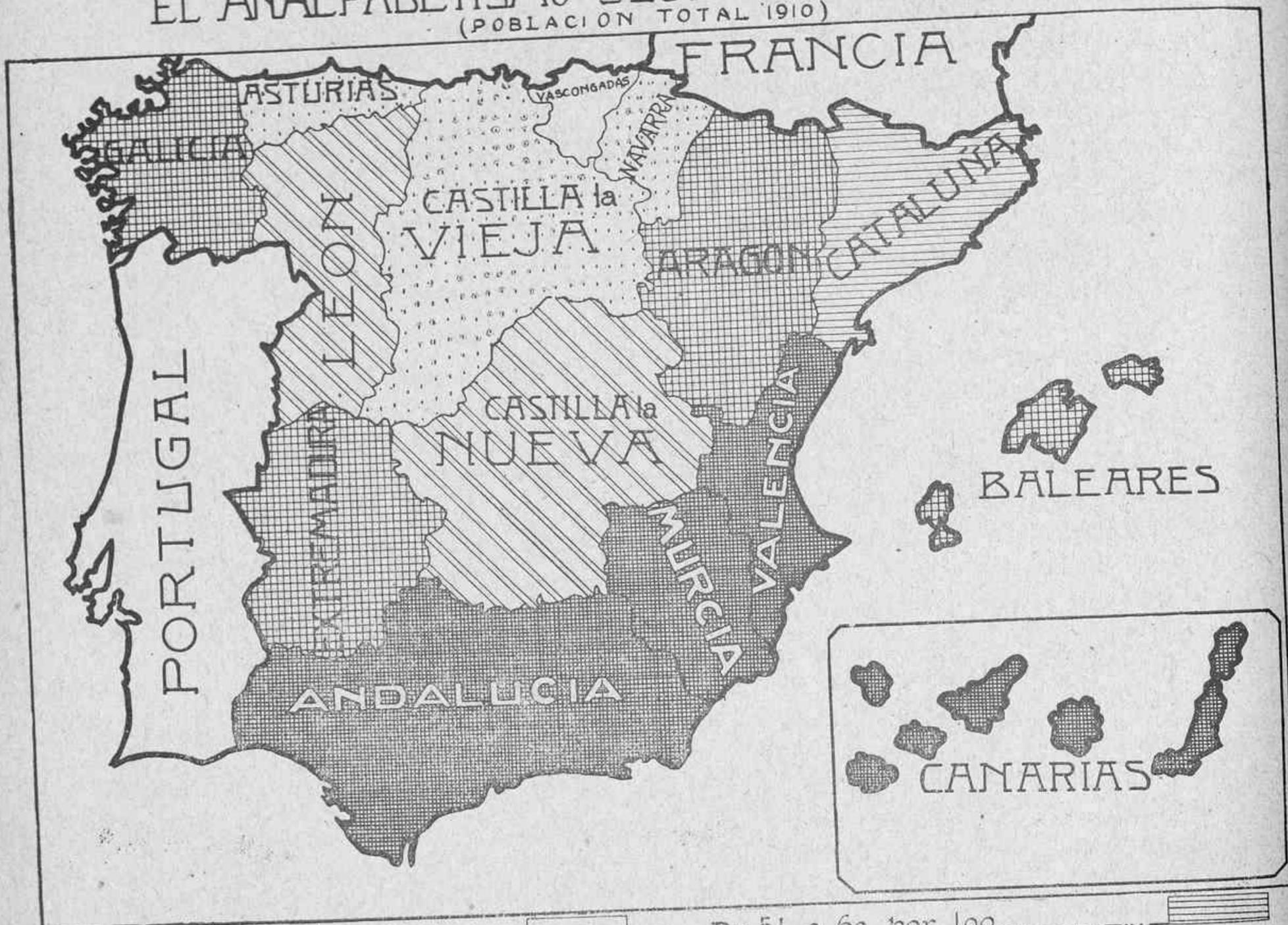
En la vertiente del Atlántico, el proceso de intensificación es, como en el resto de España, de norte a sur, exceptuando Galicia. La zona mínima está representada por la gran cuenca del Duero (Castilla la Vieja y León); la media, por la del Tajo (norte de Castilla la Nueva y Extremadura), para terminar con las cuencas del Guadiana y del Guadalquivir (sur de Castilla la Nueva y norte y centro de Andalucía).

Finalmente, en la vertiente del Mediterráneo, la marcha de menor a mayor densidad del analfabetismo es asimismo de norte a sur. En primer lugar está el litoral catalán y la cuenca del Ebro; sigue a éstas

en mayor intensidad la región levantina y balear, y ocupa el último lugar la zona andaluza mediterránea, con las islas Canarias.

Veamos ahora los datos más precisos referentes a las llamadas regiones políticas. Colocadas en orden de menor a mayor densidad de analfabetos, dan:

EL ANALFABETISMO SEGUN LAS REGIONES (POBLACION TOTAL 1910)



	% de analfabetos.
<i>Población general. 1910.</i>	
1. Provincias vascongadas..	37,94
2. Castilla la Vieja..	41,08
3. Navarra..	43,41
4. Asturias ..	45,01
5. Castilla la Nueva.....	48,32
6. León.....	49,58
7. Cataluña ..	52,78
8. Aragón.....	61,38
9. Galicia.....	65,54
10. Extremadura..	67,21
11. Baleares.....	67,64
12. Valencia ..	70,11
13. Andalucía ..	71,95
14. Canarias ..	74,30
15. Murcia.....	74,83

Media de España..... 59,35

	% de analfabetos.
<i>Reclutas de 1917.</i>	
1. Provincias vascongadas.....	8,09
2. Castilla la Vieja.....	8,82
3. León ..	9,96
4. Asturias ..	14,29.
5. Navarra.....	15,30
6. Castilla la Nueva.....	23,37
7. Cataluña ..	23,43
8. Galicia.....	24,43
9. Aragón ..	30,08
10. Extremadura ..	33,48
11. Valencia ..	34,69
12. Baleares.....	36,45
13. Andalucía ..	41,60
14. Murcia.....	51,87
15. Canarias.....	58,12

Media de España.. . 28,06

Las diferencias existentes entre una y otra lista de regiones no es muy grande. Las más importantes se refieren al lugar que ocupa León en una y otra: en la primera, el 6, y en la segunda, el 3, y al de Navarra: el 3 en la primera y el 5 en la segunda. Las demás regiones, u ocupan el mismo lugar en ambas listas (Vascongadas, Castilla la Vieja, Asturias, Cataluña, Extremadura y Andalucía), o sólo hay un puesto de diferencia entre ellas (Castilla la Nueva, Aragón, Galicia, Baleares, Valencia, Canarias y Murcia).

Si se quiere hallar un promedio convencional del orden de ambas listas (valiéndonos de los tantos por cientos de ellas), nos

daría esta nueva lista, seriada también de menor a mayor intensidad de analfabetismo:

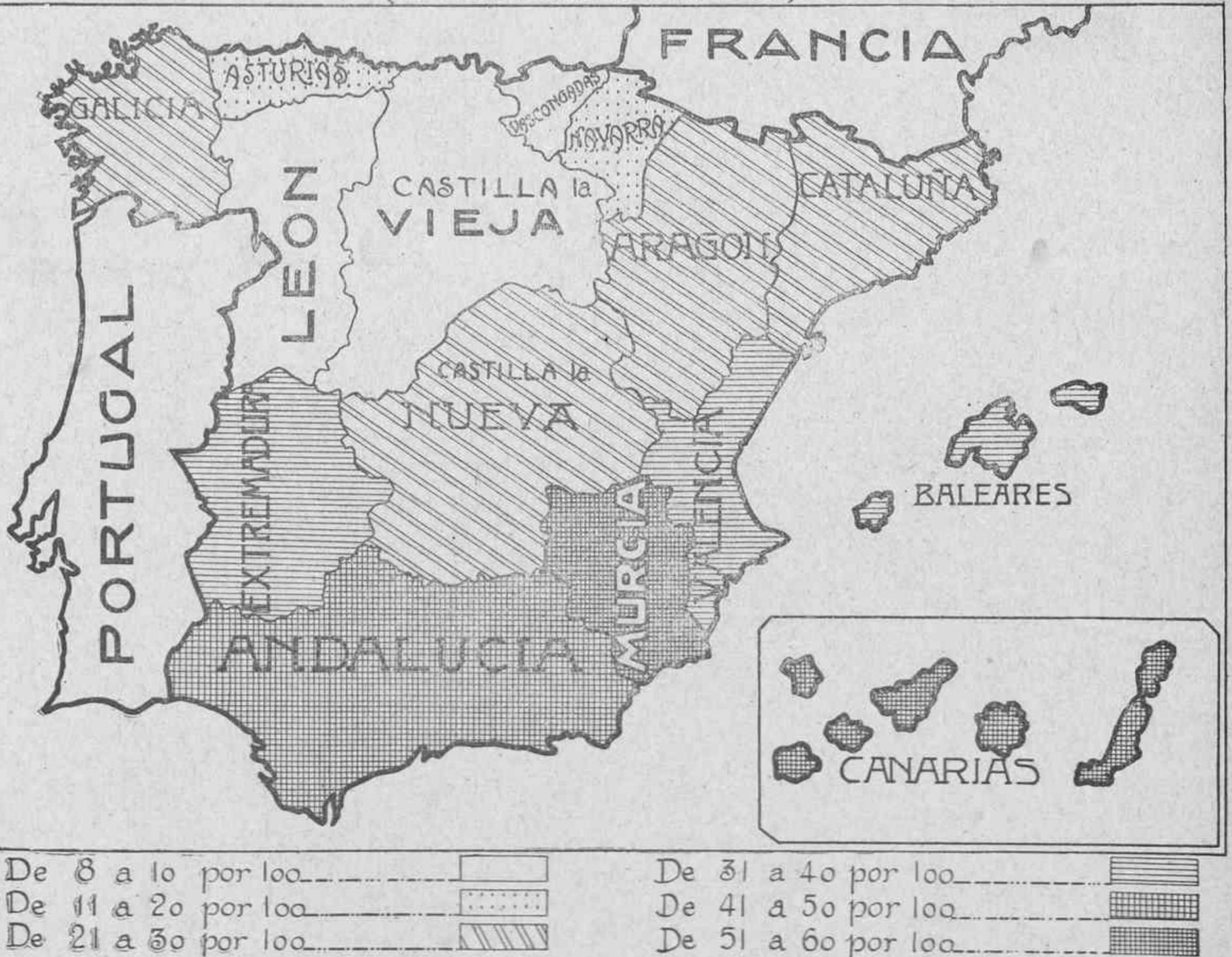
- | | |
|-----------------------|------------------|
| 1. País vasco. | 9. Aragón. |
| 2. Castilla la Vieja. | 10. Extremadura. |
| 3. Navarra. | 11. Baleares. |
| 4. Asturias. | 12. Valencia. |
| 5. León. | 13. Andalucía. |
| 6. Cataluña. | 14. Murcia. |
| 7. Castilla la Nueva. | 15. Canarias. |
| 8. Galicia. | |

Como se ve por estas listas, la región de menos analfabetos de España es el País vasco, y las de más, Murcia y Canarias. El promedio está representado, aproximadamente, por Aragón.

