

# 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: Calle de Francisco Giner, 14

El BOLETIN, órgano oficial de la *Institución*, es una Revista pedagógica y de cultura general, que aspira a reflejar el movimiento contemporáneo en la educación, la ciencia y el arte.—Suscripción anual: 10 pesetas en la Península y 20 pesetas en el Extranjero.—Número suelto, 1 peseta.—Se publica una vez al mes.

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

AÑO LIX.

MADRID, 30 DE ABRIL DE 1935.

NUM. 900.

## SUMARIO

### PEDAGOGÍA

El salvaje del Aveyron. El problema de la infancia deficiente, por *Marie Thérèse Latzarus*, pág. 73.—Bases y finalidades de la protección del niño en la edad preescolar, por *D. Ernesto Nelson*, pág. 79.—Conclusiones de la III Conferencia Internacional de instrucción pública, celebrada en Ginebra del 18 al 20 de julio de 1934.

### ENCICLOPEDIA

El paisaje en general y las características del paisaje hispano (*continuación*), por *D. Eduardo Hernández-Pacheco*, pág. 89.

### INSTITUCIÓN

Notas de excursiones (*continuación*), por *don José María Giner* y *D. José Ontañón*, página 94.—Libros recibidos, pág. 96.

## PEDAGOGÍA

### EL SALVAJE DEL AVEYRON

#### EL PROBLEMA DE LA INFANCIA DEFICIENTE (1)

por *Marie Thérèse Latzarus*.

El otoño de 1799 había sido excepcionalmente clemente. Un sol pálido continuaba dorando las Ségalas du Rouergue y todavía los pájaros rezagados se agazapaban bajo las tembladoras ramas.

En el bosque de encinas y castaños próximo a La Caune (Aveyron), dos mujeres se paseaban tranquilamente: sus hijos corrían ante ellas y tan pronto desaparecían con grandes gritos alegres como reaparecían en los azares de su ruidoso ju-

gueteo. De repente, se les vió, lívidos de terror, salir del matorral. Se refugiaron en los regazos de sus madres y contaron que allí, detrás de un árbol, estaba agazapada una "bestia extraña". Las madres creyeron que se trataba de una fantasía de niños nerviosos. Entraron en la espesura y también vieron, o más bien adivinaron, un ser viviente que escapaba entre un ruido de hojas aplastadas y de ramas rotas.

"¿Qué será eso?", se dijeron, inquietas. "Es demasiado grande para ser una liebre, y no lo es bastante para ser un lobo..." Y cogiendo a sus hijos de la mano, huyeron a través de los senderos hasta el lugar próximo, donde su narración sembró el terror.

Los cazadores, desde entonces, no se aventuraron sino con grandes precauciones en la región sospechosa, y sólo por una completa casualidad, tres de ellos, un día de invierno, percibieron el fantástico ser. Como la vez primera, parecía estar agazapado en la maleza, pero, al aproximarse los cazadores, saltó a un haya, por la que trepó con singular agilidad. No se detuvo hasta la misma cima y los cazadores sólo vieron de él dos ojos movibles que los contemplaban con espanto. Pero, afortunadamente, los cazadores eran hombres resueltos, y quisieron saber qué era aquel extraño animal, tan pronto temible como asustado. Mientras que dos de ellos estaban al acecho, el tercero trepó a la cima del árbol y no le costó trabajo alguno capturar a aquel pequeño ser sobresaltado, que no poseía ni dientes muy aguzados ni garras muy aceradas..., sino que,

(1) Publicado en la *Revue Bleue*, número correspondiente al 2 de febrero de 1935.

por el contrario, ofrecía, en su triste desnudez, el lastimero espectáculo de la debilidad desarmada..., pues era una "criaturita humana", que se agitaba entre las manos de los cazadores, asombrados y compasivos, un pobre niño de once a doce años, de miembros delgados, de cabellos hirsutos y cuyo cuerpo frágil ostentaba en veintitrés lugares la huella de los dientes de las fieras o de las espinas de los zarzales. Los cazadores pensaron primeramente en una fuga o en un reciente abandono. Interrogaron al niño, pero a pesar de todos sus esfuerzos, no pudieron obtener respuesta alguna.

Con toda seguridad, el pequeño no comprendía el lenguaje humano, y no poseía más que gritos inarticulados. Llevado al pueblo, fué, a instancias del Comisario del Gobierno, confiado a una respetable viuda, que sólo consiguió, con gran trabajo, vestirlo y hacerle vivir, durante ocho días, una vida normal. Al cabo de una semana, el atractivo de la vida libre del bosque, este atractivo que no había de abandonarle nunca, fué más potente para el niño que todos los cuidados de que se le rodeaba.

Observando una puerta abierta al campo, partió, con paso rápido de ciervo en peligro. Renunciando deliberadamente al albergue seguro y a la alimentación regular, fué a entregarse de nuevo a los azares de la vida errante. Sin embargo, parecía haberse acostumbrado algo a la presencia de sus semejantes, pues si se refugiaba de noche en la soledad de los bosques, se aproximaba por el día a los lugares habitados.

Una tarde, en fin, obedeciendo a algún impulso no razonado, o acaso hostigado por el hambre, entró en una casa habitada del cantón de Saint-Sernin. No cubría su pobre cuerpo herido, en medio de un frío rígoroso, más que una camisa desgarrada. Agotado de fatiga, lanzando a su alrededor miradas de animal perseguido, se dejó coger de nuevo y, a instancias de los comisarios del Gobierno, MM. Guiraud y Constant de Sainte-Estève, fué conducido al hospicio de Saint-Affrique, y después al de Rodez.

Arisco y mudo, permaneció allí varios

meses, absolutamente rebelde a toda influencia, pareciendo no advertir siquiera los cuidados de que se le rodeaba y sin cesar dominado por el deseo de la evasión. Con frecuencia se le sorprendía de pie ante la ventana abierta, con los ojos fijos en el campo, y si durante la noche le despertaba un rayo de luna, se levantaba de la cama y contemplaba durante horas las tierras iluminadas con pálidos fulgores...

Sin embargo, el extraño destino de este niño misterioso había atraído la atención del Ministro del Interior, M. de Champaign, quien pensó que la educación de este ser, desarrollado en la soledad, podría ser fecunda en observaciones preciosas, y hacia fines de 1800, ordenó que el niño fuese llevado a París y confiado al Instituto de Sordomudos.

A decir verdad, los estigmas de la imbecilidad no estaban impresos en la fisonomía del pequeño salvaje, pero el mentón avanzado hacia delante, la mandíbula superior saliente, y sobre todo, los ojos movibles e incapaces de fijarse, denotaban al ser defectuoso.

Como su dramática historia excitó la curiosidad y el interés, la multitud acudió a visitarlo. Imbuídos de ideas románticas, dominados por los prejuicios de Rousseau y de Bernardin de Saint-Pierre, los parisienses creían ver en él un dulce hijo de la naturaleza, añorando, sin duda, su vida libre e inocente, pero abriendo los ojos deslumbrados al nuevo universo que se ofrecía ante él. En lugar de esto, sólo se vió un jovenzuelo, al que no se había podido dar todavía ningún hábito de limpieza, y que, parecido a algunos animales de jardín zoológico, se balanceaba sin descanso, de una pierna a otra. Afectado de movimientos espasmódicos, con frecuencia convulsivos, el misero ser lanzaba tímidas miradas sobre los visitantes importunos y, para evitarlos, se agazapaba en un rincón escondido del jardín o se ocultaba en el desván, detrás de los montones de trastos. Si para sacarlo de su apatía, se le hostigaba de algún modo, el pequeño salvaje, demostrando que tenía dientes y uñas, mordía y arañaba, como un gato enfurecido.

Cuando el sabio Pinel examinó a este niño extraño, le sorprendió, sobre todo, la inercia de las funciones sensoriales; los ojos, sin fijeza ni expresión, erraban vagamente de uno a otro objeto. No habiéndoles informado el tacto, no podían distinguir el dibujo de la forma en relieve. El oído era tan insensible a los ruidos exteriores, que se podían disparar tiros de pistola cerca del niño sin que siquiera volviese la cabeza. El olfato permanecía tan inculto, que parecía no distinguir las emanaciones fétidas de su cama poco limpia, del perfume de las rosas más aromáticas. Se le podía poner tabaco en las narices sin provocar el menor estornudo, y el sentido del tacto estaba tan poco desarrollado, que el niño podía coger en el hogar tizones ardiendo sin sentir ninguna quemadura. Además, extraordinariamente endurecido a las variaciones de la temperatura, permanecía horas enteras acurrucado sobre el suelo húmedo o ardiente, expuesto a la helada o a los rayos del sol, sin parecer advertirlo siquiera.

¿Qué decir de las funciones intelectuales del desgraciado? Incapaz de atención, desprovisto de memoria, extraño a todo razonamiento, podía permanecer cerca de los alimentos preparados para él, pero colocados fuera de su alcance, sin subirse a una silla para alcanzarlos. No sabía abrir ni cerrar una puerta, y no tenía otro lenguaje que un grito gutural y uniforme.

En cuanto a los sentimientos, no existían ni aun en esbozo: el niño acogía con perfecta indiferencia los cuidados que se le prodigaban y no tenía a su disposición, para agradecer los beneficios, ni la lengua amiga del perro a quien se acaricia, ni el frotamiento zalamero del gato bien cuidado.

“¡Es un idiota!”, dijo solemnemente Pinel y, después de él, todos los visitantes burlados afirmaron: “Es un idiota, propicio para las Petites Maisons” (1).

De ahí a concluir que el niño había sido abandonado voluntariamente por los padres, a quienes avergonzaba, no había más

que un paso. Este se dió enseguida y el público dejó de interesarse en esta extraña historia.

Me parece que en esas conjeturas no se ha tenido suficientemente en cuenta la época en que han ocurrido los hechos. El niño, encontrado hacia fines de 1799, tenía entonces once o doce años. La época de su nacimiento está, pues, entre 1787 y 1789. Es decir, que tenía cinco años, seis a lo sumo, en la época del Terror, y, desde entonces, todas las suposiciones son posibles. No hay que olvidar, en efecto, que los terroristas se han encarnizado grandemente con los niños. Al final del Directorio (15 de frimario, año VI), cuando los vientos soplaban ya hacia el apaciguamiento y el olvido, el poeta Pons, de Verdún, presentó al Consejo de los Quinientos una proposición de orden sobre los niños de emigrados. En ella decía claramente que los niños deben ser arrebatados a sus madres, “quienes envenenan una parte de la generación futura”. En el capítulo de su *Historia general de los emigrados*, de donde tomo yo estos detalles, M. H. Ferneron cita muchos ejemplos de niños presos, maltratados, abandonados en los caminos, después de la muerte o la fuga de sus padres. “El pensamiento de los que escapan, como de los que mueren, es ocultar a los niños”.

Desgraciadamente, las familias consideran a veces a las niñas en seguridad en un convento; pero las puertas de éste se abren, se encarcela a las religiosas y se ve a una niña de ocho años tratar de encontrar el camino del castillo de su abuela y caer muerta de fatiga y de agotamiento. El pequeño de Rivarol vaga errante, semidesnudo, por las calles de París; los dos pequeños Bourbon-Busset son apresados por el representante Forestier, encadenados y enseñados de pueblo en pueblo. ¿Qué lugar le ha correspondido en esta lamentable serie al pequeño capturado en los bosques de La Caune? ¿Ha sido, como tantos otros, confiado a fieles servidores que han muerto, a su vez, sin cumplir su tarea?

