

# BOLETÍN

## DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

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

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

AÑO XXXVIII.

MADRID, 31 DE MAYO DE 1914.

NÚM. 650.

### SUMARIO

#### PEDAGOGÍA

El problema de la educación profesional, según M. P. Allégret, por D. Germán Flórez, pág. 129. La instrucción primaria árabe en Egipto, por Charles Beaugé, pág. 138.—Revista de revistas. Alemania: Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, por D. J. Ontañón y Valiente, pág. 142.—Francia: Revue internationale de l'Enseignement, por D. D. Barnés, pág. 145.

#### ENCICLOPEDIA

Lo que se sabe de la vida del Greco (*continuación*), por D. Manuel Cossío, pág. 147.—Lacedemonia (*conclusión*), por Walter Pater, pág. 152.

#### INSTITUCIÓN

Correspondencia, pág. 159.—Libros recibidos, página 159.

### PEDAGOGÍA

#### EL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL

SEGÚN M. P. ALLÉGRET (1)

por el Prof. D. Germán Flórez,

Secretario de la Institución.

(Continuación.)

*Soluciones insuficientes.*—*La iniciativa privada.*—¿Cómo remediar el mal de la decadencia del aprendizaje, dentro del problema general de la educación profesional? Las soluciones propuestas son múltiples; desecharemos, desde luego, las que nos parezcan insuficientes. Tanto en sentido conservador como en el progresivo, en el mundo del trabajo se nos presentan concepciones unilaterales, simplistas, en

que late la idea dominante de que, bien los obreros sin los patronos, bien los patronos sin los obreros, y siempre y en todo caso sin la intervención del Estado, se puede llegar a la verdadera solución. ¿Qué remedio sustancial propone la extrema izquierda? La revolución social y la instauración del régimen colectivista, y como paliativos mientras llegan los trabajadores a ser dueños de la producción, la disminución de las horas de trabajo, medida aceptable dentro de los límites normales fijados hace más de 20 años teóricamente por los higienistas y prácticamente por experiencias concluyentes, y, sobre todo, la acción sindicalista, en la cual sólo los sindicatos obreros son los competentes, por lo mismo que viven en contacto con los aprendices y conocen las dificultades del oficio, para imponer a los patronos las condiciones de un contrato de aprendizaje racional, vigilar su cumplimiento, fijar su duración y apreciar los resultados. Los obreros deben asegurar la educación social y la educación profesional del aprendiz, y organizar cursos complementarios de cultura, sin compromiso alguno con el capitalismo, y para poder cerrar todo camino a la acción del Estado.

La extrema derecha, con un lenguaje más mesurado, pero en el fondo con idéntico espíritu particularista, no ve otra solución para remediar el mal sino que el Parlamento derogue cuanto antes la desastrosa ley Millerand Colliard, y deje a los directores de las industrias—salvo las explotaciones mineras y alguna otra especialmente peligrosa o muy dura—ser únicos jueces respecto a la duración normal del

(1) Véase el núm. 648 del BOLETÍN.

trabajo. Otros patronos, a quienes, sin duda, no ciega la áspera lucha contra la concurrencia extranjera, estudian más a fondo el problema, y proponen como única solución dejar obrar a la *iniciativa privada*; a los industriales corresponde resolver en vista de lo que las circunstancias exigen; es decir, crear por su cuenta en sus fábricas escuelas de aprendizaje, completadas, si es preciso, en lo que a la enseñanza teórica concierne, por cursos nocturnos, como han hecho Creusot y Baccarat. Los gastos no pueden ser muy onerosos, aun teniendo que pagar un salario a los aprendices, para que la reforma prospere; pues si contamos un aprendiz por cada 20 obreros, los gastos generales no aumentarían más que en un 2 por 100, cuando las recientes leyes obreras les han aumentado en más de un 10 por 100.

Al proponer esta solución única, rechazan los patronos tanto los proyectos de ley que *tienden a la reforma del aprendizaje propiamente dicho*, porque con tales proyectos se quiere resucitar un contrato que no tiene ya razón de ser, y cuya aplicación eludirían aun consignándose el funesto principio de la obligación, sino también los proyectos que se encaminan a la *reforma de la enseñanza técnica*; porque se apoyan en una doble ilusión: la de que el trabajo manual en la escuela pueda desenvolver el gusto de los antiguos oficios, y la de que una enseñanza profesional vaga y general tenga la virtud de aumentar el valor de la mano de obra francesa.

La iniciativa privada, *individualmente*, ha hecho poca cosa; casos particulares de alguna industria en grande, que disponga de gran capital y personal numeroso, como Baccarat, que en el transcurso de 20 años ha podido asegurar el reclutamiento de 2.500 obreros (en Francia, los establecimientos industriales de más de 2.000 obreros son solamente 17, y los que ocupan de 1 a 20, ascienden a 550.000), las fábricas del Creusot, la imprenta Chaix, la fábrica Harmel, la casa Christofle y las diferentes Compañías de ferrocarriles.

La iniciativa privada se ha ejercido tam-

bién *colectivamente* por asociaciones de todas clases, patronales u obreras, filantrópicas o profesionales, así como por los municipios, dirigiendo sus esfuerzos sobre todo a organizar el aprendizaje, a establecer un modelo de contrato, a vulgarizar su aplicación y a velar por su cumplimiento. Podríanse citar muchos ejemplos de recientes e interesantes creaciones debidas a la actividad de sindicatos patronales, como la asociación del Patronato de Aprendices del Cher, instituída en 1910 por la Cámara de Comercio de Bourges a fin de remediar la crisis del aprendizaje, y de sindicatos obreros. Para darse cuenta de la importancia de esta acción colectiva patronal y obrera, baste recordar que tanto para el aprendizaje propiamente dicho como para la enseñanza técnica, habían sido creados por los sindicatos, hace dos años, 549 escuelas o cursos profesionales, 128 por los patronos y 421 por los obreros.

Mayor interés, a juicio de M. Allégret, tienen por sus fecundos resultados las instituciones fundadas por el común acuerdo de patronos y obreros, como han hecho los representantes de la industria del Libro, unión sindical de patronos impresores y la Federación francesa de los obreros del Libro, que, comprendiendo la necesidad de reobrar contra las condiciones defectuosas del aprendizaje, entraron en relación, nombraron una Comisión mixta que propuso un contrato tipo y un reglamento único, que fueron adoptados en el Congreso de Burdeos de Julio de 1899, y que los representantes de la Federación patronal y de la Federación obrera circularon a todos los impresores de Francia. Este reglamento fija para todas las imprentas la proporción de un aprendiz por cada cinco obreros; la duración del aprendizaje completo; los deberes de maestros y aprendices; previene que se gratifique, a título de recompensa, a partir del tercer mes de aprendizaje, hasta fin del tercer año, y estipula que durante el 4.º y 5.º año, el aprendiz sea considerado como obrero y recompensado como tal; instituye también el certificado de fin de aprendizaje.