Las regiones que tienen una media de

EL ANALFABETISMO SEGUN LAS REGIONES

(RECLUTAS DEL EJERCITO 1917)



analfabetos inferior al promedio de España: País vasco, Castilla la Vieja, Navarra, Asturias, León, Castilla la Nueva y Cataluña. Y las regiones de analfabetismo

superior a la media general son: Aragón, Galicia, Extremadura, Baleares, Valencia, Andalucía, Murcia y Canarias.

Claro es que la distribución del analfa-

betismo no es homogénea en cada región. Las provincias que las constituyen presentan a veces diferencias notables. Refiriéndonos a los datos de la población general, nos encontramos, por ejemplo, dentro de Castilla la Nueva con la provincia de Madrid, que, por la menor intensidad de analfabetismo de su capital, figura entre las que van a la cabeza de las de España con sólo un 36,34 por 100 de analfabetos, en tanto que la de Ciudad Real aparece casi al final con un 72,45 por 100. Esta diferencia es, sin embargo, excepcional. La regla general es que exista cierta homogeneidad entre las provincias de cada región.

Esto se confirma viendo cómo a la cabeza de la primera lista aparecen provincias de las Vascongadas y de Castilla la Vieja, en tanto que al final figuran casi exclusivamente provincias andaluzas y levantinas. Ejemplos notables de homogeneidad son las tres provincias leonesas, las cuatro gallegas, las dos murcianas y las tres valencianas.

EL ANALFABETISMO EN LAS PROVINCIAS

Población general. 1910.

	% de analfabetos.
1. Santander.....	26,03
2. Alava.....	32,37
3. Madrid... ..	36,34
4. Palencia.....	36,51
5. Burgos.....	37,25
6. Segovia.....	39,40
7. Guipúzcoa.....	40,68
8. Vizcaya.....	40,79
9. Barcelona.....	41,69
10. Soria.....	43,40
11. Navarra.....	43,41
12. Valladolid.....	44,56
13. Oviedo.....	45,01
14. Logroño.....	46,73
15. Salamanca.....	47,12
16. León.....	47,29
17. Zamora.....	50,33
18. Gerona.....	51,18
19. Guadalajara.....	54,44
20. Avila.....	54,90
21. Huesca.....	56,94
22. Lérida.....	58,66
23. Tarragona.....	59,61
24. Zaragoza.....	60,49
25. Cádiz.....	62,12
26. Pontevedra.....	62,84
27. Lugo.....	63,66
28. Orense.....	64,63
29. Huelva.....	64,94
30. Coruña.....	65,04

	% de analfabetos.
31. Sevilla.....	65,79
32. Cáceres.....	66,10
33. Teruel.....	66,72
34. Toledo.....	67,28
35. Baleares.....	67,64
36. Badajoz.....	68,32
37. Valencia.....	68,56
38. Cuenca.....	69,01
39. Alicante.....	70,21
40. Castellón.....	71,57
41. Córdoba.....	72,45
42. Ciudad Real.....	73,37
43. Canarias.....	74,30
44. Granada.....	74,47
45. Murcia.....	74,81
46. Albacete.....	74,85
47. Jaén.....	77,26
48. Almería.....	78,78
49. Málaga.....	79,46

Media de España..... 59,35

Reclutas de 1917 (1).

1. Alava.....	2,35
2. Santander.....	3,37
3. Segovia.....	5,31
4. Palencia.....	6,50
5. Burgos.....	6,52
6. León.....	6,66
7. Valladolid.....	7,31
8. Vizcaya.....	7,66
9. Pontevedra.....	9,80
10. Barcelona.....	10,80
11. Logroño.....	11,60
12. Lugo.....	11,93
13. Soria.....	11,98
14. Madrid.....	14,11
15. Guipúzcoa.....	14,25
16. Oviedo.....	14,29
17. Guadalajara.....	14,34
18. Navarra.....	15,30
19. Avila.....	17,98
20. Jaén.....	18,99
21. Salamanca.....	21,45
22. Lérida.....	22,11
23. Cuenca.....	22,89
24. Huesca.....	25,58
25. Alicante.....	26,80
26. Cáceres.....	27,74
27. Teruel.....	28,98
28. Granada.....	29,40
29. Gerona.....	29,94
30. Tarragona.....	30,85
31. Toledo.....	31,64
32. Orense.....	33,80
33. Ciudad Real.....	33,89
34. Zaragoza.....	35,67
35. Sevilla.....	35,84
36. Baleares.....	36,45
37. Castellón.....	37,49
38. Huelva.....	38,49
39. Badajoz.....	39,22
40. Valencia.....	39,49

(1) Faltan los datos de la de Zamora.

	% de analfabetos.
41. Córdoba.....	41,65
42. La Coruña.....	42,19
43. Albacete.....	43,01
44. Almería.....	54,31
45. Cádiz.....	56,96
46. Málaga.....	57,20
47. Canarias.....	58,12
48. Murcia.....	60,73
<i>Media de España...</i>	<i>28,06</i>

Si comparamos la lista de las provincias, según la población general, con la lista de las provincias, según los datos del reclutamiento, encontraremos bastantes más diferencias que las que existían entre las listas de las regiones. Pero, sin embargo, las

grandes masas de provincias permanecen en una situación parecida.

Las provincias de analfabetismo mínimo son, en la primera lista: Santander, con 26,03 por 100, y en la segunda, Alava, con 2,35.

La media del analfabetismo la representan, respectivamente: Tarragona, con 59,61 por 100, y Teruel, con 28,98, y, finalmente, las provincias de mayor analfabetismo son, en una y otra lista: Málaga, con 79,46 por 100, y Murcia, con 60,73.

Buscando ahora, como hemos hecho anteriormente, un promedio convencional de cada provincia, de las dos listas, para determinar el orden cardinal en que deben servirse, de menor a mayor analfabe-

EL ANALFABETISMO SEGUN LAS PROVINCIAS

POBLACION TOTAL 1910



De 25 a 40 por 100.....
 De 41 a 50 por 100.....
 De 51 a 60 por 100.....

De 61 a 70 por 100.....
 De 71 a 80 por 100.....

Islas Canarias



tismo, nos encontramos con la lista siguiente:

EL ANALFABETISMO EN LAS PROVINCIAS, SEGÚN EL PROMEDIO DE LA POBLACIÓN GENERAL Y DE LOS RECLUTAS

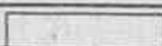
- | | |
|------------------|----------------|
| 1. Santander. | 19. Avila. |
| 2. Alava. | 20. Lugo. |
| 3. Palencia. | 21. Lérida. |
| 4. Burgos. | 22. Gerona. |
| 5. Segovia. | 23. Huesca. |
| 6. Vizcaya. | 24. Tarragona. |
| 7. Madrid. | 25. Cuenca. |
| 8. Valladolid. | 26. Cáceres. |
| 9. Barcelona. | 27. Teruel. |
| 10. León. | 28. Zaragoza. |
| 11. Guipúzcoa. | 29. Alicante. |
| 12. Soria. | 30. Jaén |
| 13. Logroño. | 31. Orense. |
| 14. Navarra. | 32. Toledo. |
| 15. Oviedo. | 33. Sevilla. |
| 16. Pontevedra. | 34. Huelva. |
| 17. Salamanca. | 35. Granada. |
| 18. Guadalajara. | 36. Baleares. |

- | | |
|------------------|---------------|
| 37. Coruña. | 43. Albacete. |
| 38. Ciudad Real. | 44. Cádiz. |
| 39. Badajoz. | 45. Canarias. |
| 40. Valencia. | 46. Almería. |
| 41. Castellón. | 47. Murcia. |
| 42. Córdoba. | 48. Málaga. |

En aquella lista de orden ideal nos encontramos, naturalmente, con fenómenos semejantes a los anteriormente indicados. En primer lugar figuran provincias castellanas viejas y vascas, y al final, provincias levantinas y andaluzas. Santander pasa aquí a ocupar definitivamente el primer lugar, por la menor intensidad de analfabetos, y Málaga, el último, por su mayor densidad. Las demás provincias sufren las naturales variaciones que supone el promediar las diferencias existentes entre las dos listas anteriores.