Menos resistente que el niño de trece años que, andrajoso, medio muerto de hambre y devorado de insectos, se reúne, des-

(1) Antiguo manicomio de París.—N. del Traductor.

pués de tres meses de marcha, con su familia, refugiada en Viena, el pequeño salvaje del Aveyron, demasiado joven para seguir una pista, ¿se ha extraviado en los bosques, y su constitución, particularmente vigorosa, le ha permitido soportar durante años las atroces privaciones de su vida precaria?

Independientemente de las cicatrices que daban testimonio de sus luchas con los demás habitantes de la selva, el niño ostentaba, delante y en lo alto del cuello, un gran tajo, producido por un instrumento cortante. Parece, pues, muy probable que una mano, todavía en el aprendizaje del crimen, haya herido al niño, creyendo haberle matado, abandonando en los bosques lo que no parecía ser más que un cadáver... Con la misteriosa complicidad de la naturaleza, compasiva, la herida se había cerrado, las fuerzas habían vuelto a renacer en el niño; alimentándose de bellotas y castañas crudas, buscando sus postres en los frutos de los zarzales y su bebida en los manantiales de los claros del bosque, había conseguido vivir siete u ocho años bajo la protección de Aquél que viste a los lirios de los campos y alimenta a los pájaros del cielo.

¿No había escapado de los mil lazos colocados delante de él por los enemigos conocidos y desconocidos más que para ser entregado a la tortura del calabozo? Un alumno de Pinel, el Dr. Itard, médico del Instituto de Sordomudos, no compartió la opinión de su maestro. Persuadido, en contra de Rousseau, de que un niño educado en la soledad sería, entre todos los seres de la naturaleza, el más desgraciado, Itard vió en el idiotismo aparente del niño el resultado del aislamiento en que había vivido. Habiendo conseguido que se le confiase el niño, su primera ambición fué incorporarlo a la vida social, haciéndola todo lo más análoga posible a su antigua vida, pero, indudablemente, más dulce.

Las alegrías de este niño de doce años—muy semejante a una criatura de diez meses—eran sencillas y poco numerosas. Se reducían a cuatro cosas esenciales: dormir, comer, no hacer nada y correr por los campos.

Mme. Guérin, la mujer abnegada e inteligente a quien la Administración confió el cuidado del niño, comprendió las intenciones del médico y preparó todo para secundarlas. Al pequeño salvaje—quien con gran dificultad se había acostumbrado al uso de la cama—se le acostaba temprano y se le levantaba tarde. Dispuso, con abundancia, de los alimentos que le agradaban, no se le obligó a ningún trabajo y se le llevó a dar grandes paseos por el campo.

Con sorprendente bondad, Itard se esforzó en dar al ser incompleto que se le había confiado toda la humilde felicidad de que podía gozar. Enseguida se dedicó a despertar su sensibilidad. Para esto, procuró que el niño fuese vestido, acostado y alojado en un medio bien caliente. Se le dieron, además, baños diarios a temperatura muy alta, durante los cuales se le administraban repetidas fluchas. Al cabo de algún tiempo, el educador tuvo la alegría de notar que su alumno se hacía sensible al frío. Se observó que se servía de la mano para reconocer la temperatura del baño, y rehusaba entrar en él si el calor le parecía insuficiente. Un día, en fin, en que su directora insistía en hacerle entrar en un baño medianamente caliente, le cogió la mano con vivacidad y se la metió en el agua. La inteligencia se despertaba con la sensibilidad. Al cabo de tres meses, el tacto se hizo más delicado: al niño le gustaba sentir las gotas de agua caer por sus dedos, sentía placer en pasar su mano por el pantalón de terciopelo de su maestro.

Lejos de coger tizones o patatas abrazando con los dedos, tenía mucho miedo de quemarse al encender una bujía, y con frecuencia tiraba el papel encendido antes de que hubiese prendido en la mecha.

Sensible a la acción del frío, el joven salvaje comprendió la utilidad de los vestidos y llegó a vestirse solo. Además, molestándole el encontrarse en una cama fría y húmeda, adquirió hábitos de limpieza. El sentido del gusto participó del refinamiento de los demás sentidos, y el niño, en lo sucesivo, arrojaba con enfado todo el contenido de su plato, si había caído en él alguna sustancia extraña. También

llegó a cultivarse su olfato. Tres o cuatro meses después del comienzo de su educación, el joven salvaje, al respirar un olor irritante, estornudó por primera vez en su vida. Y ese ruido inesperado le causó tal espanto, que, enloquecido, corrió a echarse en la cama. En fin, las enfermedades, esas pruebas irrecusables de la sensibilidad humana—que Itard parece considerar como los tributos de la civilización—, aparecieron.

El joven salvaje se acatarró, tosió, tuvo insomnios. Nació, mediante el sufrimiento, a la vida civilizada.

El tercer objeto que se propuso Itard fué ampliar la esfera de las ideas de su alumno, haciéndole adquirir necesidades nuevas y multiplicando sus relaciones con los objetos circundantes. No era fácil interesar al niño con cosas nuevas. Los juguetes de los demás niños no tenían atractivo alguno para un ser que había vivido en la intimidad de la naturaleza. Cuando quiso Itard divertir a su alumno con un juego de bolos, comenzó el niño por esconderlos, luego los amontonó en una chimenea, y, después de prenderles fuego, bailó de alegría, ante este auto de fe de un género nuevo. Sin embargo, se entretuvo mucho dando vuelta a unos cubiletes, bajo uno de los cuales se había puesto una castaña. Después de algunos ejercicios, se despertó su atención tan bien, que llegó a designar de antemano el cubilete que recubría un objeto cualquiera.

Mientras que hasta entonces sus risas y sus llantos habían sido desordenados y sin objeto, el niño empezó a manifestar su alegría y su pena. Subir a un coche para ir a comer a la ciudad o para pasear es para él la causa de tal alegría, que prepara los trajes de su maestro, ayuda a vestir a su directora y no puede estarse quieto un momento; tan grande es su impaciencia.

Una corta estancia en Montmorency le pone en un estado tal de excitación, que Itard renuncia a procurarle varias veces esta alegría, por temor a hacerle sentir nostalgia por su vida pasada. El niño es, pues, feliz: se ha conseguido unirle a esta vida social que hasta ahora tanto le había

fastidiado. Muy espontáneamente, se adhiere a los que le han iniciado en tantos goces nuevos. En adelante, acoge a su directora con mil demostraciones afectuosas. Itard observa con alguna melancolía que el profesor es menos amado que Madame Guérin. Esta proporciona al niño cuidados materiales, mientras que la obra del pedagogo es de las que no se aprecian más que con el trascurso del tiempo... ¡Ay! Los niños normales, ¿son, en este punto, muy diferentes de nuestro joven salvaje?

Este mismo, sin embargo, siente algún afecto por su maestro. En las horas en que no interviene la pedagogía, cuando Itard va, por la mañana, a visitar al niño todavía acostado, inmediatamente el pobre pequeño se incorpora y enlaza con cariño sus brazos alrededor del cuello del sabio. A veces coge la mano del médico y se la pasa por la cara. No es todavía un ser civilizado, pero ya no es el pequeño salvaje que muerde y araña a sus visitantes. Si todavía le acontece, en sus accesos de cólera, entregarse a actos de violencia, poco después, acaricia la mano que ha mordido y llora durante mucho tiempo. Los primeros éxitos del educador habían sido tales, que Itard, asombrado del mutismo del niño, esperaba llegar, en un futuro próximo, a proporcionarle el uso de la palabra. Nada, al parecer, debía oponerse al funcionamiento de la laringe. El oído, sin duda, no era muy fino, pero, ¿no ocurría esto solamente porque el niño no había ejercitado el oído más que en función de las necesidades del momento?

Es verdad que se podía disparar tiros de pistola a su lado sin hacerle volver la cabeza; pero, por el contrario, se despertaba su interés mondanando detrás de él una nuez o una castaña. Al cabo de algunos meses, distingue la voz humana y se divierte repitiendo, a imitación de su directora: “¡Oh! ¡Dios!...”.

A pesar de sus pacientes esfuerzos, Itard tuvo, sin embargo, que rendirse a la evidencia; incultos durante demasiado tiempo, los órganos del niño no tenían la flexibilidad necesaria para el lenguaje humano. Como el sonido de las vocales fué el pri-

mero que el pequeño salvaje había distinguido, su maestro le llamó "V́ctor", a causa del sonido "o", que fué muy pronto reconocido. Pero aunque el joven V́ctor no estaba dotado de la palabra, no era incapaz, sin embargo, de comunicar con sus semejantes. Su mímica expresiva hacía las veces de lenguaje...

Hace tiempo, una hijita mía, a qu en importunaban mis visitantes, me ordenó, sin frases: "expulsarlos inmediatamente"..... V́ctor empleaba otros procedimientos: cogía, en la antesala, el sombrero y el bastón del importuno, y presentándoselos, lo conducía hasta la puerta.

Itard quiso, sin embargo, dotar a su alumno de otro medio de expresión, y, sirviéndose de las letras de madera empleadas en la educación de los sordomudos, inició poco a poco al niño en la escritura y en la lectura. Evidentemente, esto no se hizo sin trabajo: muy indolente, V́ctor se mostraba a veces rebelde a todo esfuerzo, e Itard tuvo que recurrir a medios heroicos. Un día en que el niño, furioso por verse obligado a trabajar, había mordido las sábanas, las mantas, la plancha de la chimenea, había separado los morillos y desparramado cenizas y tizones, el maestro, temiendo un ataque epiléptico, le cogió por la cintura y lo tuvo suspendido en la ventana abierta. El pequeño, pálido de terror, pero calmado instantáneamente, lloró mucho tiempo, echado en su cama; después, levantándose, volvió al trabajo.

Esos primeros resultados habían sido obtenidos al cabo de nueve meses; cinco años después, los progresos no habían seguido la misma curva ascendente, e Itard, en su nuevo informe, apenas señalaba más que hechos de detalle, atestiguando el lento desarrollo de las facultades intelectuales y afectivas.

Hay que señalar, sin embargo, en el niño, el interesante despertar del sentido de la justicia: al principio, completamente incapaz de distinguir lo "tuyo" de lo "mío", el joven salvaje robaba todo cuanto deseaba poseer. Después de haber sido varias veces castigado por sus rapiñas, co-

menzó a apropiarse con astucia de todo aquello que hasta entonces había robado abiertamente. El maestro entonces tomó represalias, y quitó al niño, ocultamente, las chucherías con que llenaba sus bolsillos.

Más aún, un día en que V́ctor, habiéndose aplicado a su tarea, escudriñaba en el rostro de su maestro una sonrisa de satisfacción, Itard permaneció sombrío y enfadado, y después, cogiendo a su alumno por un brazo, intentó encerrarlo en el cuarto oscuro. Indignado, el niño se agarró a la jamba de la puerta, y, a punto de ser vencido, se abalanzó a la mano de su maestro y la mordió hasta hacerle sangre. ¡Qué dulce pareció a su maestro el dolor de esta mordedura! Dotando a su alumno del sentimiento de lo justo y de lo injusto, ¿no acababa "de elevar al hombre salvaje a la altura entera del hombre moral"?

Itard, sin embargo, no lo disimulaba: el adolescente que ha devuelto a la vida social es todavía, después de cinco años, muy distinto de los demás adolescentes; pero es más diferente todavía del pobre ser inconsciente y brutal capturado en las selvas.

Sin duda, el pobre V́ctor debió de permanecer hasta su muerte bajo la abnegada protección de Mme. Guérin. En su casa murió, en 1828, en el número 4 del callejón de las Feuillantines.