A pesar de no haber sido escrupulosa-

mente observadas por todos los maestros impresores las disposiciones de este reglamento, los resultados alcanzados tienen un valor que nadie puede desconocer.

Otra iniciativa en que colectivamente aparecen unidos patronos y obreros es la de ciertos Consejos de hombres buenos, interviniendo, no sólo en casos litigiosos entre patronos y aprendices, nombrando a uno de sus miembros (práctica excelente, quizá extralegal) para vigilar al aprendiz y al taller en cuestión, sino tomando medidas que tiendan a organizar la vigilancia metódica del aprendizaje y a fomentarlo mediante concursos, como han hecho los Consejos de Nimes (1885), de Bar-le-Duc (1902) y de Lyon (1908), guiados por el mismo espíritu, a saber: que los hombres buenos sean los tutores naturales de los aprendices, como antes lo eran los maestros en las corporaciones antiguas, y en este sentido faciliten la carrera a los principiantes, vigilen para que su instrucción profesional sea sólida por la práctica regular del oficio, estén al corriente de sus progresos, de los exámenes que hayan de sufrir y les estimulen mediante recompensas. Para todo ello, cada aprendiz viene a ser el pupilo de un consejero, hombre bueno, designado por el presidente.

Gran número de municipios intentan también salvar el aprendizaje de una ruina segura.

El municipio de Donai, por ejemplo, creando en 1910 una escuela municipal de aprendizaje, y el de Burdeos creando 50 bolsas de aprendizaje.

Entre las instituciones confesionales o filantrópicas son asimismo muy numerosas las que se dedican a la infancia obrera, pudiendo citar como ejemplo, entre otras similares, la *Oeuvre des apprentis orphelins d'Auteuil*, que prepara 190 aprendices para 12 profesiones; el aprendizaje dura 4 años; no reciben los aprendices salario, pero la institución, todas las semanas, inscribe en una cartilla de ahorros, pequeñas cantidades (de 0,50 a 1,50 francos) a nombre de cada huérfano, que se les entrega a la salida, encargándose asimismo la Dirección de colocar a los jóvenes obreros.

Todas estas ligeras indicaciones prueban que la iniciativa privada, en sus múltiples formas, realiza una obra meritoria, poniendo de manifiesto, a la vez, las modificaciones que es preciso introducir en la legislación de 1851; pero no ha logrado, sin embargo, contener, ni atenuar siquiera de un modo apreciable, la crisis del aprendizaje. Por esto es un deber del Estado intervenir directamente.

Las mismas causas de la crisis examinadas ya, nos conducirían a idéntica conclusión al examinar los medios de hacerla desaparecer.

El voto de obreros y patronos que no militan ni en la extrema derecha ni en la extrema izquierda es unánime en favor de la intervención del Estado, reconociendo que es necesaria, tratándose de organizar el aprendizaje en todos los talleres y de reglamentarle, a fin de que tenga carácter general. Los Consejos superiores del trabajo y de la enseñanza técnica mantienen conclusiones análogas, pidiendo la intervención del Estado.

*Cómo debe intervenir el Estado.*—Estando todos conformes en que lo que al Estado le corresponde es la organización de una educación profesional que se adapte a las necesidades actuales de la industria nacional, ¿cómo debe intervenir?

Dos grandes sistemas se presentan frente a frente para que esta iniciativa del Estado se ejerza: la educación profesional por el taller con una nueva reglamentación del contrato de 1851, esto es, el *taller escuela*; y la educación profesional por la escuela, o sea la *escuela taller*.

*El taller escuela.*—*El taller escuela*, es decir, el aprendizaje por la práctica misma del oficio en el taller, es una idea que cuenta todavía con partidarios, más numerosos hoy entre los competentes, a pesar de que hace 10 años que no se oye hablar más que de la enseñanza profesional en la escuela y por la escuela. Las dos ideas fundamentales en que se apoyan son: 1.<sup>a</sup>, para formar buenos y verdaderos obreros, es preciso volver los aprendices al taller, para que los niños tomen amor al oficio ante todo, viendo que el oficio es su

sostén, y que si logran una retribución, es siempre en proporción de la capacidad adquirida; mientras que en la escuela, no tienen ante sus ojos más que profesores que viven de la enseñanza que les dan, y no del oficio que les enseñan. Además, en la escuela profesional, no ejercitándose en fabricar productos para el comercio, que, por otra parte, en la mayoría de los casos, no podrían obtenerse sin la colaboración de un cierto número de obreros, ni adquirir el aprendizaje conciencia del valor que con su trabajo comunica al producto, ni tampoco de la capacidad de producción que va alcanzando por sí mismo. Presenta también el aprendizaje en el taller una doble ventaja sobre el de la escuela: los trabajos que se ejecutan en el taller son siempre los que reclama el gusto del día; y el material del taller, en interés de la misma industria, no tiene más remedio que renovarse y ser más perfeccionado que el de la escuela, donde se perpetúa.

El aprendizaje en la escuela profesional es muy caro: se calcula, por ejemplo, en la Escuela Estienne en 2.000 francos por alumno y en las escuelas de París 14.000, por cada aprendiz que se incorpore á una profesión. ¿Cuándo podrá Francia soportar el gasto que suponen los 900.000 jóvenes de sus establecimientos industriales y comerciales?

La escuela profesional no puede hacer *verdaderos obreros*, porque no puede proporcionar a los aprendices, en un medio adecuado a la profesión, ni la habilidad manual, ni la mentalidad necesarias al productor de hoy día; es preciso, además, que experimenten las dificultades y las luchas que los obreros experimentan desde los 13 años, para sentirse fraternalmente unidos a sus camaradas de taller.

Es, pues, incontestable que el aprendizaje en el taller es aceptado por la mayor parte de los técnicos, y que sería un ideal que se hiciera como en otro tiempo.

Todos sabemos muy bien a qué atenernos sobre este particular y cómo la inmensa mayoría de los jóvenes franceses van a las fábricas a formarse como pueden en la práctica de su profesión, como

verdaderos parias del aprendizaje industrial.

2.<sup>a</sup>, para que los aprendices vuelvan al taller, hay que reformar nuestra legislación del aprendizaje.

Tal es la segunda idea esencial, indiscutible, que se desprende de todos los informes y estudios, colectivos o privados, sobre la materia.

Es un arduo problema, el rejuvenecer el viejo contrato de 1851, hasta hacerlo popular y ajustarlo a la nueva organización industrial; puesto que en realidad la ley sobre el aprendizaje ha quedado en 1910 como estaba en 1851; la Comisión codificadora instituída por Millerand en 1901 no tuvo otra misión más que reunir, coordinar y refundir disposiciones esparcidas que respondían al mismo objeto.

La Comisión permanente del Consejo superior del trabajo, después de ímproba labor, propuso una serie de reformas, que pueden agruparse bajo los títulos siguientes:

A.—Libertad de hacer contratos de aprendizaje: pero si hay contrato, tiene que ser escrito.