EL ANALFABETISMO SEGUN LAS PROVINCIAS
RECLUTAS DEL EJERCITO 1917



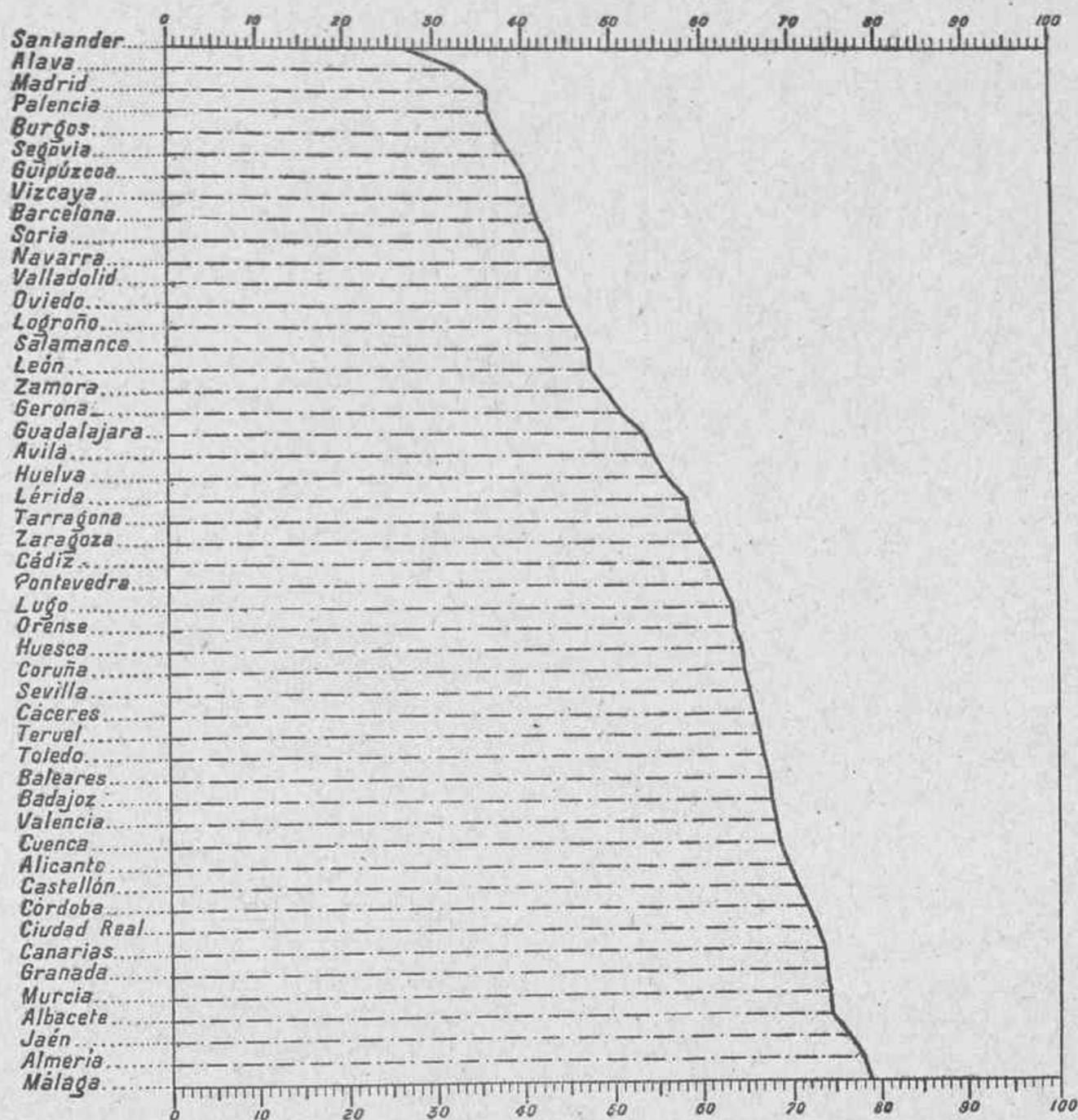
De 2 a 10 por 100 
 De 11 a 20 por 100 
 De 21 a 30 por 100 

De 31 a 40 por 100 
 De 41 a 60 por 100 

PERTENECE A LA BIBLIOTECA DE LA UNIVERSIDAD DE BILBAO

EL ANALFABETISMO SEGÚN LAS PROVINCIAS

Población general.



Finalmente, la homogeneidad tampoco se mantiene dentro de las mismas provincias. En ellas hay que tener en cuenta la diferencia existente entre la población urbana y la población rural. Tomando como índice para esa diferenciación de la población las poblaciones de más y de menos de 10.000 habitantes, respectivamente, tenemos lo siguiente:

	Por 100
Analfabetismo en la población rural	60
Idem en la población urbana.....	48
<i>Diferencia.....</i>	<u>12</u>

Y refiriéndonos ahora a las provincias en particular, se obtiene la siguiente tabla:

EL ANALFABETISMO EN LA POBLACIÓN URBANA Y EN LA RURAL

(Población total en 1910.)

PROVINCIAS	Población urbana.	Analfabetos.	%	Población rural.	Analfabetos.	%	Diferencia.
Alava.....	32.893	8.191	24	64.288	23.266	36	+ 12
Albacete.....	67.175	39.310	57	197.523	150.440	76	+ 19
Alicante.....	216.372	141.791	65	281.244	207.595	73	+ 8
Almería.....	137.013	106.553	77	243.375	193.106	79	+ 2
Ávila.....	12.060	4.357	34	196.736	110.265	56	+ 22
Badajoz.....	201.598	136.516	67	391.608	268.769	68	+ 1
Baleares.....	61.008	108.550	56	217.473	159.505	73	+ 17
Barcelona.....	735.843	273.623	37	405.890	202.407	49	+ 12
Burgos.....	31.489	8.131	25	315.445	121.105	38	+ 13
Cáceres.....	39.780	24.323	61	358.005	238.601	66	+ 5
Cádiz.....	352.257	206.020	58	117.835	86.000	73	+ 15
Canarias.....	180.363	123.520	68	263.653	206.409	77	+ 9
Castellón.....	64.206	42.547	66	258.107	188.066	73	+ 7
Ciudad Real.....	136.712	98.309	71	242.962	180.251	74	+ 3
Córdoba.....	282.407	200.395	71	216.375	160.970	74	+ 3
Coruña (La).....	145.500	71.570	49	531.208	368.599	69	+ 20
Cuenca.....	11.721	6.132	52	257.913	179.938	69	+ 17
Gerona.....	50.413	19.127	38	269.266	144.497	53	+ 15
Granada.....	168.751	107.758	63	353.854	281.425	79	+ 16
Guadalajara.....	12.176	4.815	39	197.176	109.156	55	+ 16
Guipúzcoa.....	71.249	21.951	38	155.435	70.271	45	+ 7
Huelva.....	83.840	50.119	59	226.048	181.112	66	+ 7
Huesca.....	12.419	4.515	36	235.838	136.836	58	+ 11
Jaén.....	222.273	166.290	74	304.445	240.660	78	+ 4
León.....	18.117	6.108	33	377.313	180.365	47	+ 14
Lérida.....	24.531	13.065	53	260.440	154.108	59	+ 6
Logroño.....	23.926	8.717	36	164.309	79.246	48	+ 12
Lugo.....	168.660	103.772	61	311.305	201.788	64	+ 3
Madrid.....	652.905	197.998	30	225.736	121.312	53	+ 23
Málaga.....	248.330	180.666	72	275.082	235.226	85	+ 13
Murcia.....	513.044	381.574	74	102.061	78.616	77	+ 3
Navarra.....	29.472	7.312	24	282.763	128.227	45	+ 21
Orense.....	15.998	6.413	40	395.562	259.576	65	+ 25
Oviedo.....	413.108	181.242	43	272.023	127.135	46	+ 3
Palencia.....	18.055	5.868	32	177.976	65.702	35	+ 3
Pontevedra.....	196.172	117.970	60	299.184	193.317	64	+ 4
Salamanca.....	29.830	10.647	35	304.547	146.916	48	+ 13
Santander.....	77.509	22.102	28	225.447	56.755	25	+ 3
Segovia.....	14.910	3.721	25	152.837	62.364	48	+ 23
Sevilla.....	286.289	169.501	59	310.742	223.303	71	+ 12
Soria.....	»	»	»	156.354	67.865	43	
Tarragona.....	86.660	49.729	56	249.825	152.056	60	+ 4
Teruel.....	11.395	6.084	50	243.556	164.389	67	+ 17
Toledo.....	34.631	16.882	48	378.586	261.136	77	+ 29
Valencia.....	377.333	222.108	58	506.965	384.145	75	+ 17
Valladolid.....	71.066	23.381	32	213.407	103.375	48	+ 16
Vizcaya.....	124.605	39.086	31	225.318	103.647	46	+ 15
Zamora.....	16.995	6.676	39	256.021	130.724	51	+ 12
Zaragoza.....	123.298	54.954	44	325.697	216.650	66	+ 22
			48			60	+ 12

Estudiando la tabla precedente, vemos que hay provincias en las cuales existen grandes diferencias respecto del analfabetismo entre la población urbana y la rural,

y otras en las que aquéllas apenas existen.

Entre las provincias que mayores diferencias ofrecen en su analfabetismo rural y urbano, están las siguientes:

	ANALFABETISMO %		
	Urbano.	Rural.	Diferencia.
Toledo.....	48	77	+ 29
Orense.....	40	65	+ 25
Madrid.....	50	53	+ 23
Segovia.....	25	48	+ 23
Ávila.....	34	56	+ 22

En cambio, hay otras en las que apenas existe esa diferencia en el analfabetismo de esas dos poblaciones, como son:

	ANALFABETISMO %		
	Urbano.	Rural.	Diferencia.
Badajoz	67	68	+ 1
Almería.....	77	79	+ 2
Ciudad Real... .	71	74	+ 3
Córdoba	71	74	+ 3
Lugo.....	61	64	+ 3

Veamos, para terminar, la intensidad del analfabetismo en las 22 poblaciones españolas mayores de 50.000 habitantes (siempre según el censo de 1910), seriadas de menor a mayor intensidad.

EL ANALFABETISMO EN LAS POBLACIONES
MAYORES DE 50.000 HABITANTES

(Población total en 1910.)

	Habitantes	Analfa- betos.	% de analfa- betos.
1. Santander....	65.046	17.004	26,1
2. Bilbao.....	93.536	25.604	27,3
3. Madrid.....	599.807	169.289	28,3
4. Valladolid... .	71.066	23.381	32,9
5. Barcelona. . .	587.411	205.515	34,9
6. Cádiz.....	67.174	25.052	37,2
7. Gijón.....	55.248	20.632	37,3
8. Zaragoza... .	111.704	48.065	42,8
9. Alicante.....	55.300	24.427	44,1
10. Granada.....	80.511	37.233	46,2
11. Sevilla.....	158.287	76.315	48,2
12. Oviedo	53.269	17.757	52,1
13. Valencia . . .	223.348	117.138	52,4
14. Palma de M . .	67.544	35.607	52,7
15. Jerez.	62.628	33.911	54,3
16. Córdoba.....	66.831	36.937	55,2
17. Las Palmas... .	62.886	35.692	56,7
18. Málaga.....	136.365	87.563	64,2
19. Cartagena... .	102.542	66.447	64,8
20. Murcia.....	125.057	90.298	72,2
21. Santa C. de T.	63.004	45.555	72,3
22. Lorca.....	70.807	58.429	82,5
<i>Promedio general.....</i>			49,5

La lista precedente de las 22 poblaciones mayores de 50.000 habitantes, en relación con el analfabetismo, nos revela el mismo fenómeno que la población general; las ciudades del norte son las que, en general, tienen menos analfabetos, y, en cambio, las del sur y sudeste son las que tienen más.

En cuanto a la variación de la intensidad analfabética, vemos que oscila entre los 26,1 por 100 de Santander y los 82,5 por 100 de Lorca, siendo el promedio general 49,5 por 100, muy próximo al de la población urbana general (48 por 100).