Se podría objetar que tantos años de esfuerzos no han dado, después de todo, más que débiles resultados, y que la sociedad no hizo sino un ser desgraciado más. Pero si sobrepasando el punto de vista social, nos elevamos hasta el punto de vista humano, ¿cómo no reconocer la admirable fecundidad de la obra realizada por Itard? Arrancar un alma a las brumas de la inconsciencia, poner en relación con sus semejantes a un ser condenado a eterna soledad, encender en sus ojos muertos la luz de la inteligencia, abrir a las maravillosas perspectivas del infinito un espíritu destinado a arrastrarse por el suelo de estrecho materialismo, ¡qué obra más sublime fué aquella!...

Pero aún hay más; tras la lastimosa

figura del alumno de Itard, ¿cómo no percibir el lamentable cortejo de tantos pequeños seres abriendo a la vida unos ojos inconscientes? ¿Cómo no pensar en esos padres desgraciados que se espantan de que, habiendo dado la vida, se hayan guardado, sin transmitir nada, el tesoro de sus pensamientos y de sus sentimientos? ¿Quién podrá decir la angustia de las madres inclinadas sobre una cuna y espiondo, en unas pupilas demasiado vagas, el despertar siempre esperado de una inteligencia somnolienta?

Ante estos desgraciados se han abierto, gracias a Itard, nuevos horizontes, pues, si se ha podido volver a la vida consciente al ser desgraciado que fué el "salvaje del Aveyron", se puede esperar todo de la ciencia unida a la abnegación y al esfuerzo.

### BASES Y FINALIDADES DE LA PROTECCIÓN DEL NIÑO EN LA EDAD PREESCOLAR (1)

por D. Ernesto Nelson,

Presidente de la Subsección XV (edad preescolar). (Buenos Aires.)

Existen en nuestro país, aproximadamente, 1.000.000 de niños de dos a seis años. Constituye un grupo humano que vive fuera de los caminos vigilados por las obras de protección de la primera infancia y lejos de la acción socializadora de la escuela.

Viven, por lo tanto, librados a la acción de sus respectivos hogares, en la mayor parte de los cuales reina la ignorancia y la estrechez económica. Son víctimas de la falacia corriente, según la cual la vida de esos niños no requiere cuidado alguno, una vez salvados los cinco o seis escollos que en forma de enfermedades infecciosas amenazan sus vidas.

Aunque la mortalidad entre esos niños

(1) Trabajo presentado a la Primera Conferencia Nacional de Asistencia Social.

Publicado en el *Boletín del Instituto Interamericano de Protección a la Infancia*, número de abril de 1934.

no alcanza, ni con mucho, las cifras que corresponden a la primera infancia, el tributo que ellos rinden a la muerte es de unos 7.000 al año; pero estas cifras son ridículamente pequeñas ante el número de los que a tan temprana edad ya marchan hacia la vida con sus cuerpos tarados y sus espíritus infectados por influencias y deformados por hábitos que repercutirán más tarde en forma más o menos peligrosa para ellos mismos y para la sociedad.

Todo descuido en las atenciones que demanda una edad cualquiera de la vida compromete la normalidad de la edad que la sigue. Los puericultores están hoy conformes en que el tanto por ciento irreducible en la mortalidad de la primera infancia, que persiste a pesar de las notables disminuciones a que se ha llegado mediante el ataque a las enfermedades que tienen por causa la infección y la exposición innecesaria a factores perniciosos, procede de causas que comenzaron a actuar antes del nacimiento y tal vez antes de la concepción.

Este fenómeno es parte de un hecho general, y es el de que, en el período del crecimiento, toda deficiencia no atendida acarrea complicaciones que se manifiestan a medida que el niño crece. Esta situación se patentiza en el caso de la tuberculosis. Los especialistas en estas cuestiones admiten que en una población medianamente contaminada, como puede ser la nuestra, las siguientes proporciones señalan el grado de contaminación (1):

Menores de un año.	5	por ciento.
De 1 a 2 años ... ..	10	—
De 2 a 4... ..	25	—
De 5 a 10 ... ..	50	—
De 11 a 15 ... ..	75	—

Es un axioma ya que la tuberculosis del adolescente y del adulto es frecuentemente la consecuencia de una infección adquirida en la infancia.

Sir George Newman hace notar que, al revés de lo que ocurre en el caso de mor-

(1) Dr. Luis Morquio: "Sobre tuberculosis infantil".—Montevideo, 1930.

talidad, los síntomas mórbidos, raros en el momento del nacimiento, se multiplican a medida que transcurre la vida del niño. Basándose en estadísticas de una minuciosidad que las nuestras no han alcanzado, muestra que las proporciones de niños con defectos físicos o mentales crecen rápidamente con la edad. Esas proporciones son:

De 0 a 6 meses... ..	31,7
De 6 meses a 1 año ... ..	41,7
De 12 a 18 meses ... ..	65,0
De 18 meses a 2 años ... ..	74,2
De 2 años a 3 años ... ..	84,3
De 3 a 4 años... ..	91,3
De 4 a 5 años ... ..	96,3
De 5 a 6 años ... ..	99,0
De 6 a 7 años ... ..	99,7

El Cuerpo Médico Escolar de la provincia de Buenos Aires ha comprobado que los defectos de agudeza visual aumentan con la edad. Entre los niños de ocho años se encontró el 10 por 100 con defectos visuales. Pero el tanto por ciento era de 14 para los niños de 10 años, de 17 para los de 12, y de 27 para los de 14.

En la ciudad de Buenos Aires se vienen examinando, desde 1925, por intermedio del Cuerpo Médico Escolar, todos los alumnos que ingresan por primera vez en la escuela primaria. Se trata de niños de seis a siete años, en su mayoría. Durante el trienio 1925-27 se examinaron 100.682 alumnos, de los que resultaron enfermos el 27 por 100: 10 por 100 padecían de afecciones del aparato nasofaríngeo; 6,5 por 100 sufrían de adenopatías, ganglios del cuello, escrófula, etc.; 4 por 100 de afecciones generales de la nutrición, y 4 por 100 de deficiencias varias.

Todos los higienistas saben que el examen buco-dental de los niños arroja siempre proporciones enormes. El de nuestros niños, ya se trate de la provincia de Buenos Aires como de la Capital Federal, nunca baja del 70 por 100. (Entre niños asistentes a las colonias de vacaciones llega a 92 por 100 (1), lo cual indicaría una relación or-

gánica entre la mencionada deficiencia y la condición que pone al niño en el camino hacia la Colonia de vacaciones.) El examen visual arrojó un 20 por 100 de deficiencias; el psíquico indicó el 34 por 100 de niños que sufrían de anomalías y dificultades en el aprendizaje.

Todas estas cifras no son sino otras tantas pruebas del hecho de que en la edad preescolar existe un gran número de niños que padecen deficiencias de todo orden y que por lo general no son atendidas.

“Se ha vivido hasta ahora en la creencia—dice René Sand—de que un niño se ha salvado cuando ha escapado a los peligros que le amenazan durante el primer año de su existencia. Esa convicción era el resultado de la observación de que hasta la adolescencia, las únicas enfermedades que ponen en peligro la vida del niño son las infecciosas, y éstas van disminuyendo su acción de año en año.

“Pero no basta vivir. Es necesario gozar de buena salud física y mental. Pero para asegurar este requisito, la importancia de la edad preescolar es decisiva, pues es durante ese período cuando se instalan la debilidad, la anemia, la caries dentaria, los achaques de toda especie. Y del mismo modo, cuando nos remontamos al origen de las perturbaciones del carácter y de la conducta, encontramos allá las primeras manifestaciones de las deficiencias psíquicas que conducen a la inestabilidad, al vicio y aun a la criminalidad.

“Todas estas perturbaciones físicas y mentales que proyectan su sombra en la vida entera son, en su mayor parte, evitables y curables. Será suficiente “despistarlas” y tratarlas a tiempo, o mejor todavía, prevenirlas, a fin de liberar al niño de las taras que lo amenazan.”

Sir George Newman dice, con razón, que la edad preescolar es, a la vez, la edad susceptible y la edad “crucial”. Durante la primera infancia, es la vida misma del niño la que está en peligro; durante la edad preescolar es su salud, su carácter, es decir, su bienestar y su éxito en la vida.

(1) Según el Dr. Godofredo Grasso, director del Servicio Médico de las Colonias de Vacaciones de la Capital Federal.

*El Servicio Social en la edad preescolar.*

El niño en la edad preescolar puede ser alcanzado de dos maneras: prolongando hasta la edad escolar algunos de los servicios generales que actúan durante la primera infancia, y anticipando la acción protectora y preventiva que sobre el niño ejercen la escuela y otras instituciones.

No voy a entrar aquí en el estudio detallado de los servicios que puedan organizarse mediante la extensión de las obras protectoras de la primera infancia. Considero, como René Sand y otros autores, que en general la institución tipo llamada a prestar esos servicios es el Centro de Higiene Maternal e Infantil. En nuestro país existe ya una experiencia suficiente acerca de la utilidad de esa institución como centro de la acción higiénica preventiva puesta al servicio de la primera infancia. Pero no invadiré el campo de los higienistas, convirtiendo esta opinión personal en una de las conclusiones de mi trabajo. Me limito, pues, a señalar la necesidad de que el niño en edad preescolar no se vea privado de la extensión de los servicios que en los últimos años han contribuido tan fundamentalmente a disminuir la morbilidad y la mortalidad durante el primer año de vida.

*Instituciones preescolares.*

Los movimientos sociales que han seguido la segunda vía, es decir, que se traducen en un anticipo de la acción escolar, han tomado forma mediante la creación y organización de ciertas instituciones y en la transformación de otras ya existentes.

Entre las instituciones existentes pueden mencionarse: *a)* la "Crèche" o "Day Nursery"; *b)* la institución creada en Italia por la profesora Montessori con el nombre de Casa dei Bambini; *c)* la "Ecole Maternelle" francesa, y *d)* El Jardín de Infantes. La institución nueva que ha recogido y transformado mucho de lo ofrecido por las instituciones nombradas es la "Nursery School". Pero introducir una institución de esta clase en el armamento de instituciones servidoras del niño requiere un

estudio razonado, que alguno quizás podría considerar extraño a la índole de un Congreso de Servicio Social.

Sin embargo, tratándose de un país como la Argentina, donde la edad preescolar no ha recibido atención institucional sino en los casos de abandono o de miseria, sería difícil persuadir al legislador acerca de la urgencia de contar con ciertas instituciones y de la razón ineludible que pueda existir para asignarles esta o aquella función. Por eso deberemos proceder aquí de acuerdo con un método que podría ser considerado fuera de lugar, una impertinencia en otras esferas del Servicio Social, con las que el público se halla más familiarizado.

Nuestro objeto no es otro que el de estudiar, desde un punto de vista evolutivo, algunos de los remedios que la sociedad ha ido encontrando para los males que acechan al niño en edad preescolar, con lo cual expondremos a la vez la naturaleza de esos males. Al mismo tiempo haremos conocer algunas expresiones del descontento respecto de la perfección de los procedimientos y métodos usados por esas instituciones, con lo cual robusteceremos la posición del reformador moderno cuando exige la satisfacción de ciertas normas ineludibles en la organización de las instituciones por que aboga.

*Day Nurseries.* — La "Day Nursery" es una institución equivalente a la "Crèche" francesa, pero ensanchada en su objeto en cuanto recibe niños hasta de cinco años cuyas madres se ven imposibilitadas de atenderlos.