El contrato verbal no favorece el aprendizaje. Por el hecho mismo de la dificultad de la prueba, no garantiza al patrono la presencia de su aprendiz hasta el fin del tiempo estipulado; perdiendo, por consiguiente, el provecho que legítimamente hubiera podido sacar del último período del aprendizaje.

Previendo, pues, el patrono una ruptura prematura, se esfuerza por utilizar inmediatamente al niño; en lugar de enseñarle progresivamente el oficio, le especializa de suerte que al cabo de algunas semanas pueda cumplir alguna faena parcial, sin llegar a ser un obrero completo.

Por el contrato escrito, al contrario, los deberes y los derechos de los padres, del patrono y del aprendiz quedan bien determinados, así como también las condiciones del aprendizaje, y la sanción que se estipule.

B.—Vigilancia del aprendizaje. La ley de 1851 no contiene ninguna medida práctica que garantice el cumplimiento efectivo de sus mandatos; no instituye agente

alguno de vigilancia y de ejecución en el orden civil; da buenos consejos y expresa óptimas intenciones. Temía el legislador menoscabar el principio de la libertad para contratar, disminuir también la autoridad paterna, y, sobre todo, hacer revivir las antiguas veedurías.

Convencidos de que una ley del trabajo sin agente de ejecución sería una ley sin eficacia, ¿a qué institución o a qué personas se debe confiar ésta? Los inspectores del trabajo fueron desechados unánimemente por la Comisión; los Consejos de hombres buenos, como protectores natos del aprendizaje, no inspiraban una ilimitada confianza a la mayoría. Al fin, el Consejo adoptó un sistema de transacción, confiando, en primer lugar, la vigilancia del aprendizaje a Comisiones locales profesionales compuestas de igual número de patronos y obreros, y en su defecto, y en segundo término, a los Consejos de hombres buenos.

C.—Examen teórico y práctico. Certificado de instrucción profesional.

No hay divergencia alguna al proponer esta reforma: el examen permitirá asegurarse de que el aprendiz ha adquirido en el tiempo que normalmente dura el aprendizaje los conocimientos profesionales necesarios, y el certificado será un sencillo documento de que el aprendiz ha terminado su preparación en buenas condiciones. El Consejo superior del Trabajo propone que en principio sea el Consejo de hombres buenos el que examine y otorgue el certificado, si bien de hecho este Consejo debe descargarse de este cometido confiándole a los sindicatos patronales y obreros, Comisiones locales mixtas, etc., que son las instituciones naturalmente indicadas para intervenir.

D.—Reducción y limitación del número de aprendices. Los militantes del socialismo y del sindicalismo echan en cara a los patronos el soborno de obreros jóvenes a quienes bautizan como obreros y pagan jornales irrisorios, ocupando las plazas de los verdaderos obreros, que forzosa-mente se ven condenados a la huelga. Este abuso explica asimismo la mala voluntad

del proletariado frente a la crisis del aprendizaje; la repugnancia a interesarse por los aprendices, rivales temibles en el taller y competidores en el mercado, por el precio bajo de su trabajo.

La Comisión permanente, al proponer las bases de reforma para el estatuto del aprendizaje, nada ha fijado taxativamente; esto es, no ha dicho cuántos aprendices debía haber en proporción a los obreros adultos, lo deja al acuerdo amistoso de las partes, y cuando haya desacuerdo, el Consejo de hombres buenos resolverá sobre la reducción, fijando el número máximo de aprendices en aquel caso. Si hay reincidencia, y en casos de faltas graves, el Consejo del Trabajo propone que puedan los hombres buenos retirar el derecho a tener aprendices temporal o definitivamente.

E.—Sanción civil otorgada a las decisiones de las Comisiones mixtas.—Sobre este punto el Consejo propone que en lo que concierne al aprendizaje y limitación del número de aprendices permita la ley que las Comisiones mixtas comparezcan ante el juez para practicar la prueba del perjuicio causado a todos o parte de sus miembros por la concurrencia desleal que provenga de abusos cometidos en estas materias.

El Consejo superior del Trabajo no podía menos de preocuparse también de la instrucción profesional de los jóvenes que no tuvieran hecho un contrato escrito de aprendizaje. El número de ellos, de 13 a 18 años, se calculaba, en el año 1900, en 602.000, de los cuales sólo la décima parte poseían un contrato escrito, y el resto, que no bajará de 550.000, se encuentran sin educación profesional protegida por la legislación nueva, por lo que el Consejo superior del Trabajo propone que a todo joven menor de 18 años que no tenga contrato escrito de aprendizaje se le dé una instrucción profesional en el taller o en los cursos y escuelas profesionales, si el patrono no quiere hacerse responsable de ella o no puede darse en el taller.

Esta proposición fué recogida en un proyecto de ley presentado a la Cámara en 1905 y reproducido en 1912, así como los

anteriores han inspirado la proposición de ley Henri Michel, que siendo senador la reprodujo por tercera vez en el Senado en 1912, donde, después de tomada en consideración, ha sido enviada para su estudio a la Comisión de aprendizaje.

*La escuela taller.*—He aquí el segundo sistema para dar solución al problema del aprendizaje siguiendo un camino totalmente diverso: el de la instrucción profesional en la escuela y por la escuela. Es preciso reorganizar la enseñanza técnica; el ideal, el principio director y el objetivo. Hay que desenvolver esta enseñanza técnica, facilitar su difusión y su coordinación y adaptarla a las nuevas necesidades.

La enseñanza técnica en todas las grandes naciones ha sido la preocupación del siglo XIX, y si en Francia se encuentra retrasada, es porque en la primera mitad del pasado siglo, los industriales estaban encargados ellos mismos del aprendizaje de sus obreros. El Estado se limitaba a asegurar el reclutamiento del estado mayor por medio de sus grandes escuelas técnicas. Cuando se advirtió que el taller no formaba ya aprendices, vino entonces el esfuerzo por hacer entrar al aprendizaje en el cuadro de la organización escolar.

Hoy día, en Francia, todas las escuelas técnicas están agrupadas bajo la dirección del Ministro de Industria y Comercio. Pueden clasificarse en tres categorías.

Grado superior. Entre los establecimientos donde se da la enseñanza técnica superior están:

El Conservatorio de Artes y Oficios, creado en 13 de Octubre de 1794 por la Convención, recoge en sus veinte cursos públicos y gratuitos cada noche, por término medio, 500 oyentes, y viene a ser la alta escuela de aplicación de los conocimientos industriales. Se le han agregado, en 1901, la oficina nacional de la propiedad industrial y un laboratorio de ensayos físicos, químicos y mecánicos; y en 1904, un museo de prevención de accidentes del trabajo y de higiene industrial.

La Escuela Central, fundada en 1824 por Dumas, Lavollée, Olivier y Pictet,

cedida al Estado en 1857, forma ingenieros de todas las ramas de la industria, de extensos conocimientos, pero no hace especialistas.