No se puede establecer una relación directa entre la intensidad del analfabetismo y el número de habitantes de las poblaciones, pues aunque vemos que las dos mayores ciudades españolas, Madrid y Barcelona, figuran con una proporción baja de analfabetos, en cambio, otras dos de las mayores, Valencia y Málaga, están por bajo del promedio general. El mismo fenómeno ocurre con las poblaciones de menor número de habitantes.

(Continuará.)

REVISTA DE REVISTAS

FRANCIA

Revue Pédagogique. — Paris.

NOVIEMBRE

La igualdad de cultura por la enseñanza profesional, por Aimé Berthod.— La consecución de la igualdad fué una de las tendencias dominantes de Proudhon. Pero la desigualdad de capacidades no llevará consigo necesaria y legítimamente la desigualdad de las retribuciones, como pensaban los saint-simonianos y los fourieristas? Este problema lo planteaba Proudhon en su primera Memoria y la resolvía ya reclamando sin reservas «la igualdad de condiciones» y «la igualdad de sueldos». En la subversión de todo orden económico y en el caos reinante, sólo la justicia puede proporcionar las fórmulas del orden nuevo, y la justicia fué el ideal supremo y el pen-

samiento constante de Proudhon. Bajo la inspiración de la justicia hay que enfocar esta oposición de la inteligencia y del trabajo manual que, a través de los reformadores de su tiempo, apercibió como un obstáculo a la estricta igualdad de las condiciones. Así se penetrará poco a poco en el corazón mismo de la doctrina. Y se verá la cuestión de la igualdad de los salarios, convertirse bien pronto en la de equivalencia de capacidades y ampliarse en una filosofía, original y profunda, de la enseñanza profesional y de la cultura industrial. Para que el obrero pueda encontrar en el trabajo un medio de aplicar todas sus facultades, y salve, por tanto, toda la dignidad de hombre y toda la eficacia de su labor, necesita llenar dos condiciones indispensables, a juicio de Proudhon: «En su persona, un conocimiento razonado y enciclopédico de la industria; en el taller, una organización de las funciones sobre el principio de la graduación masónica.» Esta iniciación comprende tres grados: «1.º Que la instrucción obrera, debiendo ser íntegramente dada a todos, tanto desde el punto de vista de cada especialidad industrial como desde el de la colectividad de las industrias, todo establecimiento de gran producción, en el que las funciones están divididas, es al mismo tiempo para los individuos en curso de aprendizaje y no asociados todavía un *taller* de trabajo y una *escuela* de teoría y de aplicación. 2.º Que así todo ciudadano consagrado a la industria y al deber como aprendiz y compañero, independientemente del servicio público a que debe aportar su parte y pagar su deuda al trabajo ejecutando, unos después de otros, durante un tiempo determinado y mediante salario proporcional, todas las operaciones que componen la especialidad del establecimiento, y más tarde el derecho, como asociado y maestro, de participación y en los beneficios. 3.º Que bajo el beneficio de la capacidad adquirida en un primer aprendizaje y de la remuneración a la cual da derecho, el joven trabajador tiene todo su interés en aumentar sus conocimientos y en perfeccionar su talento por nuevos estudios en los otros géneros de industria y

que está invitado a hacer hasta el momento en que pueda fijarse con honor y ventaja en una posición definitiva. En una palabra, el aprendizaje politécnico y la ascensión a todos los grados son el fundamento de la emancipación del trabajador. La fórmula que propone Proudhon, y que parece la predilecta hoy de sindicalistas y de jefes de la industria, es la del *taller-escuela*. Este sistema ha sido aplicado con éxito por algunos grandes industriales; Chaise y Cristofle en París, Mâme en Tours, Schneider, Krupp, etc. Sólo en el taller, dice Proudhon, se habituará el niño a tener en cuenta el tiempo que emplea con el material que utiliza; sólo allí aprenderá cómo el trabajo debe adaptarse incesantemente a las exigencias variables de la clientela, y adquirirá el amor al oficio al adquirir el sentimiento de que hace obra socialmente útil. Sólo allí, por último, y no es esto lo menos importante, evitando separar la instrucción profesional de la práctica del oficio, se asegurará entre todos los productores la unidad de origen y la unidad de clase. Pero es preciso que el taller tenga anejos cursos complementarios donde sea posible dar al niño las explicaciones que no ha habido tiempo de proporcionarle durante el trabajo, en los que la práctica sea aclarada por la teoría, en que el aprendiz aprenda a remontarse hasta los principios de la profesión y se familiarice con sus diferentes aspectos, y donde llegue a ser, en fin, en lugar del obrero *parcelario* en que corre el riesgo de convertirse en el taller, en un obrero completo.

Una visita musical en una escuela de Alsacia, por Julien Tiersot.

Cuestiones y discusiones a propósito del racionalismo moral, por D. Parodi.

El régimen futuro de las Escuelas Normales. La enseñanza científica. (Otra respuesta al artículo de madame Malignas), por L. I. amorlette.

La reforma de las Escuelas Normales (continuación).

La enseñanza de las ciencias en la Escuela Normal (Escuela Normal de Maestros de Tulle).

La formación de los maestros del por-

venir. (Informe del Inspector de Academia de Basses-Alpes.)

Al pasar... en una clase de francés (Escuelas Normales).

Crónica de la enseñanza primaria en Francia.

Los «Poilus» en el Profesorado de las Escuelas Normales.

Certificado de aptitud para el Profesorado de las Escuelas Normales y de las escuelas primarias superiores.—
D. BARNÉS.

ENCICLOPEDIA

EXAMEN CRÍTICO DE LAS IDEAS FILOSÓFICO-JURÍDICAS DE MAX STIRNER

por D. Francisco Rivera y Pastor,
Profesor auxiliar en la Universidad de Madrid.

I

Es Max Stirner uno de esos pensadores de quienes suele decirse que se adelantaron a su tiempo, lo que conforme al sentido de Simmel (en la primera de sus conferencias sobre Kant), significa la renovación del pensamiento iniciada por ciertas doctrinas, que siguiendo el desarrollo lógico de las ideas, parecen sustraerse a la condicionalidad del ambiente en que se producen. La extraña y admirable obra que ha consagrado su nombre, *El Único y su propiedad*, se publicó por primera vez en 1844, y hasta que Hartmann llamó la atención sobre ella, casi medio siglo después (gracias a lo que se publicó la edición de Reclam en 1892 que tenemos a la vista), considerando su absolutismo del yo «como la verdadera consecuencia práctica del monismo subjetivo de Fichte», había sido tan poco estimada como revelan Überweg-Heinze al calificarla ligeramente de «caricatura irónica de la crítica religiosa de Feuerbach.»

Nació Max Stirner (Gaspar Schmidt) el 25 de octubre de 1806, en Bayreuth; después de serios estudios de Teología y Filología, se estableció en Berlín como profesor de un instituto de enseñanza femeni-

na, cargo que desempeñaba cuando apareció el *Único*. Después abandonó la enseñanza para dedicarse de lleno a sus tareas de publicista, apareciendo entonces su voluminosa *Historia de la Reacción*, y sus traducciones de los clásicos de la Economía Política (Adam Smith, J. B. Jay). Murió en la miseria el 26 de junio de 1856.

El interés que hoy ofrece su obra para la historia de las doctrinas filosófico-jurídicas consiste, sobre todo, en haber iniciado las corrientes anarquistas del individualismo, donde los postulados de la doctrina liberal se llevan a sus últimas consecuencias, engendrándose como reacción interior dentro de estas tendencias el escaso contenido doctrinal con que aun cuenta el sindicalismo.

Los antecedentes inmediatos de su pensamiento están en la izquierda hegeliana, que combatía el idealismo del maestro tomando como base las derivaciones fenomenistas iniciadas en la última época de su doctrina. Strauss y Bruno Bauer, en la esfera religiosa, Feuerbach, en la filosófica; Arnaldo Ruge y Carlos Marx, en la económica y política, someten a una crítica demolidora el dogmatismo racionalista de Hegel, en el que la historia quedaba justificada como desarrollo necesario de la idea, sustituyéndole por un sentido realista de los fenómenos históricos, donde éstos aparecen determinados en la lucha de las pasiones humanas. La historia no es para ellos un reflejo de las leyes trascendentes de la idea, o un desarrollo del plan divino del mundo, como lo es acentualmente para la derecha hegeliana, sino producto de fuerzas y virtudes inmanentes, humanas por excelencia.

«El hombre, dice Carlos Marx (1), lo es todo para nosotros, la Humanidad, la Historia, la Sociedad, el Estado». Pero el hombre real, sujeto al hambre y al dolor, y por ellos a las exigencias del trabajo, conforme le impone en cada tiempo la técnica económica, no el hombre de la razón y de la libertad, según le conciben los he-

(1) *Deutschfranzösischen Jahrbücher* 1 Heft. La filosofía del Derecho de Hegel.

gelianos, «que se complace en el sueño de las ideas fijas y de los fantasmas que han encantado la Historia», convertida en «un cuento infantil», donde «contemplan beatíficamente las cabalgadas del Espíritu Universal, sordos a los clamores del pueblo». «Así como el hombre se piensa, así como el hombre se siente, esto es su Dios, dice Feuerbach (1): tanto valor tiene el hombre, tanto valor y no más tiene su Dios. La conciencia de Dios es la conciencia de sí mismo del hombre. Por su Dios conocerás al hombre y recíprocamente por los hombres a su Dios; ambas cosas son la misma. Lo que para los hombres es su Dios, esto es su espíritu, su ánimo, y lo que para los hombres es su espíritu, su ánimo, su corazón, esto es su Dios; Dios es la revelación de lo interior, la expresión misma del hombre».

Mas, conforme el sentido de Feuerbach, el lazo religioso que nos une con Dios, si quiera sea inmanente, no deja de ser un lazo sagrado, expresión de lo humano por excelencia, y los altos valores de la Verdad, del Bien y de la Justicia, que personificamos en Dios, aunque sean sólo para él, «el sueño del Espíritu humano», no por eso dejan de ser valores reales. En los sueños no salimos tampoco de la realidad para entrar en la nada o en el cielo, sino que continuamos dentro del dominio de lo real, aunque las cosas reales pierdan en ellos su verdad y su necesidad, y se nos muestren con las seductoras apariencias de la poesía y de la libertad. Las ideas son un producto de la vida que ennoblece y dignifica la vida misma, y si no se nos imponen en el áspero mandato del imperativo categórico, solicitan, en cambio, nuestro ánimo con las sugerencias de belleza y armonía de que hablaba Platón.