En Inglaterra, la ley de 1919 excluye terminantemente de la "Day Nursery" a los niños menores de nueve meses, esto es, a los que todavía se alimentan al pecho, los cuales reciben atención en otras instituciones.

La "Day Nursery" comenzó siendo una institución encargada de realizar un programa puramente higiénico; pero en los últimos años, y sobre todo en los casos en que su población comprende niños mayores de tres años, la ley inglesa establece que la "Day Nursery" debe "proveer a la educación de los hábitos de los niños y singular-

mente los higiénicos, acostumbrándolos a bastarse a sí mismos y a prestarse mutuos servicios". Cuando haya 15 o más niños de más de tres años en una "Day Nursery", debe ésta contar con los servicios de una maestra con suficiente experiencia en las actividades de la "Nursery School" o del "Jardín de Infantes".

Fuera de estos requisitos generales y de la obligación en que se hallan las "Day Nurseries" de mantener vigilancia médica a fin de evitar la difusión de enfermedades infecciosas, ningún Estado ha establecido normas prolijas para el funcionamiento de estas instituciones.

La Conferencia de la Casa Blanca, que tuvo lugar en Wáshington el año 1930, recomendó que las "Day Nurseries" ofrezcan un servicio médico diario, suplementado por el de visitadoras de higiene, encargadas de seguir en el hogar las indicaciones del médico; examen físico y mental periódico y frecuente; oportunidad para que el niño adquiera hábitos higiénicos y las nociones más elementales sobre factores que afectan la salud en general y la nutrición en particular; oportunidad para el juego y la educación intelectual y social.

*Casa dei Bambini.*—Estas instituciones tuvieron en su origen un propósito social más bien que educacional. Fueron establecidas como parte de un programa de reforma de la vivienda obrera en Roma (1907). "Llevemos la escuela al hogar, decía la fundadora, doctora Montessori; coloquemos la vida entera del maestro ante los ojos de los padres, a fin de que mejor cumplan su alta misión."

La Casa dei Bambini significaba un experimento en la "socialización de la función maternal". Mantenía los niños durante ocho o más horas diarias bajo la vigilancia maternal socializada de directoras profesionalmente preparadas, con la ayuda de médicos y auxiliares. El programa diario comprendía los llamados ejercicios de vida práctica, tales como el lavar, barrer, vestirse e higienizarse; servir la merienda, dormir la siesta, practicar ejercicios gimnásticos y rítmicos, danzas, juegos y cantos, entrenamientos en lenguaje oral.

Como un anexo secundario de estas actividades, la fundadora introdujo varios aparatos autosensoriales con finalidad didáctica, mediante los cuales niños de cuatro a cinco años aprendían a leer, escribir y contar con la facilidad con que lo hacían los alumnos de segundo y tercer grado de las escuelas primarias.

Este material didáctico capturó la atención del público y desnaturalizó el "Sistema Montessori", convirtiendo un método funcional de educación social en una especie de preescuela. Casi todas las "clases Montessori" que funcionan desde entonces no son sino Jardines de Infantes (desnaturalizados, a su vez, respecto a la primitiva concepción froebeliana), a los que se ha agregado los adminículos pedagógicos del "sistema Montessori". Probablemente no existe ya una sola "Casa dei Bambini" que responda a la sana tendencia originaria.

*Escuelas Maternales.*—Funcionan en Francia, y tienen por objeto recibir diariamente, salvo los domingos y días de fiesta, a los niños de ambos sexos de 2 a 7 años, mientras sus padres se hallan entregados al trabajo. Los niños son llevados por la mañana a las escuelas y retirados de ellas por la tarde por sus propios padres. Llevan consigo sus meriendas o hacen uso de la cantina escolar. Son establecimientos gratuitos, y la tarjeta de admisión es otorgada por las Municipalidades contra los certificados de nacimiento y de vacuna. Toda ciudad de más de 2.000 habitantes debe poseer Escuelas Maternales.

La señora Paulina Kergomard, un tiempo inspectora general de las Escuelas Maternales de Francia, ha escrito sobre estas instituciones páginas de un valor singular. Escritas con una visión clarísima de las necesidades de la infancia, esas páginas tienen para nosotros una importancia especial, pues nos permiten comprender, a la luz de la evolución que van sufriendo las instituciones que sirven al niño, los fundamentos sólidos de ciertos aspectos modernos de la protección infantil. Ese valor es mayor, desde luego, para nosotros, ya que en nuestro medio son casi desconocidas las instituciones preescolares.

La primera de las observaciones se refiere a la función de la Escuela Maternal como sucedánea del hogar.

“Si queremos que la madre se encariñe con su hijo, que por él se moralice, se eleve, se purifique, hagamos que ella misma le eduque.

“Si queremos también que el niño tenga los cuidados, la libertad, las caricias a que tiene derecho, y que la escuela no puede darle, dejémosle aún a su madre. Dejémosle siempre con su madre.

“Pero este “siempre” es un ideal, porque nuestro estado social no siempre permite a la madre ocuparse de su hijo. Si todo trabajo alimenta al obrero, a condición de que el obrero esté sano y observe buena conducta, no siempre alimenta a su familia. La mujer también se ve obligada a salir a trabajar fuera; no puede dejar al niño solo en la casa; no puede tampoco dejarle correr por las calles o por los caminos, expuesto a mil peligros; ese niño necesita un refugio, necesita cuidados.

“Este refugio y estos cuidados le han sido dados al principio en la sala de asilo, que durante un período de 60 años, ha prestado inmensos servicios a las familias.

“Pero las salas de asilo no han podido sustraerse a la ley del progreso.

“El primer progreso que salta a la vista es que han cambiado de nombre: son hoy “Escuelas Maternales”, y este sencillo cambio de nombre tiene su razón de ser. Es, en efecto, en la escuela, en todos sus grados, donde se hace la fusión de las diferentes clases de la sociedad; la escuela es la verdadera cuna de la democracia, pero es preciso aún que su título no aleje a los unos ni humille a los otros. Ahora bien, por una parte, la sala de asilo era considerada como un establecimiento de caridad, al que las familias acomodadas no gustaban enviar sus hijos, si accidentalmente se veían obligadas a separarse de ellos; por otra parte, no está bien, no es moral, que apenas libre de sus pañales, el niño se sienta objeto de la caridad pública

“El nuevo título, “Escuela Maternal”, obvia estos dos inconvenientes: protege la delicadeza de éstos, la dignidad de aqué-

llos, explica, en dos palabras, el objeto de la institución.

“La Escuela Maternal es, en primer lugar, un asilo en la grande y noble acepción de la palabra, un refugio, en el que el niño de la clase trabajadora y el de la clase indigente, están al abrigo de los elementos al abrigo de los malos ejemplos, al abrigo de los accidentes, al abrigo de todas las miserias. Pero todas estas eliminaciones no bastan; no podríamos contentarnos, respecto a la Escuela Maternal, con esas cualidades negativas, y he aquí que nuestro asilo se ennoblece: porque el niño debe ser colocado allí en las mejores condiciones de bienestar, rodeado de una atmósfera moral y civilizadora; ve allí cosas hermosas, escucha dulces palabras, adquiere buenos hábitos, su cuerpo se desarrolla, su inteligencia y su corazón se desenvuelven y florecen.

“La Escuela Maternal debe ser primero, y, sobre todo, ésto. Debe ser tanto más “ésto” cuanto que los niños que la frecuentan son, por diversas causas, más dignos de ternura y de compasión. El niño, en la familia pobre, es un ser desheredado, a quien la Escuela Maternal debe aquello que hace que tengan los niños de padres acomodados, las mejillas sonrosadas, los ojos brillantes, la risa franca; le debe el dulce calor del nido. El niño pobre tiene frío y tiene hambre, está mal vestido y está sucio, carece del “sol del buen Dios” y de ese otro sol no menos indispensable: la dicha de las ruidosas y alegres caricias, de la ternura. La Escuela Maternal le debe todo eso.”

Como puede observarse, la Escuela Maternal sirve a la población menesterosa, y esto es una circunstancia que debemos tener en cuenta para comentarla más tarde.

La misma autora continúa exponiendo lo que a su juicio debe constituir el programa natural de una Escuela Maternal:

“La Escuela Maternal es una familia ampliada; la directora es la madre de un gran número de niños. Ahora bien, ¿qué hacen los niños de dos a cuatro años, educados en su familia? Rivalizan con los pájaros en actividad incesante y en gorjeos

no interrumpidos. No hacen nada determinado— no toman lecciones, sobre todo—, pero hacen lo que tienen que hacer, puesto que se desarrollan físicamente y moralmente, sin esfuerzo, al menos sin esfuerzo aparente, de una manera normal y sin que su madre parezca intervenir en ello. Se mueven tanto como necesitan moverse; se ocupan—como si estuviesen pagados a jornal— en ensayar, después en gastar sus fuerzas; aprenden, sin darse cuenta de ello, el nombre y los usos de los objetos que los rodean; su vocabulario, al principio limitado al simple “papá” y “mamá”, se enriquece cada día; satisfechos de sus conquistas cotidianas, hablan con su madre, con su padre, con los animales, consigo mismos, de lo que ven, de lo que hacen, de lo que les incómoda, de lo que les causa placer; sin figurárselo, también aprenden a vivir en sociedad. Después, cuando están cansados, ellos mismos se entregan al descanso.

”¿Qué cosa más fácil y más interesante que guiarlos en el camino que ellos mismos nos señalan?

”Jamás hemos visto ocioso a un niño sano; pero son necesarios algunos elementos a su actividad. En una habitación desnuda, sin ningún objeto al alcance de su mano, el niño se entristecería, lo que sería anormal.

”¡Pero es tan complaciente respecto al material que se pone a su disposición! Tierra, arena, trapos, papel, pedazos de madera, hojas verdes u hojas secas, todo es bueno para él, con tal que pueda hacer alguna cosa, y que a esa cosa le imprima su pequeña personalidad. Tal juguete de lujo, pero inmutable en su forma, no le gusta más que un instante; mientras que la arena, las piedrecitas, el bramante le interesan todos los días.

”El desenvolvimiento físico del niño reclama aire, luz, movimiento, alimento, limpieza.”

Anticipándose a su época, la señora Kergomard atribuye un valor fundamental a la enseñanza del aseo como fundamento del bienestar y de la educación misma:

“El niño debe venir limpio a la Escuela Maternal, porque es una necesidad de higie-

ne física, y porque es, además, una necesidad de higiene moral. Las directoras no serán nunca bastante severas respecto a este punto: es su deber, es una de sus más nobles prerrogativas. Es necesario que los niños estén limpios, porque el sentimiento de la dignidad no se despierta o no persiste en seres grasientos o andrajosos. Las directoras exigirán, pues, todo lo posible, sin olvidar, sin embargo, que entre los niños que frecuentan las Escuelas Maternales, algunos tienen padres indignos, y otros, padres que, a pesar de su buena voluntad, no pueden atender a todas las obligaciones. Bajo estos diversos títulos, todos tienen derecho a sus consideraciones, a su simpatía, a su ternura, tanto más calurosa cuanto que son más desgraciados. La directora debe estar al corriente de la situación de cada niño; debe ocuparse de cada uno de ellos, con relación a su situación particular. Es la madre de una numerosa familia, que lo espera todo de ella... Ese todo, ella se lo dará.

”Cuando la Escuela Maternal sea bien comprendida y mientras nuestro estado social lo exija, un vestuario que contenga, sobre todo, ropa interior: camisas, calzoncillos, enaguas, camisolas, medias, será la base del material, el material indispensable. Este vestuario permitirá arrancar a sus cuartuchos sin aire, a sus tugurios fétidos, a los pequeñuelos que vegetan allí medio desnudos y vestir decentemente a los que vienen a la escuela cubiertos de harapos.