Las Escuelas superiores de Comercio, en número de 16, contando el Instituto Comercial de París, reúnen unos 1.700 alumnos, que se preparan para ser jefes de empresas o empleados superiores. En general, son escuelas privadas, fundadas por las Cámaras de Comercio, con intervención del Estado.

II. Grado secundario y medio. Está representada esta enseñanza actualmente por las *Escuelas nacionales de Artes y Oficios*, que son seis: Aix, Angers, Châlons, Lille, Cluny y la de París, que fué abierta en 1912. El programa de estas escuelas ha sido completamente reorganizado; y, a tenor del art. 1.º del decreto de 14 de Agosto de 1909, estas escuelas tienen por objeto formar jefes de taller, ingenieros é industriales versados en la práctica de las artes mecánicas. La concepción de estas escuelas ha sido censurada por algunos especialistas, porque no responde a las necesidades de la industria actual, y porque no abarcando esos *oficios* más que una parte de la gran industria moderna, la construcción de máquinas, no responde más que incompletamente a su título. Pueden recibir 300 alumnos cada una.

III. Grado elemental o primario. Lo representan: A, las escuelas nacionales profesionales, y B, las Escuelas prácticas de Comercio y de Industria (1). Las primeras son cuatro: Armentières, Nantes, Vierzon y Voiron. Tienen por objeto formar obreros instruídos, aptos para ser jefes de taller y contramaestres. Además, preparan para los concursos de admisión

(1) Deben incluirse en la misma categoría: 1.º Las Escuelas nacionales de relojería de Besançon y de Cluzes (208 alumnos). 2.º Las Escuelas profesionales de la villa de París (3.500). 3.º Las Escuelas privadas fundadas por los Municipios, por Asociaciones o particulares (5.000 alumnos, aproximadamente). Las Escuelas primarias superiores, que sólo consagran 10 horas, término medio, al trabajo manual, no son verdaderamente profesionales. Existen 423, con 52.137 alumnos, de los cuales sólo unos 5.000 van luego a las secciones industriales, comerciales y agrícolas.

en las escuelas técnicas de grado secundario.

Están estas escuelas en plena prosperidad. La duración normal de los estudios es de cuatro años, y solamente tres para los que se destinan a las escuelas técnicas secundarias. Los dos primeros años se consagran a consolidar y ampliar la instrucción general de los alumnos, al mismo tiempo que a comenzar su aprendizaje industrial. Al comenzar el tercer año, los alumnos se dividen en dos secciones: la sección normal preparatoria para la industria; la sección especial preparatoria para las Escuelas de Artes y Oficios.

Al ingresar en la escuela los alumnos, se reparten entre los diversos talleres, según su deseo y sus aptitudes: taller de montaje y máquinas-útiles, taller de ajuste, taller de forja, taller de electricidad, taller de carpintería y de modelos para fundición, y sección especial de electricidad industrial y de automovilismo. Al terminar el cuarto año, sufren los alumnos un examen y reciben un título. El único inconveniente es que hay muchos candidatos y son pocos los que pueden ser elegidos por concurso.

B.—Las Escuelas prácticas de Comercio y de Industria. Hay actualmente en Francia 70, con 14.037 alumnos. Dan la enseñanza profesores, asistidos de contra maestros o de jefes de taller que han ejercido la profesión que enseñan. Los profesores, en su cátedra, enseñan la teoría de su oficio, exponiendo los principios en que se funda; y los jefes de taller en seguida, en el banco de carpintero, en el torno, ante el yunque o la máquina útil les instruyen en la práctica.

Para el reclutamiento de sus profesores, hasta aquí, después de llevar algún tiempo en el escalafón de instrucción pública, tenían que seguir cursos especiales en la sección normal de la Escuela de Artes y Oficios de Chalons, por lo que toca a las industrias, y en la Escuela de Altos Estudios comerciales de París, por lo que al comercio se refiere. Había, además, dos secciones normales, industrial la una y comercial la otra, para la preparación del

profesorado de la enseñanza técnica femenina. En 1912, el ministro Dupuy centralizó en París todas las secciones normales que preparaban los futuros profesores de las Escuelas prácticas, creando la Escuela normal de la enseñanza técnica, a la cual deben venir asimismo los prácticos, los jefes de taller, para adquirir el arte de enseñar, que frecuentemente les falta. Los futuros maestros se preparan durante los dos primeros años de estudios para el certificado de instrucción general profesional; el tercero y último año se consagran a la preparación de un certificado de aptitud pedagógica y de instrucción especial profesional.

Volviendo a las escuelas prácticas de comercio y de industria, en ellas se forma el grueso del ejército obrero, los mejores y los más capaces de éstos, los que reclama actualmente la industria nacional; es decir, allí es donde está la verdadera *escuela taller*, donde se hace un real y fecundo aprendizaje,

Han concurrido para la creación de estas escuelas el Estado y los Municipios (1). Son administradas por un Consejo de perfeccionamiento, que si oficialmente se reúne tres veces al año, forma los programas y propone las reformas, prácticamente mantiene un contacto vivo y constante entre la escuela y los representantes del comercio o de la industria de cada región, lo cual ha servido para dar a las Escuelas prácticas un carácter utilitario, que contribuye eficazmente a su buen resultado.

El objetivo de estas escuelas lo fija muy concretamente la circular ministerial de 20 de Junio de 1893: están destinadas a formar obreros y empleados, aptos para servir en el escritorio o en el taller. No podemos detallar los caracteres que distinguen los programas y horarios, la orientación de la enseñanza, las instrucciones pedagógicas, las enseñanzas complementarias, tendiendo siempre a destacar lo que debe ser el aprendizaje en la escuela

(1) El Estado paga a los profesores una cantidad fija, y los Municipios una indemnización por residencia y habitación. Los contra maestros son pagados por los Municipios.

práctica, en la cual debe ocupar un lugar preponderante, puesto que estas escuelas tienen por fin preparar obreros instruidos. Los programas son más bien programas tipos, los cuales pueden ser modificados para que se adapten a las múltiples y diferentes necesidades de cada región. Así que, al lado de las profesiones cuya preparación es común a todas las escuelas prácticas (carpintería, ajuste, torno, mecánica, sierra, forja, modelado), gran número de ellas tienen talleres especiales en relación con las industrias locales. Varias tienen ebanistería, tejidos, electricidad, imprenta; Saint Etienne, prepara armeros; Thiers, cuchilleros; Reims, tintoreros; Limoges, zapateros, etc.

El éxito logrado en estas escuelas, según testimonios oficiales y particulares, no ha podido ser más lisonjero; así lo afirman todos, sin reservas, y es un hecho perfectamente exacto que los alumnos de las escuelas prácticas encuentran sin esfuerzo colocación conveniente.

¿Tienen, pues, razón los partidarios entusiastas de la escuela-taller cuando sostienen que sólo ella puede formar al obrero completo, capaz de dominar su oficio?