La posición de Stirner es más radical y más consecuente, acaso, con el postulado materialista; puesto que las ideas son un producto de la materia, el espíritu debe seguir al cuerpo. En su constitución fisiológica está íntegra la naturaleza del hom-

bre y éste debe *vivir su vida* como un buen animal, dotado de poderosos instintos y pasiones, sin abandonarse a los sueños enfermizos de la imaginación, defendiéndose «con un encogimiento de hombros», de las sugerencias metafísicas de la Verdad, del Bien, de la Humanidad... Así es como mediante Stirner se explica el paso de Feuerbach a Nietzsche.

II

Algunos de los rasgos más característicos de la concepción de Stirner aparecen ya vigorosamente acusados en sus primeros escritos, el más importante de los cuales fué el publicado en la revista de Carlos Marx, *Die reinische Zeitung*, en 1842 con el título: «El principio ficticio de nuestra educación o Humanismo y Realismo», que significaba una crítica profunda de la educación humanista o clásica y, a la vez, de la realista o moderna, como inspiradas ambas en principios intelectuales, atentos a los intereses de la cultura y de la técnica, más irrespetuosos con los únicos válidos intereses, que son «los de la formación del carácter», para hacer de los hombres individualidades poderosas, «cuya solidez no consiste en la suma de los conocimientos adquiridos, sino en el flujo ininterrumpido de una autocrítica incesante; éstos son los caracteres *eternos*, porque en cada instante se forman de nuevo, porque la energía creadora de su yo es inagotable. Para ser perfecto «hay que aprender a sufrir, vibrar y temblar en la pasión, sintiéndose feliz en el rejuvenecimiento y renacimiento de cada hora».

A este pensamiento, en sí mismo humano y progresivo, pertenece la mejor inspiración del *Unico y su propiedad*, donde se le lleva, con varia fortuna, al amplio desarrollo de una concepción del mundo y de la vida de la Sociedad, del Derecho y del Estado, en la que conforme al espíritu de la izquierda hegeliana y del llamado *materialismo histórico*, vale más la crítica aguda y acerada de las actuales instituciones, que las estructuras materiales y deleznable de la mera voluntad con las que propone sustituirlas.

(1) *Das Wesen des Christentums*, ed. Reclam., página 68.

Comienza el libro por una introducción donde aparecen sus ideas primordiales. *Mir geht nichts über Mich* (para mí no hay nada superior a mí). Al igual de Dios, de la Humanidad, de la Nación, seres egoístas a cuyos fines ha sido sacrificado el individuo, quiero yo también tener un fin mío, sólo mío, y no servir otra causa que la propia. La primera parte es al modo de una filosofía de la historia, tomando como base el paralelismo de los desarrollos filogénico y ontogénico. Durante la infancia lucha el hombre por comprender el sentido de las cosas, por penetrar detrás de los sueños de la fantasía, «por sustraerse al miedo de lo exterior». Después, en la juventud, sobrepuesto al mundo de los sentidos, cae bajo el dominio de las ideas, se hace siervo del Espíritu. Al llegar la madurez, penetra también detrás de las ideas, y entra en sí mismo, para buscar sólo el goce del propio corazón en el señorío de un mundo que es su propiedad y está dispuesto para su servicio.

Paralelamente señala después los mismos rasgos en la historia de la humanidad o, por lo menos, en la del espíritu moderno. El helenismo primitivo corresponde a la infancia del hombre. La fantasía penetra entonces en el mundo de los sentidos, trasfigurándole, haciendo de él un mundo soñado, luminoso y divino, el mundo de la poesía y de los mitos. Después, en el momento de la sofística, llega la época de la juventud, cuando se desvanece este sueño y se extingue el encanto de este mundo *apolíneo*—como después habrá de decir Nietzsche—, que no distingue entre sueño y realidad, y surge el mundo del Espíritu, de las ideas trascendentes, «ídolos macizos, petrificados, inmóviles, con los pesados pies de plomo», las ideas platónicas, instrumentos de dominación por excelencia, en cuya ficticia majestad han fundado su supremacía las castas privilegiadas.

La tercera época comienza con la Reforma, cuando se inicia la crítica de los dogmas, el quebrantamiento de la jerarquía eclesiástica. Pero la Reforma no hace sino sustituir al viejo dogmatismo y a la vieja jerarquía otros nuevos; al dogmatis-

mo religioso, el moral; «la fe racionalista en el imperativo categórico es tan fanática como la fe religiosa. Las cuestiones lógicas son cuestiones teológicas». A la jerarquía eclesiástica, la jerarquía de los valores racionales; «el mundo de las ideas es todavía el mundo religioso; la fe en el Espíritu es todavía la fe en los espíritus (*Geistesglaube ist Nochx Geisterhlaube*)».

El Único y su propiedad aspira en su segunda parte, que es casi todo el libro, a inaugurar un momento de plenitud y de madurez de la vida humana, sustituyendo el sistema ficticio de la razón y de las ideas trascendentes por el «sistema del egoísmo», engendrado en la intensiva realidad, única y toda, del yo individual, impensable, ininteligible y, por lo mismo, según Stirner, puro, raíz de la libertad y de la acción.

III

La crítica de Kant, a la que ha de ser referida toda posición posterior de la conciencia filosófica para encontrar su sentido, hacía del yo una mera forma inteligible, un postulado trascendental de la razón, por cuya virtud se construía la unidad de las categorías, últimos términos irreductibles, hallados por el análisis conceptual, en la originaria, lógica, condicionalidad de todo pensamiento posible (*Die Beswustsein überhaupt*).

Mas este *yo inteligible* no era, para él (1), una intuición de la realidad del yo en sí mismo. Era, según decía el memorable Salmerón, «un pensado» y «no un visto», producto como las demás formas lógicas, de la actividad intelectual, que es, sin duda, en su sentido, un conocer, mas no un auténtico «saber» de la íntima realidad, la que permanece siempre fuera de los reflejos sensibles e intelectuales en la conciencia, como la luz lejana que producía las sombras de la caverna en el diálogo platónico.

El *ideal-realismo* de Fichte da el paso decisivo en la filosofía moderna que hace

(1) *Kritik der R. Vernunft*. 1.^a ed., p. 354.

encarnar en nuestra conciencia aquella luz ideal cuya revelación viva es la intuición donde nos percibimos como acto originario en la conciencia de nosotros mismos, es decir, como Espíritu, hecho a la vez, de luz y de sombra, sujeto y objeto de conocimiento: como sujeto, es la luz originariamente activa del yo; como objeto, la sombra del no yo, hecha de la misma luz, que pone un límite y un estímulo a su espontaneidad. El Espíritu se determina a sí mismo como yo absoluto en el proceso de la actividad, que va resolviendo continuamente como realidad ideal aquel conflicto aparente de la contradicción del ser y del no ser. Así es como funda Fichte (1) en la intuición del yo, la verdad primordial del paralelismo y del sistema, según decía Spinoza, del ser y del pensar, coextensivos e inseparables, en cuyas acciones y reacciones se explica el proceso de la vida, conforme a la ley leibniziana de la continuidad, que tiene su expresión matemática en el cálculo infinitesimal...

El primer principio de la acción es también para Stirner la intuición pura del yo, pero una intuición *real* que no es a la vez *ideal*, con lo que se pone, ya en el origen, fuera de las condiciones que hacen posible el pensamiento reflexivo.

Desde el momento en que me pienso, dejo de ser yo mismo para convertirme en un concepto, en el Hombre. Yo no tengo pensamiento más que como hombre; en tanto que yo soy impensable, inaprensible, estoy desprovisto de pensamientos (*Gedankenlos*). Obsérvate en el preciso momento en que reflexionas y advertirás que sólo avanzas a condición de estar a cada instante sin pensamiento y sin palabras; lo estás en tus más profundas meditaciones y hasta justamente entonces es cuando lo estás más, y es gracias a esta ausencia de pensamientos, o libertad frente al pensar (*Gedaukens Freiheit oder Freiheit von Gedanken*), por lo que tú eres tú (página 405).

Desaparecido el pensamiento como tér-

(1) Véase un admirable resumen de su doctrina del conocimiento en *Die Bestimmung des Menschen*, 2. Buch, Wissen.

mino originario en la intuición del yo, se ha destruído desde su raíz toda posibilidad de vida y de acción libre, convirtiendo la intuición engendradora que es el Espíritu absoluto, hecho de luz y de sombra, en la sombra huyente, que se retrocede hacia la sombra, del yo empírico y contingente, puesto en la sucesión de los estados superficiales y fugaces de la conciencia psicológica.

«Cuando Fichte dice «el yo es todo», parece concordar por completo con mi teoría. Pero el yo no es todo, sino que lo *destruye* todo, y es solamente el yo que se *disuelve* a sí mismo, el que *no es* nunca, el yo finito, el que es verdaderamente mi yo. Fichte habla del yo absoluto; pero yo hablo del yo *contingente*» (pág. 215).

Así es como la lógica de su posición impulsa a Stirner hacia el *nihilismo*, a la solución desesperada que, negando el valor de la inteligencia y, por tanto, el de la acción y el de la vida, quiere irrumpir, en su proceso continuo, con un acto de *negación* que invierta aquel proceso, convirtiéndole en retroceso hacia la nada, según exige la originaria perversión de un yo... *satánico*, en continua disolución, que se niega para afirmarse, que se destruye a sí mismo y todo lo destruye para crearse, y que, absorbido por el abismo de la nada y de la muerte absoluta, va poblando el mundo de los ineptos fantasmas del Espíritu y de las Ideas, sombras y añagazas de la muerte, como los sueños de un Dios ciego, que engendrasen monstruos de pesadilla y de locura.

IV

«El Espíritu es una sombra de la nada, que a la nada debe volver. El Espíritu no existe sino en tanto que crea lo espiritual; es preciso descubrir su primera creación..., y esta primera creación debe salir de la nada, es decir, que para crearse, el Espíritu no dispone más que de sí mismo; más aún, no dispone siquiera de sí mismo, pero ha de crearse; el Espíritu es, por consiguiente, él mismo, su primera creación... Sólo por el hecho de que piensas, creas tu primer pensamiento, creas en ti el pensa-

dor, como tu primer canto hace de ti un cantor; lo mismo la creación de lo espiritual es la que hace de ti un Espíritu. El yo es el creador del Espíritu, es su creador y no su criatura, es su propietario y no su propiedad» (pág. 41).