”Es preciso acoger a estos desterrados, a estos afligidos, con los brazos abiertos, con sonrisas, con besos, con palabras de ternura; es necesario que comprendan que en la Escuela Maternal lo que se encuentra son cuidados, canciones, juegos, felicidad.”

La crítica que la inspectora hace de los métodos disciplinarios, exalta precisamente el valor que hoy se atribuye a uno de los factores de la vida del niño en instituciones preescolares, o sea el desarrollo de su individualidad:

“Hasta el presente, la Escuela Maternal—heredera en esto, como en otras muchas

cosas, de la antigua sala de asilo—se ha aplicado sobre todo a disciplinar, a disciplinar materialmente; no se ha preocupado más que de uno de los aspectos de la educación, y justamente el menos elevado.

”Gracias a la disciplina material, se ha evitado el desorden, el tumulto, se ha obtenido el silencio, sin el cual no hay enseñanza posible. Esto es, ciertamente, un triunfo; pero ha llegado el caso de decir aquí que ciertas victorias equivalen a derrotas, porque el triunfo de la disciplina ha sido la derrota de la educación.

”En efecto, los procedimientos exclusivamente colectivos que han hecho de cada niño una unidad abstracta dentro del número, impiden el desenvolvimiento de la “individualidad”. Con pocas excepciones, no se observan en los niños que pueblan nuestras Escuelas Maternales, ni cualidades ni defectos salientes.

”En el medio social en que se reclutan las noventa y nueve centésimas de los niños de la Escuela Maternal, las madres no tienen ni el tiempo ni la cultura necesarios para ocuparse con fruto de la educación de sus hijos; sin embargo, conocen por lo menos las grandes líneas del carácter de cada uno de ellos: éste es cariñoso, aquél poco expansivo; uno es generoso, otro avaro; hay algunos que no hacen más que lo que se les pone en la cabeza, otros que son naturalmente sumisos. Estas diferencias son inseparables de la vida misma.

”Y, sin embargo, en la Escuela Maternal todos los niños se asemejan; la disciplina los ha convertido en una especie de máquinas; realmente no están vivos. La vida recobra sus derechos desde el momento en que ponen los pies en la calle, cada uno vuelve a ser espontáneamente “él mismo”, habiendo sacudido la disciplina, que ha hecho de él durante todo el día un ser artificial.

”Para el niño, la vida normal es la libertad de movimientos. Está hecho para arrastrarse por el suelo cuando no sabe andar; para correr detrás de la mariposa o detrás de la nube que el viento lleva; está hecho para coger flores, para subir a los árboles, para hablar consigo mismo cuando no tiene

otro interlocutor. Está hecho para eso; tiene derecho a todo eso.”

La autora, en seguida, comprende que, tal como está organizada, la Escuela Maternal no llena las más altas aspiraciones, que sólo pueden realizarse mediante la función educadora:

“La Escuela Maternal es, no hay que hacerse ilusiones, un mal necesario, o más bien la atenuación de un mal. Es de sentido común que debe estar en lo posible en relación con las necesidades del niño, porque el niño pobre no debe tener por agravación una vida anormal. Y es anormal, sin embargo, la vida del niño pequeño en la escuela. El decreto de 2 de agosto, que tenía por objeto mejorar su suerte, apenas lo ha conseguido. Nuestro ideal más querido es encauzar la Escuela Maternal hacia su fin, es crear la “escuela educadora.”

Insiste la autora en acentuar la acción educadora desde su acepción más simple: la educación de los buenos modales:

“En todo caso, la hora de las comidas en la Escuela Maternal deberá atraer, más que hasta ahora, la atención de las maestras; esta comida deberá aún ser objeto de su solicitud. Lo que come el niño, y en qué condiciones lo come, es interesante desde el punto de vista de la higiene; cómo lo come es interesante desde el punto de vista de la educación.

”Dondequiera que funciona la cantina, la elección de los alimentos está bien apropiada a la edad de los niños; esos alimentos están cocidos con cuidado y distribuidos en cantidad suficiente; por consiguiente, la higiene está a salvo. ¡Pero cuánto deja que desear la educación!

”En primer lugar, los niños comen, de diez veces, nueve sin servilleta, de manera que desde el principio de la comida sus vestidos están manchados; además, están, en general, muy estrechos en la mesa. No teniendo libertad para moverse, se hallan en la imposibilidad de adquirir buenas maneras.”

En su crítica constructora, Mme. Kergomard ha previsto con clarividencia lo que en la actualidad son los mejores institutos de educación preescolar:

“Esa disciplina que tiene a los niños sentados en el salón de recreo, en absoluto silencio e inmovilidad; esa disciplina que engancha los unos a los otros cuando andan, y que, bajo pretexto de impedir que se caigan, les impide aprender a andar solos; esa disciplina que les cruza las manos detrás de la espalda o sobre el pecho, como ajusticiados; esa disciplina que no les permite más movimientos que los ordenados por el puntero; esa disciplina que adormece sus facultades, que mata en germen su espíritu de iniciativa, que lo anquilosa moral y físicamente, esa disciplina es contraria a la razón, contraria a la higiene, contraria a la naturaleza; la escuela en que aún esté en vigor es una escuela malsana para el espíritu y para el cuerpo; esa escuela no merece su título de Escuela Maternal.”

Con respecto al punto que se trató al hablar de la deformación que sufrió el sistema Montessori por obra de la introducción demasiado anticipada de tareas propiamente escolares, la autora reproduce los términos del decreto de 1887 de reorganización de las Escuelas Maternales, y que contiene esta cláusula admirable:

“La Escuela Maternal no es una escuela: es un establecimiento en que el niño debe desarrollarse en salud física y en salud moral, en fuerza, en gracia, en inteligencia, en espíritu de conducta. Las directoras son educadoras y no profesoras; la escuela debe estar hecha para el niño y no el niño para la escuela.

”¡Estas ideas penetran lentamente en los espíritus!

”Desde hace algunos años, los que aman verdaderamente a los niños sienten una inquietud que aumenta cada día. Esa inquietud procede del trabajo prematuro y desproporcionado a que son sometidas las inteligencias infantiles. En el Liceo, en la Escuela Normal, en la Escuela primaria, en la Escuela Maternal misma, los niños están recargados de trabajo. Los programas se complican cada año. Lo que en otro tiempo llevaba toda una vida para aprenderlo, es necesario que la generación actual lo sepa a los 18 años: una misma inteligencia debe asimilarse las

ciencias y las letras, distinguirse en las lenguas vivas y en las lenguas muertas; se pide a nuestros niños que sean hombres, y hombres universales.

”El día en que los carteles de lectura, los cuadernos y las lecciones cantadas, y después repetidas de memoria, han hecho su aparición en los asilos, lo que se ha llamado la “Escuela-Asilo”, estaba establecida. Era la escuela primaria, con todos sus inconvenientes y “ninguna” de sus ventajas, porque no puede haber ninguna ventaja en recibir una enseñanza prematura.

”Esta institución, deplorable desde el punto de vista intelectual, de la “Escuela-Asilo”, existe aún en muchos Ayuntamientos, y es tanto más difícil de modificar, cuanto que tiene el asentimiento de los padres iletrados, es decir, de la masa. No comprenden una escuela, los desventurados, más que con toda su impedimenta de libros y de cuadernos.”

Abundando en sus comentarios a estas exageraciones, la autora esboza un programa de labores educativas, fundadas en las actividades normales del hogar y realizadas en aulas transformadas para el caso, el jardín, la huerta, etc.

En una acertada crítica, Mme. Kergomard toca uno de los problemas que las instituciones modernas han resuelto con mano firme, y es la tiranía de los padres, tiranía que puede llegar a desnaturalizar las bases mismas de organización de establecimientos protectores de la infancia.

“Lo que yo llamaba hace un instante una “tendencia a abundar en las preocupaciones de los padres”, es, desgraciadamente, más que una tendencia: es un “principio”. “Para contentar a los padres”, no solamente se recarga de trabajo a los niños durante las horas de clase, sino que, además, “llevan a su casa un deber para hacerlo por la noche”. ¡Sí!, un deber para hacerlo por la noche a niños de seis y siete años, que deberían estar en el lecho al anocheecer. ¡Un deber a domicilio! ¡Y con qué condiciones agravantes! Todo el mundo conoce las instalaciones de los obreros: el sitio es exíguo, la mesa y las sillas están a

la altura de un hombre y no a la de un niño, el alumbrado es defectuoso... El niño, no vigilado o mal vigilado, toma actitudes funestas, se estropea la vista, se duerme sobre su cuaderno. De manera que esta cosa insensata: hacer trabajar a un párvulo por la noche, se convierte en una cosa culpable.

"Los padres lo quieren."

Lo que precede constituye el mejor fundamento de uno de los principios cardinales de la organización de los modernos establecimientos preescolares: la educación de los padres. Pero de ella nos ocuparemos más adelante.

(Continuará.)

**CONCLUSIONES DE LA III CONFERENCIA INTERNACIONAL  
DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA CELEBRADA EN GINEBRA  
DEL 16 AL 20 DE JULIO DE 1934 (1)**

**I. Sobre la escolaridad obligatoria  
y su prolongación.**

La Conferencia:

1.º Hace constar que el problema de la escolaridad obligatoria y de su prolongación se presenta de manera muy distinta en los diversos países y que no puede recomendarse ninguna medida de conjunto.

2.º Reconoce que, en los países en que el número de escuelas no corresponde aún a la población escolar, el problema no está tanto en prolongar la escolaridad como en asegurar a todos los niños la posibilidad de asistir a la escuela durante un período mínimo determinado.

3.º Aun admitiendo que el número de años escolares obligatorios puede variar según los países, considera deseable que el número de años de escolaridad efectiva no sea, en ningún caso, inferior a siete, y comprueba que, en muchos países, queda por bajo de este mínimo.

4.º Estima que la edad de salida de la escuela no debe ser anterior al momento

en que esté asegurada, de manera suficiente, la formación física, intelectual y moral del niño.

5.º Llama la atención de los Gobiernos sobre la oportunidad de que, a la aceptación del principio de la obligación escolar y de la adopción de sanciones contra las infracciones de este principio, corresponda el esfuerzo necesario de las autoridades para hacer posible el cumplimiento íntegro de esta obligación.

6.º Estima que, en principio y para la mayoría de los países, la prolongación de la escolaridad más allá de los 14 años ofrecería ventajas indiscutibles, sin perjuicio de conceder exenciones temporales y de breve duración, en ciertos casos; por ejemplo, en la época de los trabajos agrícolas.

7.º Declara que el problema de la prolongación de la escolaridad debe resolverse de acuerdo con el de la edad de admisión al trabajo.

8.º Desea que exista, en el terreno nacional, la más completa coordinación, en cuanto a las medidas que sea preciso adoptar, entre los departamentos de Instrucción Pública y Trabajo, y que, en la esfera internacional, se efectúen, a la par, los estudios relativos a la edad de admisión al trabajo y los relacionados con la escolaridad obligatoria.

9.º Expresa su deseo de que la enseñanza de la escuela propiamente dicha se prolongue con una enseñanza postescolar igualmente obligatoria; que esta enseñanza prolongada, escolar y postescolar, consista esencialmente en una formación general, que derive su interés y la materia de sus trabajos de las actividades dominantes en la región (rurales, industriales, comerciales, etc.) y, para las niñas, que las encamine a la preparación para el gobierno de la casa; y que, concediendo un mayor lugar a los ejercicios prácticos, tienda a despertar y desarrollar las aptitudes profesionales de los alumnos, así como que reserve a la formación física y moral el espacio que deben ocupar en la enseñanza.