Los argumentos en que se fundan para sostener tal afirmación, son los siguientes:

1.º La escuela-taller da una enseñanza profesional, y paralelamente un complemento de instrucción general. Crea, pues, obreros de cerebro sólidamente equilibrado, mejor dispuestos para el trabajo manual.

2.º La escuela-taller da una enseñanza integral; así es que el aprendiz pasa de una máquina útil a otra por una serie de ejercicios graduados, agrupados por orden de dificultades, siguiendo una progresión racional adaptada a sus fuerzas y a los conocimientos adquiridos.

3.º Esta enseñanza integral es la mejor posible, porque está confiada a profesores y contra maestros escogidos, por las positivas ventajas que obtienen.

4.º El material de la escuela-taller, completo y moderno, permite ejecutar el trabajo como en el taller del industrial, con la ventaja de que el trabajo es en todos instantes dirigido y demostrado.

5.º La aplicación y las aptitudes del alumno, al mismo tiempo que el método de trabajo de la escuela-taller, tienen una sanción: el examen de salida, en el cual figura siempre un objeto fabricado por el alumno.

6.º Por último, el niño no vive durante los tres años en una promiscuidad deprimente muchas veces, y con ejemplos poco edificantes.

No han faltado críticas contra las escuelas prácticas: *Que cuestan muy caras*. Algunas cifras citadas por los impugnadores son exageradas. El precio de coste, término medio por alumno, es de 282 francos. El gasto de personal, útiles y maquinaria y primeras materias, representará siempre cantidades de alguna importancia. En su totalidad, la enseñanza técnica no le cuesta a Francia más que siete millones de francos, cuando Alemania invierte 50 y Suiza 15. Todavía podrían aminorarse los gastos si se utilizaran con dicho objeto los productos de la escuela; la concurrencia que hiciera la escuela a los industriales sería poco temible, de una parte, y de otra, descargados como contribuyentes de la obligación de sostenerla, recogerían por este medio lo que perdían por el otro; se podría llegar a vulgarizar y generalizar las escuelas profesionales, con lo cual se obtendría un enriquecimiento general.

*Los jóvenes obreros que salen de las escuelas prácticas son como extraños en la fábrica y demasiado lentos en el trabajo.*—La lentitud se explica porque no se ha especializado; pero tal lentitud es sólo temporal, y, probablemente, va compensada por lo acabado del trabajo. Podrían remediarse fácilmente ambos inconvenientes, si, bien durante los seis últimos meses del tercer año, o bien durante un cuarto año que se creara, la escuela pagase a los jóvenes obreros de 16 ó 17 años un salario, sacado de las obras encargadas por la industria privada.

*Los programas de las escuelas prácticas han conservado un carácter demasiado abstracto: la industria necesita buenos artesanos, y no teóricos.* Tal reproche no tiene hoy razón de ser: basta

visitar una escuela para que entre por los ojos la falta de motivo para semejante censura; además de que los hechos responden por sí mismos, los patronos buscan todos, sin excepción, a tales «teóricos», que lleguen con gran rapidez a ser jefes de taller o contra maestros.

La verdadera y única nota crítica que Mr. Allégret encuentra fundada, está en que por muy prácticas que sean estas escuelas, no logran la plenitud que el taller representa, porque no son la vida real del productor que se inicia en su función social, teniendo que luchar con las dificultades del oficio que le da para vivir. En este sentido cree el autor que deben dirigirse todas las mejoras, sobre todo en los últimos años de escuela, para procurar que el régimen escolar se acerque lo más posible al del taller, bien sea enviando a los alumnos de las escuelas prácticas, durante algunas semanas cada año, al taller, o bien creando una sección superior (4.º año) en que los alumnos podrían formarse en la verdadera vida industrial por la fabricación de productos remunerados, generalizando entonces el sistema de los *encargos pagados*.

Las escuelas profesionales dan actualmente en Francia un contingente de 14.000 obreros hábiles e instruídos.

¿Bastan las escuelas existentes para dar instrucción profesional a todos los franceses que la necesitan? No. Ciertamente todos los hijos de obreros y campesinos que no pueden soportar la carga de los tres años de escuela, aun siendo la enseñanza gratuita, se quedan fuera forzosamente, y las existentes puede afirmarse que están destinadas a una aristocracia obrera, de 27.257 jóvenes de ambos sexos, que concurren a las escuelas de los tres grados.

Y si a este contingente escolar se añaden los asistentes a los cursos complementarios o cursos profesionales nocturnos, que suman aproximadamente 60.000 oyentes, y se tiene en cuenta que la industria y el comercio absorben en Francia 1.000.000 de jóvenes de 13 a 18 años, aun queda la cifra enorme de 900.000 jóvenes obreros que no

reciben ninguna especie de instrucción profesional.

La iniciativa de los municipios y colectividades, y de los particulares, no han logrado remediar la situación. La reforma de la enseñanza técnica mediante el proyecto Dubiel-Astier, cuya laboriosa elaboración arranca de 13 de Julio de 1905 y aun está pendiente de discusión, abarca la total reorganización de la enseñanza profesional y trata de resolver el problema en su totalidad, con la tendencia de ser en esta enseñanza lo que ha sido para la enseñanza primaria, el régimen legal vigente. Quizá este empeño de construcción legislativa orgánica y metódica, que abarca los tres grados de la enseñanza, superior, media y elemental, reglamentando tanto las escuelas públicas como las privadas, arredra un poco a las Cámaras, por lo vasto del proyecto, y porque en cierto modo no es el remedio oportuno del momento, en que de lo que se trata es de atender a esa inmensa falange de jóvenes que llaman a las puertas de las escuelas de aprendizaje.

*Los cursos profesionales o de perfeccionamiento* pueden ser la piedra angular, la base del edificio de la enseñanza profesional. Todos, sin discrepancias, piden la organización inmediata de estos cursos, que no son una *enseñanza post-escolar de cultura general*, sino verdaderos cursos de educación técnica durante algunas horas por semana, antes, después o durante el tiempo de trabajo en el taller.

Estos cursos complementarios existen en Francia en proporción mínima, una décima parte de los que se necesitan. Los hay excelentes, como, por ejemplo, los cursos municipales organizados e inspeccionados con suma atención por M. Jully, que reúnen unos 1.200 alumnos, que cada uno cuesta 45 francos al año, obteniendo un 85 por 100 de asistencia hasta el final de los estudios, y que las solicitudes de admisión superan las plazas disponibles. Desgraciadamente, los organismos semejantes a éstos son raros, y, por regla general, los programas de los cursos profesionales existentes son programas para anal-fabetos y carecen de trabajos prácticos, o

bien desprecian en absoluto la teoría que debe siempre ilustrar y servir de guía a la práctica.