A partir de aquí se va condensando esta quimérica autosugestión en las creaciones del mundo de la fe y de la razón, la Verdad, la Bondad, la Humanidad, la Justicia..., «las puras ideas», que como el Espíritu mismo, desde su primer origen, no son más que sombras de la nada; convertidas en sustancias trascendentales y vivas por el delirio metafísico, han hecho de los hombres *poseídos, soñadores, lunáticos*, entregando el mundo al extravagante imperio de la *marotta*. Las ideas me hacen extraño a mí mismo, me enajenan en sueños dolorosos, en el entusiasmo, en la radiante espiritualidad, «hundiéndome en una angustia peor mil veces que lo haría la más negra maldad» (pág. 120).

Las ideas eran también «propiedades del yo» para el puro y clarividente espíritu de Giner de los Ríos, siguiendo en esto la dirección de Krause, que a su vez continuaba la de Fichte: en ellas se sabe el yo de su auténtica realidad; pero no nos enajenan de nosotros mismos, ni son sueños (aparte la expresión platónica de los *divinos sueños*), sino que nos hacen más nosotros mismos, a la vez que más hombres, reintegrándonos en conocimiento, en libertad y en amor al mundo total que nos envuelve y penetra hasta lo más íntimo, donde Dios vive y nosotros en Él.

Las ideas no son nuestra propiedad en el sentido de que podamos disponer arbitrariamente de ellas (que no es tampoco el que corresponde a la propiedad jurídica, como aquí parece suponer Stirner), sino en tanto que al ser nuestras, somos suyos, sometiéndonos a su inmanente racionalidad cuyo flexible rigor es cauce necesario al espontáneo desarrollo del pensamiento y de la vida. Lejos de hundirnos en la angustia de la maldad, por el contrario, nos levantan y rehacen a todas horas del derribamiento de nuestro castillo interior en su lucha sin tregua con la disolución del

yo contingente, trayendo al ánimo la frescura de un eterno comienzo y la virtualidad de energías siempre renovadas.

Cierto es que, como dice Stirner, la concepción idealista ha fundado en todos los tiempos la supremacía de las castas aristocráticas y de las clases dominadoras, pero no es culpa de las ideas ni de la doctrina del conocimiento que el atraso de la técnica de la producción no haya permitido hasta ahora llegar al pueblo la conciencia de los valores humanos en una formación intensa del carácter. El camino de la democracia futura no es el de la negación de los valores ideales que encienden en la conciencia la llama inextinguible de la fe en el propio destino, sino el de su afirmación como energías reales y vivientes, no tampoco como conceptos abstractos (que tales son los dogmas del liberalismo), por cuya virtud se irán determinando en la masa los *caracteres eternos*, en la angustia liberadora de la pasión por las ideas, la única que no degrada y envilece, sino que dignifica y redime; la democracia llegará así a desarrollarse desde dentro hacia fuera, para alcanzar el término que lleva implícito y en cuya aspiración se define, de *una aristocracia para todos*, como bien revela el más alto designio de la misma obra de Max Stirner.

V

«Yo puedo aspirar a la razón — insiste nuestro autor —; yo puedo amarla como amar a Dios o cualquiera otra idea. Yo puedo ser amante de la sabiduría, como también amante de Dios. Pero lo que yo amo, a lo que yo aspiro, no existe más que en mi idea, en mi representación, en mi pensamiento; vive en mi corazón, en mi cabeza; está en mí como el corazón, pero tal no soy yo, yo no soy esto» (pág. 98).

¿Qué puedo ser yo, pues, por bajo de mi cabeza y de mi corazón? No otra cosa, sin duda, que el animal selvático de los instintos primitivos, de la carne y de la sangre, «cuyos goces y angustias causan la inquietud del hombre de espíritu... Si yo tengo hambre no podré esperar satisfacerla con la fe o con las ideas, sino que

habré de valerme por mí solo» (pág. 102). El hambre nos dice más de nosotros mismos que las ideas, puesto que nos sabemos en él como plenamente reales en conexión inmediata con las vigorosas condiciones del mundo físico que nos rodea. Este es el sentido de Stirner, que recuerda el empirismo idealista de Berkeley, cuando induce la realidad del mundo de la materia, de la relación inmanente entre el hambre y los alimentos, y lo mismo que a él podría objetársele desde la posición *solipsista* de Schuppe, que no es ni más ni menos real que el hambre el pan con que se satisface, ni aun tampoco más ni menos sueño que el hambre la idea de la inmortalidad, por ejemplo. Todas las cosas humanas son, a la vez, realidad y sueño («estamos hechos de la sustancia de que se forman los sueños»), y no unas soñadas y otras reales, según la idiosincracia de cada uno o su humor circunstancial, como en aquellas graciosas disputas entre Don Quijote y Sancho Panza.

Las ideas y las sensaciones son igualmente, para Schuppe (1), no más que una afirmación del yo como *poseedor* de su cuerpo, que se traduce en los juicios objetivos de la conciencia (así, *yo me siento rojo*, cuando afirmo que una cosa es de este color; *me siento triste*, cuando afirmo que alguno lo está, etc.).

Mas si preguntamos ahora quién es en definitiva este yo propietario o poseedor de su cuerpo, que tiene hambre de pan y de inmortalidad, la solución es la misma en Schuppe que en Stirner... y que en Schopenhauer: la *voluntad*. El yo de la voluntad —dice Schuppe (2)— es el único contenido inmediato de la conciencia cuyas determinaciones tienen un valor absoluto (*Absolute Werthschätzung*) como delectación (*Genuss*) de mi voluntad de vivir». Lo mismo Stirner: «Al principio de la vida está mi voluntad. Se *quiere* hacer salir el pensamiento del seno de las cosas, se *quiere* descubrir la razón en el universo... Así, todo juicio que yo formule sobre un

objeto es la criatura de mi voluntad. Todos los predicados de los objetos son mis afirmaciones, mis juicios, mis criaturas... El fin del pensamiento y de toda su evolución no es otra cosa que el desenvolvimiento del goce de mí mismo (págs. 98, 115 y 194).

Así, pues, en el fondo del *Unico* no hay otra cosa que el trascendental ilogismo cometido por Schopenhauer (1), quien, *interpretando mal a Fichte* (como decía el profesor Schwarz en sus cursos de Halle), puso en el origen del pensamiento y de la vida, no aquella síntesis inicial del Espíritu Absoluto, «todo vista y todo manos» (según un verso del *Mágico Prodigioso*), cuya libre acción engendra el proceso de la vida, sino la voluntad ciega e inerte del fatalismo oriental, que nada hace de nuevo, no comprendió nunca que una voluntad desprovista en el origen de inteligencia («la inteligencia añade a la voluntad sólo un elemento secundario en los grados superiores de la evolución»), y, por lo tanto, sin poder alguno eficiente (*Ursachlos*, como él dice), no es voluntad, no es voluntad de vivir, sino *voluntad*, negación de la vida y de la acción, disolución y muerte en la *involución* del proceso regresivo de una naturaleza que se deshace y devora a sí misma.

El goce y delectación en la voluntad de vivir, como último fin del conocimiento, donde están las raíces de la eficacia regeneradora que Schopenhauer y Wagner y también a veces para Nietzsche, conceden al arte musical, no tiene explicación suficiente desde el momento en que se desconoce en sus elementos constitutivos de la luz y de la sombra la viva realidad de la conciencia de sí mismo, puesto que «el flujo y reflujo del corazón humano» no es más que un vano y engañoso juego, cuando no se engendra puramente como acción en el proceso vivo, que va y viene de uno a otro de aquellos dos elementos reales, irreductibles a unidad engendradora, como no sea por la continuidad del ritmo y de la acción.

(1) *Grundriss der Erkenntnistheorie und Logik*. Berlin, 1894, párrafos 16 y siguientes.

(2) *Ibidem*, página 108.

(1) *Weltals W. u. Vorst. II*, §§ 18-25.

La conciencia de sí mismo, constituida por una voluntad irracional y sin contenido, sólo fuente de dolor, y por la nueva desdicha de un ideal inasequible, no puede significar el supremo valor de la delectación estética, sino el sentimiento de absoluta infelicidad de quien ha perdido «no sólo la esperanza, sino la desesperación», y no le queda otra salida que el *nirvana* o la locura, su autosupresión como ser consciente, «refugiándose, según dice Hartmann (1), en la tranquilidad sin dolor, de la superexistencia».

La voluntad no puede ser origen de la acción sino poniéndola integrada desde el principio en el *concepto* (2), que purifica la pasión, descubriendo en su dolor e inquietud la voz de la naturaleza en nosotros, que es una intelección de lo *por hacer y factible*, para completarla según su función engendradora de ingerir la forma de la idea en el seno fecundo de las expectativas naturales.

Los móviles de la actividad libre son así *temas y tareas* inteligibles y objetivos, no los impulsos llenos de oscuridad y de misterio que salen de la caliginosa intimidad del *Unico*; su finalidad no se circunscribe, por lo mismo, al goce estéril y corruptor de la propia sensibilidad, sino que trasciende del egoísmo subjetivo, orientándose hacia el cumplimiento del destino humano sobre la tierra, que llama a cada uno, según su propia vocación, al esfuerzo inteligente, para despertar, en bien de todos, las posibilidades de riqueza y de cultura latentes en el seno de la naturaleza...

VI

Embarazado Stirner con el concepto de la voluntad, quiere también reducirle a la nada, sustituyéndole con el de la «vida». «El hombre no tiene vocación, sino fuerzas que se manifiestan allí donde existen, porque su ser consiste únicamente en su manifestación, y son tan poco aptas para per-

manecer inactivas como la vida, que si se para un solo momento, después no será ya vida... Lo mismo que la rosa es, desde luego, rosa verdadera, y el ruiseñor, ruiseñor verdadero, yo no soy un hombre verdadero solamente cuando cumpla mi vocación y vivo conforme a mi misión, sino que soy desde el principio un hombre verdadero. Mi primer vagido es el signo vital de un hombre verdadero; mis luchas, la manifestación de mis energías; mi último aliento, la exhalación suprema de estas fuerzas» (páginas 282 y 83).

Mas para que el hombre sea hombre tan verdadero como la rosa verdadera rosa y el ruiseñor verdadero ruiseñor, necesita como ellos y como todo viviente, una tarea continua que vaya convirtiendo en acto lo factible para él, según se encuentra propuesto por sus tendencias constitutivas, en cuyo proceso su vida llega a engendrarse como vida real, en función del Universo.