10.º Estima deseable que toda medida concerniente a la prolongación de la esco-

(1) *III Conférence Internationale de l'Instruction publique.*—Publicación de la Oficina Internacional de Educación, de Ginebra.

laridad se adopte teniendo a la vista la necesidad de coordinar las diversas clases de enseñanza y de asegurar la continuidad de sus programas.

11. Llama la atención de las autoridades escolares sobre la necesidad de adaptar los métodos de la enseñanza prolongada a las condiciones psicológicas en relación con la edad de los alumnos.

12. Pone de relieve que, por el carácter especial de los programas y de los métodos que habrán de aplicarse en la enseñanza prolongada, conviene formar profesores aptos para esta misión, escogiéndolos entre los maestros que, en el ejercicio anterior de su profesión, hayan dado muestras de aptitudes especiales para dicha enseñanza.

## II. *Sobre el ingreso en los Institutos de segunda enseñanza.*

La Conferencia:

Sin dejar de reconocer que la diversidad de las circunstancias impone a los distintos países una organización diferente:

Considerando que muchos alumnos admitidos en los Institutos de segunda enseñanza no se encuentran en estado de seguir con fruto los cursos de dichos establecimientos;

Considerando, por otra parte, que el exceso de alumnos de los establecimientos de enseñanza superior y la extensión del paro entre los intelectuales son susceptibles de causar en la juventud una intranquilidad y un malestar peligrosos;

Que dicho exceso de alumnos es debido, entre otras causas, al deseo, muy legítimo, de asegurar, con una buena cultura general, una situación material y moral ventajosa;

Que importa, lo mismo a la vida social de las naciones que al interés de los individuos, preparar, al lado de un grupo selecto perteneciente a las profesiones liberales, otros semejantes en el comercio, la industria, la agricultura, etc., correspondientes a los diversos tipos de la actividad económica, que posean una cultura verdaderamente general:

1.º Estima necesario, para evitar en lo

posible los errores de orientación y el desaliento que de ellos pueden derivarse, organizar la orientación de los alumnos en el último año reglamentario de la enseñanza primaria, con la colaboración del maestro, del médico y del servicio de orientación profesional, quedando reservada la decisión a la familia.

2.º Estima deseable una mayor coordinación entre la enseñanza primaria y la segunda enseñanza, de manera que se haga fácil el paso de una a otra.

3.º Pone de manifiesto la importancia de las escuelas denominadas en algunos países "escuelas intermedias", "escuelas primarias superiores", "escuelas prácticas", "escuelas de orientación profesional", etcétera, que, sin tener por objeto la preparación para la Universidad, pueden proporcionar a sus alumnos una cultura general suficiente y una iniciación práctica, encaminadas al ejercicio inmediato de una profesión o al ingreso en escuelas profesionales superiores.

4.º Estima deseable que se perfeccionen los métodos de selección para el ingreso en los institutos de segunda enseñanza propiamente dichos. Para esta selección habrá que tener en cuenta los elementos siguientes:

a) Certificado de estudios de la escuela primaria, así como informe individual de los maestros primarios.

b) Examen practicado con arreglo a métodos científicos, que ponga de manifiesto, no sólo los conocimientos adquiridos, sino también la aptitud del candidato para proseguir sus estudios.

5.º Se entera con interés del lugar que reservan varios países, en el seno de los comités de orientación y selección, a los representantes del personal docente y a los de la familia del alumno.

6.º Llama la atención de las autoridades escolares sobre la conveniencia de que, como toda selección implica una eliminación forzosa, los alumnos que no estén en disposición de seguir los estudios del bachillerato puedan orientarse hacia otros estudios o hacia una formación profesional práctica que corresponda a sus aptitudes.

7.º A pesar de la complejidad del problema de la gratuidad y de la variedad de aspectos que ofrece en los diferentes países, estima que el pago de las matrículas no debe ser nunca obstáculo para la asistencia a los cursos de la segunda enseñanza.

8.º Por consiguiente, da la mayor importancia a la concesión de becas que cubran, en la mayor proporción posible, los gastos de los estudios, e incluso lo que deje de ganar el alumno, si lo exigiere la situación de los padres.

### III.—Sobre las economías en la instrucción pública.

La Conferencia:

Considerando que sería peligroso formar una generación de ciudadanos insuficientemente preparados física, intelectual y moralmente y, por ello, ineptos para encontrar solución a los tremendos problemas que plantea la reorganización del mundo:

1.º Llama la atención de los Gobiernos sobre las graves consecuencias que pueden tener las economías realizadas en la educación y propone que se busquen esas economías en las esferas que toquen menos de cerca el progreso material y el espiritual.

2.º Se entera con satisfacción de que se han tomado acuerdos en este sentido por el Comité ejecutivo de la Oficina Internacional de Educación, por grandes asociaciones o reuniones pedagógicas internacionales, por la Comisión Internacional de Cooperación Intelectual y por la Asamblea de la Sociedad de Naciones.

3.º Al comprobar, con sentimiento, que algunos países se han visto obligados por las circunstancias debidas a la crisis económica a introducir restricciones, a veces importantes, en el dominio de la enseñanza, llama la atención de los Gobiernos sobre las consideraciones que siguen:

a) Las reducciones más peligrosas son las hechas en bloque, sin apreciar la utilidad ni la eficacia de las instituciones a que afectan.

b) Sería de interés que las disminucio-

nes presupuestarias en la instrucción pública no se impusieran por las autoridades responsables del presupuesto sin haberse estudiado antes por las autoridades de Instrucción pública.

c) La reducción de los sueldos del personal docente constituye un serio peligro para el reclutamiento del mismo, que debe estar formado por gentes selectas, ya que se les confía nada menos que el porvenir de la nación.

d) Ninguna reducción debería afectar a lo que contribuye a la salud física y moral de los niños: locales, cantinas, campos de juego, colonias, etc., ni a los servicios de asistencia social, que han dado una orientación nueva a la escuela de hoy y que, en tiempos de crisis, son más necesarios que nunca.

Hay que evitar todo empobrecimiento del material escolar que, por su naturaleza, pueda comprometer el rendimiento de la enseñanza.

f) No deberá aumentarse el número de alumnos por clase, en proporción que comprometa la eficacia de la enseñanza ni la salud de los alumnos.

g) Deberá mantenerse al nivel requerido el funcionamiento de la inspección escolar, de la cual depende, en parte, el valor de la enseñanza en un país.

---

## ENCICLOPEDIA

---

### EL PAISAJE EN GENERAL

#### Y LAS CARACTERÍSTICAS DEL PAISAJE HISPANO (1)

por D. Eduardo Hernández-Pacheco,  
Catedrático de la Facultad de Ciencias  
Naturales.

(Continuación.)

*La etnografía y el paisaje.*—El hombre mismo, en cuanto tiene de carácter etnográfico, encaja, por su género de ruda vida campestre, en los cuadros de la Naturaleza. Tal ocurre, por ejemplo, en ciertos as-

---

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

pectos, con los pastores, de indumentaria, género de vida, hábitos, costumbres, necesidades y aspiraciones, en gran parte como en los lejanos tiempos de la prehistoria. Recientemente se ha creado en España el llamado Museo del Pueblo Español, que es, en esencia, un museo etnográfico; lo que allí se conserve y lo que allí se recoja, en cuanto se refiere a la vida humana en las campiñas, en las montañas y en los bosques, no cabe duda que armoniza en el paisaje geográfico y que, en cierto modo, lo completa.

Los cultivos típicos, característicos y tradicionales en cada comarca, como consecuencia que son de las condiciones climatológicas, del relieve y, en general, de los factores geológicos y fisiográficos, entran a componer el cuadro natural del paisaje geográfico; tal es el caso de los cultivos hortícolas de la plana costera valenciana, con sus naranjales; de la campiña y laderas del valle bético, por tierra de Jaén y Córdoba, con su extensa mancha de olivares; de los amplios llanos manchegos, con sus opulentos viñedos; de los verdes territorios cantábricos y vascos, con sus maizales y cultivos hortícolas por regadío de lluvia, etc.

Elementos accesorios importantes del paisaje son las construcciones con carácter etnográfico, tales como los chozos, de tipos diversos, construídos por los pastores extremeños, utilizando exclusivamente los vegetales que espontáneamente se dan en el país; resultando construcciones que, dentro de su rusticidad, no están desprovistas de arte; que son prácticas y confortables, como habrá podido apreciar quien las haya utilizado, y que, con el mismo tipo y características, vienen construyéndose a través de los tiempos históricos, conservándose casi intacta la tradición de las remotas épocas neolíticas.

Casos semejantes, si bien no del remoto abolengo indicado, son otras construcciones campesinas, tal como las cabañas, que tanto carácter dan a la huerta valenciana, y los hórreos asturianos y gallegos, en los que se encuentra cierta analogía con los palafitos prehistóricos.

Las construcciones campesinas de cada país, región o comarca se acomodan, en el transcurso de los tiempos, a las necesidades que imponen las respectivas condiciones climatológicas y demás fisiográficas, llegando a armonizar en el paisaje y a formar parte integrante del cuadro de la Naturaleza. Hay en esto una cuestión de estética popular que surge espontáneamente. En comprobación de ello, considérese cómo el sentimiento artístico rechaza y aprecia la desentonación de una construcción o edificio de carácter y estilo ajeno al paisaje geográfico; asunto en el cual no hay por qué insistir más.

*Las construcciones, como fósiles de la Historia en el paisaje.*—Pero hay en esto de la construcción, en relación con el paisaje, algo que debe tomarse en consideración, aun no teniendo su génesis en la Naturaleza, ni siquiera un aspecto humano etnográfico: las edificaciones de la época prehistórica, tales como las alineaciones o círculos de ciclópeas piedras hincadas en el suelo; las que forman el esqueleto de los dólmenes; las casas fuertes y torres defensivas, cuyas ruinas se alzan en el bosque, invadidas por la hiedra y los cabrahigos, o que se elevan aún, con aspecto vigilante, en los promontorios costeros; los castillos medievales que alzan aún los restos de sus bastiones y torreonnes, desmantelados por las intemperies seculares, y, en general, las ruinas, todavía enhiestas, de épocas remotas, como, por ejemplo, el llamado "Sepulcro de los Escipiones", entre los pinos y algarrobos de la campiña tarraconense, junto al azul Mediterráneo; no cabe duda que constituyen detalles que, por lo general, no tan sólo no desentonan en el paisaje, sino que contribuyen a aumentar su belleza y a darle carácter.

Caso análogo son los viejos veleros, rápidamente casi desaparecidos de los mares, de los que eran encanto y hermosura.

Los mencionados ejemplos son como los restos fósiles de la Historia y equivalentes, por este carácter paleontológico que les asigno, a los llamados subfósiles de la Geología, o sea aquellos restos de orga-

nismos que, aunque vivientes sus especies, caracterizan a los terrenos de formación moderna, como ocurre en las playas y costas levantadas, con las conchas de los moluscos que en ellas se encuentran, de especies que viven en su mayor parte en el mar inmediato.