El interés que la difusión de estos cursos a toda Francia tiene para resolver el problema de la educación profesional en una forma sencilla, práctica y económica, y asegurar al obrero una mejor situación material, conteniendo las huelgas, y contribuir al desarrollo y defensa de la industria nacional, radica precisamente en que por ser obra educativa, es obra social por excelencia, y en que en nuestro tiempo, en nuestro estado social presente, la educación profesional del adolescente forma parte, con idéntica razón, del *mínimum* de educación y de cultura humana que una nación debe a sus futuros ciudadanos. Nuestro sistema de educación nacional se detiene en la escuela primaria: a los 12 o los 13 años concluyen los deberes oficiales con el niño, que tiene que aprender un oficio como pueda y cuando pueda. De este modo queda la educación nacional trunca da a la mitad: es necesario, pues, enseñar a los jóvenes desde 13 a 18 años todo lo que necesiten saber para llenar cumplidamente su misión de obreros instruídos, de buenos trabajadores penetrados de su deber.

(Concluirá.)

#### LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA ÁRABE EN EGIPTO

por Charles Beaugé (1).

Residuo de la época de esplendor del pueblo árabe, la instrucción primaria egipcia, aun fuera de las escuelas a la europea, fundadas en tiempos modernos, alcanza todavía un desenvolvimiento más considerable de lo que generalmente se cree en nuestro occidente.

No está, sin duda, en consonancia con las necesidades actuales, puesto que ha permanecido estacionada durante más de ocho siglos; pero la civilización árabe de

la Edad Media era tan poderosa, que dotó a las escuelas de una fuerza vital suficiente para sostenerlas a través de las edades de oscuridad que han tenido que atravesar.

Ya antes de Mahoma florecía en la Meca la literatura árabe y se honraba tanto a los poetas, que se habían instituido concursos de poesía, en los cuales el laureado llevaba la recompensa más hermosa que haya sido jamás concedida a un poeta: su obra, escrita en letras de oro, se fijaba en las puertas santas del templo de la Meca, donde estos poemas, llamados *moallakât* o *modahâbat* (dorados), eran en número de siete. Este hecho por sí solo prueba, si no una cultura intelectual generalmente extendida, por lo menos un vivo interés de todas las clases sociales por la poesía, interés que encontramos en el poeta árabe de todas las épocas. ¿Sabía el mismo Mahoma leer y escribir? Es una cuestión que ha sido muy debatida y que los musulmanes han resuelto negativamente. Dios dijo a su profeta: «Hubo un tiempo en que tú no tenías ningún libro divino que recitar, en que no hubieras sabido trazar ni una línea con la mano derecha» (1).

Por su parte, Mahoma insiste en diferentes ocasiones en el hecho de que él es un profeta iletrado, y se sirve para ello del término *ommi*, que significa a la vez maternal, primitivo e ignorante, como el niño que acaba de nacer. Quizá sólo ha querido responder a los ataques de los que le acusaban de ser más poeta que profeta y de aquellos, más numerosos aún, que le atribuían un conocimiento profundo de las Santas Escrituras de judíos y cristianos, y no veían en la ley nueva más que una imitación. Sabemos que Mahoma se servía ordinariamente de secretarios. Pero aun en nuestros días, en cuanto su posición social se lo permite, el oriental sostiene uno o más secretarios, que, naturalmente, hacen oficio de lectores. Hubiera bastado este solo hecho para hacer nacer la creencia popular

(1) Véase la *Revue internationale de l'Enseignement* (número de 15 de Noviembre de 1913).

(1) Corán, XXIX, 47.

que, por lo demás, el profeta tenía tanto interés en propalar; pero esto no prueba de ningún modo que él fuera incapaz de escribir. El mismo Mahoma procuró difundir entre los árabes el conocimiento de la lectura. El Corán, que mientras él vivió no estaba aún reunido en un solo cuerpo, se encontraba en fragmentos en manos de sus discípulos, entre los cuales se había formado una Sociedad de 70 jóvenes que se llamaban *kurra* o lectores, y que se reunían diariamente para leer los capítulos que el profeta les había revelado. Después de la batalla de Bedr, el año 2 de la Hégira, Mahoma no consintió poner en libertad a los habitantes de la Meca que conocían la lectura y la escritura hasta que enseñaron cada uno a diez niños de Medina (1).

El Corán tuvo, por su parte, la más feliz influencia sobre la propagación de la instrucción pública, puesto que fué necesario tener un número considerable de ejemplares.

Ya Omar, predecesor de Othman y fundador de Bassora y de Koufa, había inaugurado el sistema de los *Wakfs*, donaciones piadosas hechas a las mezquitas o a las escuelas o, mejor, a las dos a la vez, pues desde entonces no se encuentra mezquita de alguna importancia sin su escuela primaria. De ello resultó que la enseñanza de la juventud, en todos los países árabes, fué confiada enteramente al clero. Pero, como éste no forma en el Islam una corporación o clase aparte, como en Europa, y no se distingue de los otros miembros de la sociedad, ni por su vestido ni por sus maneras, no se produjo nunca oposición entre la enseñanza laica y las congregaciones religiosas.

Las escuelas primarias son, pues, esencialmente una creación del mahometismo y una consecuencia directa de la necesidad que se dejó sentir de leer y de copiar la ley.

La lectura de las *aiât* o maravillas, término que fué aplicado a los versículos del

Corán, fué considerada como un deber y como una obra piadosa. Estos mismos versículos, escritos en pequeñas placas de hueso o de marfil, servían de talismanes contra la adversa fortuna o las enfermedades. El conocimiento de la lectura y la escritura se esparció rápidamente desde el primer siglo del Islam. Sin embargo, la importancia de los conocimientos elementales para la vida privada no fué tampoco desconocida, y ya el Califa Alí decía en sus máximas: «Aprended a escribir bien; la buena escritura es una de las llaves de la riqueza.»

El ejemplo de Omar fué imitado por sus sucesores y por las personas ricas: la fundación de escuelas constituyó una costumbre frecuente y su número aumentó, así, considerablemente.

La caridad de los mahometanos es inagotable, y la prodigalidad de las limosnas, habitual hasta entre la gente parca en toda otra clase de gastos.

Las dotaciones piadosas o *wakfs* eran producto de la liberalidad pública; su naturaleza fué muy diversa, según la voluntad de los diferentes donantes. Ora eran legados hechos a una mezquita, con la condición de hacer leer oraciones en épocas determinadas, sobre la tumba del testador; ora, y éste constituye el caso más común en aquellos climas cálidos, eran pozos o abrevaderos, las más veces acompañados de una escuela; ora hasta una sala o una *tekiehe*, casa de asilo para los pobres y los derviches. La munificencia pública tenía así un vasto campo abierto ante ella; y se siente uno poseído de cierto respeto al ver el número, aun hoy considerable, de instituciones de beneficencia que dan testimonio de la perspicacia generosa de los príncipes y de las clases ricas y de su previsión ante las necesidades del pueblo.