No es ya sólo que, conforme al criticismo de Kant (1), los fines de la inteligencia, síntesis *a priori* del sujeto y del objeto, hayan de ponerse como principio eurístico y regulativo para pensar la vida como orgánica por cima del supuesto mecanismo de los fenómenos vitales, sino que, conforme al sentido de Rousseau, desarrollado por Goethe, que lleva Lamarck (2) al fundamento de una nueva ciencia, la Biología, hay que poner aquellos fines en lo intensivo del fenómeno biológico, para que la actividad vital se engendre puramente como realidad ideal, y se desarrolle después conforme a la exigencia de la ley de continuidad.

Así como el movimiento físico tiene origen para la ciencia físico-matemática en las «propensiones» del átomo energético, así también la actividad vital tiene origen para la biología en las tendencias específicas constitutivas de los seres vivientes, donde les es dada su peculiar manera de reaccionar a los estímulos de lo exterior, imprevisibles por las leyes físicas, en la que se definen como funciones diferenciadas y

(1) *Philosophie des Unbewussten* (2 Aufl. Leipzig, 1890).

(2) *H. Cohen: Logik d. r. E.* Berlín, 1902, p. 55, y también *Ethik, d. r. W.* Berlín, 1907, p. 147 y siguientes.

(1) En la primera parte de su *Kritik der Urteils Kraft*, (1 Aufl. 1790).

(2) *Philosophie zoologique*. Paris, 1809.

reales dentro del organismo de la naturaleza.

Las tendencias constitutivas de las especies naturales son posiciones determinadas de la conciencia en general, *conceptos*, síntesis *a priori* de lo subjetivo y lo objetivo, puestas en el origen de la actividad vital, por cuya virtud se explica el proceso continuo de las acciones y reacciones vitales de cada individuo en relación con los estímulos exteriores (ontogenia), así como también la continuidad ascendente de las formas de la vida (filogenia) en el proceso de la evolución, cuyo término, *relativamente* último, es para Nietzsche el *super homo* (el único de Max Stirner).

Todas las tendencias de los seres vivos, dice William James (1), responden desde el origen de una manera inteligente a las excitaciones de fuera, y si después, por efecto del automatismo habitual, el discernimiento llega a ser inútil, no cabe duda de que aquella luz despierta tan pronto como la complejidad de los reflejos hace necesaria la discriminación que elige conscientemente un camino.

Así también en el proceso filogénico es evidente por sí mismo, dice Nicolás Hartmann (2), que si los grados más bajos de este proceso pueden desarrollarse en un estado crepuscular de la conciencia, su luz se hace absolutamente necesaria desde el momento en que la continuidad del proceso llega a estas pendientes de los resultados de la selección...

Así, pues, resulta tan ilusorio refugiarse en la vida huyendo de la voluntad, como refugiarse en la voluntad, huyendo de la inteligencia, porque en el fondo de la vida se encuentran de nuevo las tareas de la voluntad sugeridas por los fines de la inteligencia.

La mejor prueba de que los supuestos sentimentales del *Unico* no son viables sino dentro de las condiciones lógicas que les hacen inteligibles, nos la proporciona el teatro de Ibsen, en el que aquellos supuestos encarnan según las formas vivas del gran arte. Así, por ejemplo, cuando Juan

Gabriel Borckman, vencido y próximo a la muerte, aquella noche fría y tormentosa del invierno del Norte, contemplaba desde lo alto de la montaña el *fiord* que desemboca en el mar y siente que resucitan delirantes, como un adiós a la vida, los móviles que le llevaron a la lucha y a la acción, cree oír «las voces de los millones cautivos que duermen bajo las rocas», esperando la mano que ha de despertarlos para hacer la felicidad de muchos hombres; le parece percibir el ruido de las fábricas que él hubiese puesta en movimiento, donde trabaja afanosa una multitud de obreros; se imagina ver cruzar por el *fiord* los navíos que llevan a todas partes las riquezas allí acumuladas por el esfuerzo que él suscitó con su genio. Cuando poco antes enuncia Ehrard, el hijo degenerado de Juan Gabriel, su propósito de «vivir su vida», incapaz de comprender las luchas de su padre, y no para lanzarse también por su camino de sacrificio y de esfuerzo, lo que pondría en su acto la simpática fiereza del joven de carácter que no se resigna a ser un *epigono*, sino para huir con una aventurera, dejando su casa sumida en el dolor sin consuelo, nos produce plenamente el buscado efecto de la más necia frivolidad...

La fuerza de la concepción de Max Stirner, como puede ya anticiparse desde aquí, no consiste en el rigor y verdad de su pensamiento lógico, sino en la elocuencia con que llama al despertar de las energías del corazón humano, eternamente fresco y virgen, donde está, no sólo la salud para el individuo, sino también la raíz de las formas ascendentes de la vida humana, social, por excelencia...

INSTITUCION

IN MEMORIAM

GALDOS Y GINER

Cuando Pérez Galdós publicó su primera novela, hizo de ella Francisco Giner de los Ríos un breve estudio literario, que incluyó, a su vez, en su primer libro. Apa-

(1) *Principles of Psych.*, 1890. Cpts. II, ej. XXIV.

(2) *Philosophische Grundfragen der Biologie* (Göttinga, 1912, págs. 164-165).

recen unidos así, hace casi cincuenta años, los dos grandes españoles, a quienes tanto deben la cultura y la libertad en este último medio siglo de nuestra Historia.

«La nota crítica que sobre *La Fontana de Oro* escribió Giner— dice su filial discípulo y digno continuador de su obra, Cosío, al que debemos este recuerdo de la simultánea revelación de las dos glorias nacionales—no tiene en sí importancia, pero ¿qué voces misteriosas oiría D. Francisco para que su corazón y su inteligencia fueran siempre a anidar en los valles fecundos? En todo su período de ardor literario, tan sólo cuatro páginas dedica a la novela, y caen justamente sobre la juvenil cabeza de Galdós, que entonces, apenas en esbozo, se disponía a engendrar y producir triunfalmente la obra más densa y perdurable del género en la España moderna.» (Prólogo al tomo III de las *Obras Completas* del maestro.)

He ahí el estudio de Giner de los Ríos, una página sin trascendencia, en que el crítico principiante juzga al escritor novel, pero que encierra hoy para nosotros el valor de una curiosidad literaria y el encanto de una evocación histórica:

«La bella novela del Sr. Pérez Galdós ha sido justamente recibida por el público con la estimación que merece. Un tanto decaído hállese entre nosotros, al presente, este género, en que tan ejemplares modelos ha dado al mundo la literatura española; por donde es imposible dejar de saludar con aplausos libros como *La Fontana de Oro*, interesante además por referirse a un período tan memorable en nuestra historia contemporánea como el del 20 al 23, ofreciendo un animado cuadro de la vida y cultura que por entonces ofrecía esta postrada sociedad, a trechos galvanizada por los sacudimientos políticos.

»No es, sin embargo, éste, a nuestro ver, el asunto principal de *La Fontana de Oro*. La acción culminante de la novela, la única en sí completa y cerrada, está constituida por los desgraciados amores de Clara y Lázaro, sobre los cuales se concentra, en primer término, la atención del lector. La pintura de la vida social que vivía la

clase media en aquella crítica transición, durante la cual se desenvuelve esta brevísima y tierna historia, así como la del estado y la lucha de nuestros partidos, viene sólo a formar el fondo del cuadro. Así se comprende que, de aquel inolvidable drama en que la innoble figura del rey Fernando amontona sobre sí todo el odio y todo el desprecio (o más bien toda la conmiseración) que puede alentar un corazón honrado, sólo un episodio, un fragmento, nos presenta el autor. Por esto no es su novela esencialmente política; sino que toca, ante todo, a la vida íntima y privada, no tomando de la pública—salvo en tal cual ocasión— más que lo puramente indispensable para el desarrollo de su bien concebida trama.

»Esta es verdaderamente bella, conducida con arte y gusto, y desenvuelta en situaciones interesantes, algunas de raro mérito. Quizá la figura del protagonista resulta vulgar; y ni sus efímeros triunfos en la vida política, ni sus pensamientos lo levantan gran cosa sobre los demás jóvenes que lo rodean. Su hermoso y noble corazón hace más visible la marcada inferioridad de sus talentos respecto de la misión sublime a que se cree destinado. Lázaro hubiera podido ser, perdiendo su honrada sencillez y su candor, periodista, diputado, embajador, ministro; pero *uno de tantos*, y no más. Sólo que esta misma medianía de su inteligencia, unida a su falta de experiencia social, a su desconocimiento de la escena, donde aspira a representar con aplauso el dorado sueño de sus ambiciones, engendran aquella timidez que hace tan atactivo y simpático su carácter. Como Goethe ha hecho notar, la profunda melancolía de Hamlet no viene de otra cosa que de un contraste análogo de una inferioridad semejante.

»Los demás personajes, Bozmediano, Coletilla, las Porreñas, Carrascosa, todos, están muy bien delineados y aun desempeñados algunos con superior maestría. El incidente de las Porreñas, su vida y sus aventuras, los trágicos sucesos de la devota, bastan para honrar a un novelista, y lo dramático de la narración compite en

este notabilísimo episodio con lo fiel y acabado de las descripciones. Y entre todas esas figuras sobresale Clara, la desventurada Clara, uno de los más bellos y delicados tipos que ha producido la musa contemporánea: tan delicadamente está tocado.

»En suma: la novela toda, no sólo en su dicción y lenguaje, que deja poco que desear, y en su estilo, que es animado y sobrio, sino en su concepción y desempeño, muestra un sello castizo español, que la avalora mucho a nuestros ojos. Los personajes, el fondo del cuadro, el desarrollo de la acción, son eminentemente nacionales; la frescura del genio patrio traspasa por toda la novela; y como los *Proverbios* de Ruiz Aguilera y más que *De Villahermosa a la China*, recuerda las de nuestros buenos tiempos, más emparentadas con Goethe, Bulwer y Dickens que con Jorge Sand y Víctor Hugo. Porque la novela francesa... pero ¿quién tiene valor en estos momentos para zaherir y recordar sus faltas a la desgraciada nación que tan dolorosamente las expía?»

(España, enero 1920.)

D. FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

por E. Bartolomé y Mingo.