Para mí no cabe duda que, a pesar de su carácter especial y por las consideraciones expuestas, los ejemplos mencionados y sus análogos deben considerarse como componentes accesorios del paisaje, al cual dan ornato y le prestan belleza, según cantaba Homero:

“*Los niños son el ornamento de los hombres;  
Las torres lo son de una ciudad;  
Los caballos lo son de la llanura;  
Las naves lo son del mar.*”

El siguiente cuadro indica los grupos de elementos componentes que considero entran en la constitución del paisaje, y las divisiones que en cada grupo pueden distinguirse, según lo que se acaba de exponer:

*Elementos componentes del paisaje.*

Fundamentales.	El roquedo.....	rocas graníticas y eruptivas.
		materiales volcánicos.
Fundamentales.	La vege- tación..	calizas.
		areniscas y conglomerados.
Fundamentales.	La vege- tación..	pizarras.
		arcillas y margas.
Fundamentales.	La vege- tación..	formaciones de bosque.
		formaciones de matorral.
Fundamentales.	La vege- tación..	formaciones herbáceas.
Complementarios....	El agua .	Estado del cielo: nubosidad.
		el mar.
Complementarios....	El agua .	los lagos.
		las aguas corrientes.
Complementarios....	El agua .	el agua sólida.
Accesorios....	Los animales.	Los animales silvestres.
		los ganados.
Accesorios....	El hombre en su aspecto etnográfico.	El hombre en su aspecto etnográfico.
		Los cultivos típicos del país.
Accesorios....	El hombre en su aspecto etnográfico.	Las construcciones.

## II

*Variedad de la Península Hispánica.*—Expuesta la primera parte de mi disertación, o sea la pertinente al paisaje en general, me ocuparé sucintamente en la segunda de las características del paisaje español.

Con esta idea directriz me he referido, en lo anteriormente tratado, a ejemplos tomados, en su mayoría, del territorio peninsular, con lo cual se abrevia, en cierto modo, lo pertinente a la segunda parte de mi discurso.

El paisaje de un país es consecuencia, principalmente, del clima; del relieve, en especial de la altitud, y de la constitución geológica en su amplio concepto; pues consecuencia de estos tres factores son las formas del roquedo y la vegetación, que tanto carácter imprimen al paisaje. A su vez, dependen de la vegetación y del roquedo la fauna y demás elementos componentes accesorios del paisaje, de los cuales me acabo de ocupar. De esta suerte volvemos al concepto enunciado al principio: “el paisaje es la consecuencia del ambiente geográfico y del medio geológico”.

Hay que examinar, por lo tanto, las características fundamentales que presentan tales factores en el territorio hispano. Y caemos en una cuestión en la que he insistido tantas veces en mis estudios respecto al conjunto peninsular: en la gran diversidad y variedad de nuestro solar patrio; características concretadas en mi discurso de recepción en esta Academia, cuando decía que la Península Hispánica podía considerarse como un minúsculo continente.

En efecto, así es, por la diversidad que en sus variadas regiones y comarcas introducen lo diferente del relieve, de la constitución geológica y del clima.

*El relieve peninsular.*—No hay país en Europa, salvo el nudo montañoso suizo, de altitud media tan elevada como la Península Hispánica, ni de tan variado relieve, a igualdad de extensión superficial. Así vemos altiplanicies centrales, tales como la del Duero medio, y como la manchega, en la cual los cursos fluviales divagantes concu-

rren a formar el Guadiana; altiplanicies con altitudes comprendidas entre los 650 y los 950 metros. En el centro, separando a las llanuras castellanas, la cordillera central o Castellanolusitana—columna vertebral de la Península, según frase de Macpherson—, constituye un escalón de borde empinado hasta la altitud máxima de los 2.592 metros, en el Almanzor, separando las dos planicies centrales; cordillera, en general, con suaves pendientes al Norte y tajada y abrupta por el Sur.

Las zonas occidentales hispánicas son penillanuras de suave orografía, como la verde Galicia, conjuntamente con el país miñoto y el lusitanoduriense. Aun más típico tiene tal carácter la extensa región natural de la Extremadura española, con el Alentejo portugués y casi toda la provincia de Huelva.

Circundando al macizo hespérico central, se alzan montañas o se presentan accidentes tectónicos importantes, como la frondosa cordillera cantábrica, de ruda crestería rocosa, con picos de 2.200 a más de 2.600 metros de altitud, y puertos de 1.130 a 1.700 metros; cordillera elevada sobre el zócalo castellano, de más de 1.000 metros de altitud y cayendo hacia el mar, en escalón abrupto, por hondos valles selváticos y cuevas y oteros apacibles y verdeantes. Al saliente, las altiplanicies centrales están encuadradas por la ancha zona de las serranías ibéricas, con sus frías parameras, de 1.000 a 1.500 metros de altitud; sus amplias mesas cubiertas de balsámicos pinares y sus muelas rocosas y cumbres de 2.000 a 2.316 metros, en cuyas laderas nacen los ríos hispanos que divergen hacia los dos mares peninsulares. Al Sur se presenta el escalón de la Sierra Morena, accidente tectónico, el más formidable de la Península. Al oeste se señala la rampa que atraviesan en cauces encajados el Duero y el Tajo, para descender a las tierras bajas lusitanas, donde estos ríos caudales ensanchan y apaciguan su corriente.

Este complejo relieve y orografía central peninsular se acrecienta con llanuras externas al viejo macizo hespérico: como la terrosa llanura de la depresión del Ebro,

comprendida, por lo general, entre los 200 y los 400 metros de altitud; la fructífera plana costera valenciana; el valle bético y los amplios llanos tartesios, apenas elevados sobre las aguas marinas, y al Oeste, la herbosa planicie del Bajo Tajo y la arenosa del Sado, con altitud media inferior a los 80 metros.

Aún, la complicación topográfica de nuestro solar hispano es mayor, pues altos conjuntos montañosos, ásperas serranías y fuertes relieves se alzan en la periferia; al norte, entre la llanura ibérica y la francesa de la Aquitania, el ingente Pirineo, con su escarpada y rocosa crestería de altos picos superiores a los 2.500 metros de altitud y hasta de 3.404 en el Aneto, y con puertos altos por encima de los 2.000 metros; alineación orográfica que fué infranqueable barrera de hielos persistentes durante las épocas del glaciario cuaternario, cuyas colosales acciones erosivas modelaron intensamente la montaña, dando su configuración actual a los valles, asiento hoy de plácidas praderías y de hermosos y densos bosques.

La variada y pintoresca serranía catalana es, a su vez, también externa al valle del Ebro, río que se abrió paso al mar aserrando las montañas litorales tarraconenses.

Al Sur de la Península se alza el más extenso y alto de sus sistemas montañosos, la cordillera Bética, que culmina a los 3.481 metros en el Mulhacén, cúspide la más alta de la Península; inmensa intumescencia de suave relieve por un lado, y por otro formidable e imponente tajo abrupto, de origen tectónico, agigantado por la acción erosiva de los hielos pleistocenos. Continúa la cordillera Bética en relieve sumergido bajo las aguas mediterráneas, surgiendo del mar azul y bajo el cielo luminoso las zonas altas de la montaña submarina: las islas Baleares, las de los bellos paisajes por el armónico conjunto que forma la vegetación variada en los agrestes y pintorescos roqueados.

También en el borde occidental atlántico-lusitano, el relieve se acentúa y se hace movido, pintoresco y ameno, en las montañas costeras de la Extremadura portu-

guesa, como asimismo en el extremo Sureste peninsular; en las montañas del Algarve, que se adentran en el mar por el cabo de San Antonio; donde, en Sagres, el ilustre infante Don Henrique, llamado el Navegante, fijó su residencia, frente al amplio Océano y ante el enigma de las lejanías atlánticas.

*El clima peninsular.*—La diversidad de climas es lo característico de la Península Hispánica. Rodeada ésta casi por el mar y teniendo en cuenta su extensión superficial, parece lógico que el clima marítimo fuese la característica predominante de nuestro conjunto territorial, y, sin embargo, predomina el clima continental, con sus fuertes diferencias estacionales. La causa principal de la aparente anomalía climatológica es el relieve, cuyos rasgos fundamentales acabo de exponer.

La otra causa de la diversidad climatológica que existe en las regiones hispánicas estriba en la situación geográfica de la Península, entre dos masas continentales: Europa y Africa, y entre dos mares: uno interior, el Mediterráneo, otro amplio y libre, el Océano Atlántico.

*Los influjos marinos en la climatología peninsular.*—Por lo que se refiere a los influjos climatológicos marinos, el dominio corresponde al Atlántico. De él proceden la gran mayoría de los vientos húmedos que originan el régimen de lluvias que riegan y fecundizan todo el solar hispánico: desde las costas lusitanas a las penillanuras occidentales de España, a las altiplanicies centrales, a las parameras ibéricas y hasta las serranías catalanas y litoral levantino.

El Atlántico proporciona a la mayor parte del país hispánico fresca en verano, ambiente tibio en invierno, y a toda la Península las benéficas lluvias otoñales y primaverales; por esto he dicho en alguno de mis escritos que el Atlántico es el gran bienhechor de la tierra hispana.

*Contradicción entre clima y vegetación: su causa.*—Pero, en contra de este potente influjo atlántico, la vegetación peninsular es preponderantemente mediterránea, tanto en sus formaciones de matorral y de bosque como en la falta de praderas verdes

en verano, que en España son propias de las zonas de gran altitud o de aquella parte de la Península adentrada en el Atlántico, como la verde Galicia, en donde el matorral, el bosque y los cultivos no son de tipo mediterráneo.

La vegetación típicamente mediterránea ocupa ancha zona levantina y meridional y prepondera, mezclada con la de tipo atlántico, en los territorios centrales de España.

Esta vegetación mediterránea, predominante en la Península, en discordancia con el mayor influjo climatológico atlántico, plantea un problema del mayor interés, pues aparece una contradicción patente entre la acción de las causas productoras, o sea el clima, y el efecto resultante, o sea la vegetación; problema al que no le encuentro fácil solución en el estudio de las causas que rigen en la Península en los tiempos actuales, pero que sí la tiene si consideramos las que rigieron en épocas pasadas de la historia de la Tierra; por lo que he llegado a suponer que tiene su explicación—a mi modo de ver—en causas geológicas de naturaleza paleográfica y paleontológica; porque, aunque otra cosa parezca a primera vista, el Atlántico septentrional es un mar moderno; pues su ámbito estaba ocupado durante gran parte del Neozoico por tierras que establecerían puente entre el viejo y el nuevo continente; mientras que el Mediterráneo, con todas sus vicisitudes, diferencias temporales en extensión y variaciones locales, tiene un abolengo lejano en tiempos geológicos que alcanzan a épocas anteriores al Cretáceo, período en el que comienza a formarse la flora actual; Mediterráneo que durante el trascurso de los tiempos terciarios experimentó constantes variaciones en su ubicación europeoafriicana y en los cuales la flora fósil coincide, en cierto modo, con la viviente, en las regiones que invadió este inestable e inquieto mar interior.

En apoyo de esta hipótesis he de exponer alguna observación que realicé en mi reciente viaje de exploración del territorio africano de Ifni: al ascender a la cumbre del Tamarrut, en el macizo montañoso

de Tamussa, con la emoción de ser los primeros europeos que, en plan de estudio, visitábamos el interesante país de los almorávides, invasores de España a fines del siglo XI; el distinguido y competente botánico de la expedición se entusiasmaba ante el cambio que se manifestaba en la vegetación, sustituyendo plantas típicamente mediterráneas, al matorral de arganes y de euforbias cactiformes de la rasa costera; lo cual interpreté por ser la formación vegetal de las alturas residual y más o menos modificada de la que ocuparía el país cuando el Mediterráneo, en los tiempos del Neogeno, dejó sentir su influjo en aquellas comarcas, hoy alejadas del viejo mar sudeuropeo.