\* \* \*

( Igual diversidad se presenta considerando únicamente los *wakfs* consagrados á las escuelas. En ciertos casos el donante ha instituído, además del edificio necesario, una pequeña subvención anual para los maestros; en otros, es una módica recom-

(1) Caussin de Perceval, *Essai sur l'Histoire des Arabes*.

pensa a los niños, que consiste, frecuentemente, en algunas piezas de vestidos.

Adosada, o no, a una mezquita, la escuela árabe o *Kouttáb*, ofrece siempre el mismo aspecto exterior. Lo indispensable es un espacio de 5 ó 6 metros de lado, aire, sol y sombra a la vez, programa no difícil de realizar. Pero precisamente porque la sala de la escuela exige tan pocos gastos, los fundadores y los donantes se han complacido en adornar el exterior, que, frecuentemente, presenta un tipo consumado de arquitectura árabe.

La fachada tiene generalmente unos 8 metros de ancho por 13 ó 14 de alto y se divide, siguiendo la altura, en dos partes desiguales, una de las cuales, la más estrecha, contiene la portada y la caja de la escalera. La portada presenta frecuentemente ese carácter extraño que se encuentra en el arte árabe y que se admira, sobre todo, en el Cairo. De una altura exagerada en proporción a su anchura, presenta una profunda hendidura, al pie de la cual se encuentra la puerta de entrada, mientras los lados y el muro del fondo están cubiertos de arabescos de caprichosos contornos, o decorados con nichos, cuyas columnas son esbeltas y delicadas.

La columna salomónica, acanalada, o con junquillos y sobre todo la estalactita, son características de la arquitectura árabe de la Edad media, y se encuentran en casi todas las fachadas de las escuelas del Cairo.

Para cualquiera que haya vivido en Egipto, en medio de los magníficos vestigios del arte árabe, la estalactita es un recuerdo indeleble y, sin embargo, es difícil describir su naturaleza y efectos. Estas estalactitas guarnecen la parte alta de la hendidura de la portada y terminan, ordinariamente, por una concha cuyas molduras poderosamente trazadas, vienen a reunirse hacia la ojiva exterior trilobada.

La segunda parte está formada por dos pisos, de los cuales el superior es el que sirve de sala de escuela propiamente tal. El piso bajo contiene el pozo público y la tumba, cuando ésta no se encuentra bajo la *Kobbah* o cúpula de la mezquita adyacente. El pozo está cerrado del lado de la ca-

lle, por una alta verja de hierro labrado o fundido, rodeada de dos o más columnas salomónicas, que sostienen una arcada cimbrada o una ojiva ornamentada. Detrás de la verja se encuentra un hombre encargado de llenar continuamente las alcarrazas o las tazas de cobre, que tiende al que pasa, a través de los barrotes; y no tiene allí, ciertamente, una prebenda, pues basta ver el número asombroso de gentes sedientas que se aproximan al pozo, para comprender el alivio que estas instituciones caritativas llevan al pueblo obligado a dedicarse a sus ocupaciones bajo los rayos de un sol de fuego.

En el primer piso, la sala de escuela ocupa un cuadrado de 6 metros de frente por 4,50 de profundidad, sin que, sin embargo, haya nada de estricto en estas medidas. No está cerrada más que por tres lados y aún el muro no está lleno más que por las dos caras laterales. Del lado opuesto a la fachada, la mayor parte de la pared, al lado de la puertecita que da entrada a la sala, está ocupada por una ancha *mucharabieh*, enrejado saliente sobre el muro exterior y formado por infinidad de piececitas de madera de cedro torneada, unidas unas a otras y produciendo su conjunto los más diversos dibujos. La *mucharabieh* es el complemento obligado de toda antigua casa árabe. Tiene la ventaja, en las calles estrechas, de permitir la vista del exterior sin dejar penetrar las miradas indiscretas: da acceso, a través de sus mil intersticios, a una ligera corriente de aire que templó el calor del día; tamiza la luz, cuyos juegos caprichosos hacen más fantásticos aún los arabescos y las anchas inscripciones que corren alrededor de las paredes de la sala; forma, por fin, la decoración única del edificio del lado de la calle, puesto que la arquitectura árabe reserva para el interior todos los efectos de ornamentación, excepto para las escuelas y las mezquitas, que en esto ofrecen un carácter diametralmente opuesto al de las casas particulares.

La misma fachada está orientada, todo lo posible, hacia el Norte, cuando el edificio de la escuela no se encuentra en una calle

bastante estrecha para que resulte sombría. Está completamente abierta y dá amplio acceso al aire y a la luz. También algunas veces, una columna sostiene un elegante capitel, sobre el cual descansan dos ojivas estranguladas en herradura en la base y que rodean algunos cordones de relieve. Una balaustrada de unos 30 centímetros, es decir, de la altura de apoyo de un hombre sentado a la oriental, separa la sala de la calle. En algunos casos la base de una de estas ojivas está ocupada por un balconcillo de madera con un dosel sostenido por ligeras columnitas. El balcón sirve de silla al maestro, que, siguiendo la costumbre árabe, domina a la vez la calle y la escuela colocada bajo su vigilancia.

Primitivamente pintado con bandas alternas rojas y blancas, el muro entero ha tomado ese tinte caliente que realza tan admirablemente muchos de los monumentos del arte florentino. El yeso, la piedra, la madera bruñida por el tiempo y el sol, se confunden y se enlazan. Nada hay duro ni violento. La vista descansa y se complace en seguir las sinuosidades de los arabescos, las líneas puras de las ojivas o de las columnitas, los encajes en madera y la riqueza de las estalactitas.

En el exterior de la sala de escuela, las paredes laterales están desnudas o presentan como única decoración un friso de madera barnizada cubierto de sentencias del Corán, escritas en anchos caracteres dorados. En la dirección de la Meca, sin embargo, se ha practicado un nicho poco profundo, *kibléh*, de lo alto del cual suele colgar un adorno de yeso que representa groseramente una lámpara santa o *kandil*. Este nicho indica a todo musulmán la dirección que debe tomar para ponerse en oración. Quizá el muro opuesto presentará un armario pequeño *suffeh* con puerta torneada. Esto es todo: ningún mobiliario más. El método pedagógico árabe, que examinaremos más adelante, le hace inútil. Todo lo más que se encontrará en la sala es un *kursi* o pupitre de tallos de palmera entrecruzados, sobre el cual el maestro coloca su Corán. El suelo, embaldosado

con ladrillos, está ordinariamente cubierto con una estera de esparto o un tapiz.