Tiene razón mi amigo D. Antonio Zozaya. En una de las crónicas de *El Liberal*, tan bien sentida como bien escrita, pone en su epígrafe «Don Francisco el Magno», y en verdad que no exagera el calificativo. Giner ha sido grande en todo: su bien dispuesta organización mental, su cultura extraordinaria, su producción literaria, científica, filosófica y pedagógica, y su labor educativa, sobre todo, imponen el calificativo de Maestro con M mayúscula, como con toda justicia y sin figura hiperbólica alguna le ha aplicado Zozaya, uno de los alumnos y amigos predilectos del gran pensador español.

Nos honró con su amistad y nos alentó con su ejemplo, porque D. Francisco, como le llamábamos, era un modelo acabado de

finura, de laboriosidad, de exquisita higiene y de elegante trato social, a la vez que sencillo, parecido al de Salmerón, tan grande como su amigo Giner. Discípulos fuimos de D. Nicolás por espacio de más de veinte años, y lo hubiéramos sido igualmente de D. Francisco, con mucho gusto y por egoísmo bien entendido, si las ocupaciones no hubieran sido incompatibles con las horas de clase de maestro tan esclarecido. Algunas veces asistimos a su aula, y valiera más no haberlo hecho, porque nos atormentaba constantemente la pena de no poder disfrutar el placer de saborear la dulzura espiritual elaborada en la superior inteligencia de tan ilustre maestro.

Giner fué en vida un ejemplo vivo de laboriosidad no interrumpida; un perpetuo consejero de todo el mundo, incluso de los ministros, que con sus razonamientos profundos, saturados de sabia doctrina filosófica, enlazados con lógica inflexible, derramaba torrentes de luz en el horizonte mental de los aconsejados; un amigo consolador que tenía la rara habilidad de transformar en alegría tranquila las emociones más borrascosas del alma.

En muchas ocasiones nos ofreció un sitio en la Institución Libre de Enseñanza, a la cual entregó sus amores, sus extraordinarias energías y su vida entera. No nos atrevimos a aceptar tan honrosísima distinción, creyéndonos, con justicia, muy inferiores a la altura intelectual que necesitaban los colaboradores de tan ilustre pensador. Temores pueriles, falta de tiempo, desconfianza en el propio valer, algo que no se explica sino obedeciendo a la falsa idea que tenemos de que los *monstruos en sabiduría* ocupan en la Ciencia esferas inaccesibles para los seres humildes. Y decimos falsa idea, porque precisamente sucede lo contrario en la realidad: cuanto más grande es un hombre de mentalidad, tanto mejor sabe subordinarse a lo pequeño para elevarlo a superior altura. ¡Cuánto hubiéramos ganado intelectualmente nutriendo nuestro intelecto con las verdades sublimes que emanaban de tan bien organizado cerebro!

Sin embargo, aunque no tuvimos la suer-

te de participar de sus enseñanzas directas en la cátedra ni en su casa, convivíamos en espíritu, y en cuantas ocasiones se presentaban favorables y oportunas, escuchábamos de aquel hombre singular palabras mágicas que jamás olvidaremos y que nos sirven de aliento para la obra educadora que el Destino puso en nuestras manos. «La misión del maestro—nos decía—es la más trascendental. Yo no soy catedrático, ni quiero serlo. El mejor libro es el niño, y con su trato constante he modificado por completo mi labor de profesor. Educar al niño es el mejor sacerdocio. Procure usted cumplir este deber sin omitir sacrificio alguno, y siga adelante en su santa empresa. Si los padres de familia no lo agradecen, ni tampoco las autoridades, no le importe. La esfera de lo moral es superior a todo lo humano; en ella se vive lleno de satisfacciones.» Omitimos algunas frases que se refieren inmerecidamente a determinada persona, por razones fáciles de comprender.

Éste era D. Francisco Giner, el hombre grande que ha desaparecido de nosotros para siempre. Éste fué el maestro de los maestros cuya pérdida es irreparable. Derramemos una lágrima, reflejo fidelísimo de nuestro sentimiento. Y si, obedeciendo a la ley de la Naturaleza, hoy, despojándose de su vestidura corporal, ha desaparecido del mundo de los vivos, incorporándose a la materia, para con ella evolucionar, no es menos cierto y verdaderamente consolador que su espíritu, integrado en su obra científica de toda la vida y encarnado en el progreso, vivirá en la inmortalidad, formando esa columna inmensa cuya base radica en lo humano y su vértice en el infinito.

La triste ceremonia del sepelio se hizo, sin ostentación alguna, a las diez de la mañana del día 19 de este mes. Centenares de personalidades de diferentes creencias y color político, fundidas en un sentimiento de común dolor y en medio de imponente y sepulcral silencio, con lágrimas en los ojos y la amargura retratada en el semblante, acompañábamos al cadáver de este hombre verdaderamente genial y modestísimo, que, valiendo tanto, no quiso ser diputado, ni

senador, ni académico, ni caballero cruzado. No quiso ser más que maestro, y lo fué en la verdadera acepción de la palabra.

¡Descanse en paz tan ilustre patricio!

(*La Escuela Moderna.*)

DON FRANCISCO GINER
Y LOS NIÑOS MENTALMENTE ANORMALES
por D. Francisco Pereira.

Amantes de la Pedagogía y de la educación, descubrámonos. Acaba de morir un hombre que durante muchos años irradió sobre la Pedagogía española la luz clara y poderosa de su incomparable cultura, de su talento soberano y de su bondad sin límites. Acaba de morir D. Francisco Giner de los Ríos.

Tuvimos frecuentemente la suerte de escuchar consejos bondadosos y de recibir sabias inspiraciones de este hombre desde que, antes aún de concluir nuestra carrera, buscábamos orientaciones y campo de acción a nuestros entusiasmos pedagógicos.

Mezclados con sus alumnos de siempre, aprendieron de él y de nosotros los primeros nuestros a hacer excursiones campesinas, a cultivar en campo libre el juego intenso y los sentimientos de sociabilidad, a resistir sonrientes el frío y el calor, la lluvia y la nieve, a admirar el paisaje, a respetar, contemplar, comprender y admirar la Naturaleza, a vivirla, a gozarla plenamente y a considerarla como algo insustituible y esencial en sus hábitos y en el desenvolvimiento de su vida toda. De él, en fin, recibimos palabras de aliento y de estímulo en cuantas ocasiones iniciamos trabajos en favor de la infancia, lo mismo cuando comenzamos a ocuparnos de los niños mentalmente anormales que cuando, con el fin de mejor estudiarlos, salimos para el extranjero, que cuando empezamos la publicación de este *Boletín*, que cuando creamos, para los niños mentalmente deficientes, nuestra Escuela-sanatorio, cuyo progreso y mejoramiento deseaba vivamente en todos sentidos.

Vano intento sería pretender resumir

aquí su trascendental labor pedagógica. Sirva a nuestro objeto de rendirle el debido homenaje la transcripción de algunas de las luminosas palabras que en cierta ocasión dedicó al problema que directamente nos preocupa, y sobre las cuales toda reflexión es poca.

«Es—decía—característico que, por la importancia creciente de la educación ante el espíritu contemporáneo, para el cual este problema parece ser el único que presenta el mismo interés capital que el problema del pan («la escuela y la despensa», que ha dicho Costa), todas las soluciones a las dificultades sociales ofrecen muy principalmente un carácter educativo, y así tienden a transformarse en escuela, hasta el último límite posible, desde el manicomio al presidio. En escuelas, naturalmente no de lectura y escritura, sino de educación, y educación correccional, de reeducación, de tratamiento psíquico y físico, material y moral, que tiene, sin duda, también sus incurables (al menos hoy por hoy, con nuestros actuales medios); incurables cuya desgracia permanente hay que aliviar hasta donde quepa; pero donde un grupo, más o menos numeroso de individuos—aquí una minoría, allá la mayoría, a veces casi todos—pueden ya mejorar, ya hasta curarse y transformarse de seres anormales, dañosos a sí mismos y acaso para los demás, en individuos casi normales, habilitándose para un régimen libre, social, económico y jurídico.

»Así, el problema de la penalidad, como generosamente ansiaban los filántropos sentimentales y aspiran a demostrar los correccionalistas científicos, de acuerdo con hombres prácticos de autoridad y experiencia, deviene cada día más un problema de segunda educación (Nacherziehung, como dice Röder), y su ciencia, al menos desde este punto de vista, una rama de la Pedagogía. Verdad es que acaso la parte más saneada y menos problemática de la eficacia de toda legislación, no sólo tal vez de la penal, bien podría ser su acción educativa...»

(*La Infancia Anormal*, abril, 1915.)

LIBROS RECIBIDOS

Bishop (F. L.).—*Engineering education*.—Washington, Government Printing Office, 1919.—Don. del Bureau of Education. The Institution of Civil Engineers.—*Report of proceedings at the annual general meeting held 29 april 1919*.—London, 1919.—Don. del Instituto.

Cabrera (B.).—*El estado actual de la teoría del magnetismo*.—Madrid, Ed. Arias, 1919.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Hinojosa (Eduardo de).—*Documentos para la historia de las instituciones de León y de Castilla* (siglos x-xiii).—Madrid, Fortanet, 1919.—Don. de ídem.

Pan (Ismael del).—*Paleogeografía de los mamíferos cuaternarios de Europa y Norte de África*.—Madrid, Suc. de Hernando, 1918.—Don. de ídem.

López Moreno (D. Santiago).—*La prueba de indicios*.—Madrid, R. Velasco, 1891.—Legado Sales y Ferré.

Posada (Adolfo).—*Tratado de Derecho administrativo, según las teorías filosóficas y la legislación vigente*.—Madrid, V. Suárez, 1898.—Idem íd.

Menger (Antonio).—*El Derecho civil y los pobres. Versión española, por Adolfo Posada*.—Madrid, V. Suárez, 1898.—Idem ídem.

López Moreno (D. Santiago).—*La prueba de indicios*.—Madrid, R. Velasco, 1891.—Idem íd.

Martí y Miralles (D. Juan).—*Convalidación y disolución del matrimonio por dispensa pontificia*.—Barcelona, Hijos de J. Jepús, 1903.—Idem íd.

Angulo Laguna (Diego).—*Derecho privado de Vizcaya*.—Madrid, Hijos de Reus, 1903.—Idem íd.

Vergara y Martín (Gabriel María).—*Derecho consuetudinario y economía popular de la provincia de Segovia*.—Madrid, Huérfanos S. C. de Jesús, 1909.—Idem ídem.

Littré (E.).—*Conservation, Révolution et Positivisme*.—Paris, 1879.—Idem íd.