Entre los arbustos de la allí anormal vegetación mediterránea, vegetaba el algarrobo, que hoy vive en el litoral mediterráneo en semicultivo; planta que, hace muchos años, encontré también, lejos del ambiente salino del mar, entre el matorral espontáneo de la sierra de Córdoba; hecho que interpreté como una persistencia geológica de dicha especie vegetal, viviendo ahora en precario, y que vegetaría, frondosa y exuberante, en aquellos mismos parajes, cuando las olas del mar mioceno o las del plioceno rompían, sonoras y violentas, en las costas del entonces estrecho bético.

Pero, aparte de esta recíproca influencia atlántica y mediterránea, en el ámbito peninsular está patente la típica característica del suave clima mediterráneo en las serranías tarraconenses, valencianas y alicantinas y en los vergeles litorales levantinos; mientras que el clima atlántico, con acentuación creciente hacia el Norte, es el característico y típico de la vistosa y bella Lusitania.

*Influjo del clima europeo.*—Situada la península entre dos continentes, Europa y Africa, el influjo climatológico de tan extensas áreas terrestres invade la Península. La influencia del clima central y occidental europeo se manifiesta en toda la banda septentrional de tal modo, que tienen características climatológicas europeas gran parte de la provincia de Gerona, el Pirineo aragonés, gran extensión de Navarra, Vasconia, Santander, Asturias y Galicia; ha-

bida cuenta, para las últimas regiones, de la concausa atlántica, y, para la primera, de la mediterránea. La amplia zona relatada, tiene como característica principal, las lluvias de verano, que mantienen el campo siempre verde, la arboleda frondosa y pujante, la vegetación de tipo higrofito y los cultivos en régimen semihortícola, sostenidos por regadío natural de lluvia.

(Continuará.)

---

## INSTITUCION

---

### NOTAS DE EXCURSIONES (1)

por los profesores D. José M.<sup>a</sup> Giner  
y D. José Ontañón.

#### Navarra.

(Continuación.)

*Día 7.*—Este fué el que dedicamos a Pamplona. Empezamos la visita por la gran Plaza del Castillo, y al dirigirnos a la Catedral, pasamos ante la fachada barroca del Ayuntamiento.

*Catedral.*—Parece que en 1124 se consagró, en este lugar, una románica. De ésta poco sabemos, y sólo los capiteles de su fachada, conservados en el claustro actual, la Puerta de la Cillereria, en las dependencias, y la reformada Capilla de las Animas, nos hablan de la riqueza que debió de tener. Sería edificio pequeño, cuando ya en el siglo XIII, se trató de sustituirlo por otro mayor, a raíz de la coronación de Teobaldo I. Arnaldo de Barbazán, obispo de Pamplona en el siglo XIV, y figura la más saliente de la Edad Media en la diócesis, dispuso la construcción del actual claustro, adosado a la obra románica y comenzado hacia 1317. A fines del siglo, se hunde la Catedral, y en los últimos años de aquél se comienza la existente, que se terminaba en el primer cuarto del siglo XV. Por unir el claustro a la obra nueva, resulto la planta asimétrica, único caso entre las iglesias españolas. El arte del siglo XV

---

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

se muestra bien característico, pero sobriamente, en sus tres naves, crucero y girola. Esta, formada por dos hexágonos regulares y dos pentágonos irregulares, varía en absoluto la disposición tradicional, puesto que ni hay tramos trapezoidales ni capillas, y el presbiterio es de planta pentagonal, y, por tanto, se cierra en ángulo. Al exterior, únicamente por el lado norte se ve la obra gótica, desprovista de todo adorno, pues no existen ni pináculos ni crestecías, que fueron destruidos, según se dice, por una gran explosión en el siglo XVIII. La nave central tiene un ventanal por tramo, con arbotantes, lisos en cada contrafuerte. Entre éstos están embebidas las capillas, que son coetáneas, también con sendos ventanales. El crucero y Capilla Mayor tienen por único adorno una imposta de bolas, tan característica del tiempo, y aquél, en el extremo, está adornado por una puerta con arco conopial y pináculos, con decoración de cardos. En el tímpano, un relieve representando la Coronación de la Virgen. La fachada principal es obra correcta y fría del neoclasicismo, proyectada por Ventura Rodríguez en los últimos años del siglo XVIII. Consta de un pórtico, con columnas corintias y frontón, sobre el cual está el que corona la nave mayor rematado en cruz y ángeles orantes, entre dos torres terminadas en cupulines calados.

*Interior.*—Esbelta, armónica y fina; sobria de adornos en naves y capillas. En el lado sur no hay más que dos de éstas; la primera, ocupando dos tramos, y al final de ellas, aparece la asimetría de la planta, pues hay otra nave supletoria, que une el claustro con la iglesia, formada por el brazo del crucero prolongado dos veces en sentido longitudinal. Todas las bóvedas son de crucería sencillas, excepto en el crucero y nave central, que son sexpartitas. Las de la Capilla Mayor y el encuentro son estrelladas, y las de la girola son de seis cascos. La *Capilla Mayor*, cerrada por magnífica *reja* gótica, hecha, a comienzos del siglo XVI, por Guillermo Evenard, tiene un gran *retablo* de madera estofada de finales del XVI, grecorromano. Bajo el

Tabernáculo, una Virgen del siglo XII. *Coro* Renacimiento, obra de Ancheta, de 1595, con *reja* también de este estilo. *Tras-coro* con un templete neoclásico, bajo el cual hay un Cristo, también de Ancheta. Cuatro grandes *retablos* churriguerescos, dorados y sin excesivo adorno, del XVII, en el crucero y en la girola, en la cual se abren dos puertas del siglo XV, de entrada a las Sacristías; en el tramo primero pentagonal de aquélla, a la derecha, dos buenos *retablos* de batea, con pinturas. En el muro donde está la puerta de ingreso al claustro está metida la lauda, del siglo XV, de la Infanta niña Magdalena de Albrét, cuya escultura, de la más extremada delicadeza, está cobijada por un dosel.

*Claustro.*—Lo más interesante de la Catedral, no sólo porque, como construcción y riqueza, son, él y el de Burgos, los mejores que de estilo gótico tenemos en España, sino también porque conserva todas las dependencias de la época en que los canónigos hacían vida conventual. Con grandes ventanales, coronados por gabletes, está lleno de escultura prodigiosa. Corresponden al siglo XIV los lados norte y este, y al XV los restantes, aunque hay tal unidad en la obra, que no se aprecian las diferencias. Los tramos, rectangulares, están cubiertos por bóvedas de tipo francés. Capiteles de flora y de figuras. El claustro alto tiene barandal calado entre los gabletes y conserva el viejo pavimento de azulejos. En el ángulo sudoeste, una capillita indica el primitivo lavabo de los canónigos, hoy Capilla de Las Navas, cuya *reja*, precioso ejemplar de filigrana, es la que, tradicionalmente, se dice hecha con las cadenas de los esclavos del Miramolin vencido en la batalla de Las Navas de Tolosa. Las puertas, todas, son espléndidas. Del XIV y llena de escultura policroma, la de entrada a la iglesia, con un parteluz en el que hay hermosa estatua de la Virgen y tímpano con un relieve representando el tránsito de la misma. En el lado sur hay dos: la "Preciosa", también cuajada de fina escultura, interesantísima en todos sus pequeños detalles, y la del refectorio, cuyos asuntos escultóricos

son la Última Cena y la Entrada en Jerusalén. El *refectorio* es una espléndida nave del XV, y a su lado está la célebre *cocina*, con su alta bóveda y chimenea. En ella estuvo colocado, algún tiempo, el sepulcro de Carlos III de Navarra y de Leonor de Castilla, obra del siglo XV, hecha por Johan Lome, y vuelto ahora a su lugar, en el centro del coro, sobre los restos reales, aunque nosotros aún lo vimos relegado. En el lado este del claustro se adosa la *Capilla Barbazana*, Sala capitular del siglo XIV, muy francesa y extraordinariamente fina, cuya puerta de entrada, abierta a aquél, tiene las dos características ventanas a los lados, altas y agudas. La Sala, que ha perdido ya su oficio, es cuadrada, con bóveda estrellada octogonal, soberbia. En el centro se conserva el sepulcro del fundador, el ya citado Arnaldo de Barbazán. Tiene cripta gótica, hoy panteón de obispos, con bóveda también estrellada y una columna central. Su exterior es esbeltísimo, con sus contrafuertes, pináculos escamados y galería gótica. En los extremos de la misma galería del claustro hay dos buenos sepulcros góticos: al sur, el de un obispo, y al norte, el de un matrimonio, junto a éste, en el tramo siguiente, un grupo escultórico, de igual estilo, que representa la Virgen con el Niño, bajo delicado dosel de piedra, y los Magos en adoración.

*Sacristía Mayor*, barroca y de aire francés, en la que se guardan joyas de interés, entre ellas: la *Custodia* Renacimiento, tipo de viril y farol, con dos ángeles añadidos, y cuyas andas, del mismo estilo, se guardan en la Capilla Barbazana; la famosa *arqueta* árabe de marfil, la más importante de las conocidas, del año 1005, que perteneció a la reina D.<sup>a</sup> Blanca; una *cruz procesional* gótica, con pie del XVI: un *evangelario* gótico, y los célebres *relicarios* de este estilo, con esmaltes, del *Lignum Crucis* y Santa Espina, enviados por Manuel Paleólogo.

*San Saturnino [o San Cernin]*.—Es iglesia gótica, al parecer la más vieja de Navarra, pues data de la segunda mitad del siglo XIII. Exterior interesante, por la portada norte, llena de escultura, y por

la fuerte y sencilla torre. Es de una nave, excesivamente corta, pues no tiene más que dos tramos cubiertos por bóveda sexpartita y un ábside poligonal, de tres capillas, muy extraño, que parece adaptación de una girola a una cabecera que no la tiene.

*San Nicolás*.—Iglesia gótica rehecha, de tres naves, acaso del siglo XIV, con restos románicos y una portada y atrio reconstruidos.

*San Lorenzo*.—Dícese que fué iglesia gótica reconstruida en tipo de Renacimiento. Una sencilla nave, a la cual se ha adosado, en la época churrigueresca, una disforme capilla, tan grande como toda la iglesia, dedicada a San Fermín, patrón de Pamplona.

A las 2,10 de la tarde salimos para Madrid, haciendo trasbordo en Casetas, y llegamos a las 8,35 de la mañana siguiente.

#### LIBROS RECIBIDOS

De Benito Landa (Dr. D. Tomás).—*Vacunación antituberculosa en la infancia*.—Sociedad Española de Higiene. Premio Legado Roel número 45.—Madrid, imp. de J. Cosano, 1934.—Don. de D. J. C.

Goyanes Capdevila (Dr. D. José).—*La sátira contra los médicos y la Medicina en los libros de Quevedo*.—Conferencia leída en la Fiesta del Libro por el Excelentísimo Sr. D. ...—Abril de 1934.—Madrid, imp. de J. Cosano.—Don. de ídem.

Guardiola Picó (José).—*Reformas en Alicante para el siglo XX*. Estudiadas y propuestas por...—Alicante, imp. de Juan José Carratalá, 1895.—Folleto, 8.º—Don. de D. H. Giner.

*Programas para las asignaturas de Filosofía*, publicados por la Dirección general de Instrucción pública, con arreglo a lo dispuesto en la real orden de 24 de julio de 1846.—Madrid: En la Imprenta Nacional. 1846.—4.º—Don. de ídem.

#### Visado por la censura.

Imp. de J. Cosano.—Palma, 11.—MADRID