Se encuentran también algunas veces *kuttâb* que tienen un segundo piso consagrado a una gran sala, que sirve, ya de habitación para el maestro, ya de biblioteca, ya de lugar de reunión para los maestros, hombres de ley o miembros del clero. En tal caso, esta sala tiene dos *mucharabieh* más finamente cinceladas aún que la del primer piso, y el aire exterior penetra allí a raudales por un ancho orificio practicado en el techo y que domina el *molhoff*, pequeño tejado abierto hacia el Norte, que sirve de ventilador, permitiendo, en la época de los grandes calores, que reine en la casa una corriente de aire permanente. En el caso, bastante frecuente, de que los artesonados de esta sala y el dosel del balcón del *fiki*, o maestro, estén cubiertos de frescos, no hay que decir que no representan más que cestas de frutos o ramos de flores, para obedecer en esto la ley del Profeta que, por aversión a la idolatría, prohíbe severamente la representación de seres animados.

Este tipo de escuela árabe, tal como nos ha quedado de los siglos xv y xvi, se encuentra aún en ciertos barrios del Cairo o en las ciudades de provincias.

La conquista turca, el año 1517, produce un cambio notable en la estructura de la *kuttâb*. La pureza de las líneas principales, propia del arte árabe, retrocede ante las formas más sueltas de la arquitectura tártara. La bella sencillez de las proporciones es sustituida por el rebuscamiento, los ángulos se cortan, la fachada de la escuela se hace poligonal, después se redondea. El interior conserva, por lo demás, la misma disposición.

(Concluirá.)

## REVISTA DE REVISTAS

## ALEMANIA

**Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.***(Revista de Higiene escolar.—Hamburgo.)*

OCTUBRE

*Las enfermedades de los pies en la escuela*, por el Dr. Muskat, especialista en cirugía ortopédica.—De todas las enfermedades de esta clase, la que más interés ofrece para el médico escolar, por su frecuencia, por la oscuridad de sus primeros síntomas y por la trascendencia que ofrece para la vida ulterior, es la conocida con el nombre de *pie plano*. Esta deformidad es muy rara vez congénita, pues si bien el pie de los recién nacidos y el de los niños de corta edad parece plano, es debido a la gran cantidad de tejido adiposo que tiene en la planta; tampoco es característica de la raza negra, como han creído algunos. Suele presentarse casi siempre como consecuencia de una carga demasiado grande y ejercida en mal sentido, que acaba por vencer la elasticidad del pie. Este, normalmente, pierde su forma un poco abovedada cada vez que el cuerpo se apoya en él, pero la recobra en cuanto cesa la presión. La proporción de escolares que padecen esta deformidad es muy grande; según la estadística, llega, en algunos casos, al 60 por 100 y no baja nunca del 10. Como el pie plano constituye una de las causas más frecuentes de inutilidad para el servicio militar (en Alemania, el 25 por 100 de los inútiles es por pie plano; en Suiza se eleva la proporción a 41 por 100), debe bastar esta razón para que se procure combatir tal enfermedad por todos los medios. El médico escolar es el primero que está llamado a ello. En el reconocimiento que hace a los niños a su entrada en la escuela, debe formar un grupo con los de constitución débil, los que padecen raquitismo y, naturalmente, los que tienen defectuosos los pies, para que no se les obligue a permanecer mucho tiempo en posición estante ni a andar con exceso, y

para que se cuide de que tengan siempre los pies calientes. La cuestión del calzado es también, como se comprende, de primera importancia; deben desecharse las botas de horma derecha, proscribirse el uso de los zuecos; el calzado no tiene que ser excesivamente holgado. En cuanto comienzan a notarse síntomas de deformidad en el pie, es de gran utilidad el uso de ligamentos que le mantengan en la posición normal o de almohadillados en la bota que le sirvan de apoyo con igual objeto, y la práctica de ejercicios adecuados. El autor presenta al final de su trabajo una hoja de vulgarización sobre este punto, dedicada a alumnos y familias.

*El sarampión y la escuela*, por el Doctor M. Cohn.—Está dividido este artículo en cinco partes: 1.<sup>a</sup> Estadística de los alumnos que han pasado el sarampión antes de ir a la escuela; 2.<sup>a</sup> Estudio de algunos casos de sarampión en escolares; 3.<sup>a</sup> Marcha de la epidemia en algunas clases de la escuela; 4.<sup>a</sup> El lugar que ocupa el niño en la clase ¿puede influir en su contagio de esta enfermedad?; 5.<sup>a</sup> ¿Cómo puede evitarse el contagio en la escuela?—1.<sup>o</sup> El sarampión casi nunca ataca dos veces a la misma persona, así es que se pueden considerar inmunes los niños que lo han pasado. Según los trabajos de Igel, Sultze, Stephani y otros, la proporción de niños que se encuentran en este caso al entrar en la escuela es del 54 al 68 por 100.—2.<sup>o</sup> Para comprobar la opinión de Poelchan y otros, que piensan que la escuela es el principal medio propagador del sarampión, el autor ha estudiado varios casos de escolares, distribuyéndolos en cuatro grupos: en el primero figuran los que, manifiestamente, han contraído la enfermedad fuera de la escuela; en el segundo, los que son hijos únicos y no tienen trato con más niños que con sus compañeros, habiendo, por tanto, según toda probabilidad, adquirido el contagio en la escuela; en el tercero, los que están en estas últimas circunstancias y tienen hermanos que han pasado el sarampión, y en el cuarto, los que han enfermado y contagiado a sus hermanos. Del examen de todos estos casos deduce re-

suelatamente el autor que la teoría de Poelchan es exacta.—3.º El autor representa en diferentes gráficas la marcha de la epidemia en las clases visitadas por él, y llega a varias conclusiones, la más importante de las cuales es que los niños convalecientes no son vehículo de la infección, ni aun en el caso de que vuelvan a la escuela demasiado pronto después de la erupción, así como tampoco cuando tienen más enfermos en su casa y están en roce constante con ellos.—4.º El sitio que ocupa un niño en la clase no influye para nada en el contagio. Adquieren la enfermedad niños que se sientan lejos de un infeccioso, al mismo tiempo que los que se sientan junto a él; muchas veces los que están inmediatos no se contagian, etc. (*Continuará.*)

*¿Qué clase de suelo debe emplearse para las clases de las escuelas primarias?*, por H. C. Nussbaum.—El linoleum y los pavimentos preparados con cemento de magnesia y con yeso son buenos, pero excesivamente caros por el gran desgaste que sufren. Además tienen el inconveniente de que son fríos. Este inconveniente lo ofrecen en mayor grado los pisos de baldosín, portland y piedra, que son de mayor duración. La mayor parte de los pisos de madera son impropios para la escuela, por su rápido y desigual desgaste. Barnizados dan resultado mejor. Los de encina son los más fuertes, pero son caros y pierden pronto su bonito aspecto. En opinión del autor, el mejor pavimento para la clase es el entarimado con madera de abeto rojo, que es casi tan fuerte como la de encina y poco más cara que la de pino. El inconveniente de las hendiduras, inevitable en los pisos de madera, es pequeño cuando se trata de ésta, si se hace el entarimado cuando está bien seca, porque su volumen no se hincha sensiblemente con la humedad.

*Sociedades y reuniones.*—En el tercer Congreso alemán de Tribunales para jóvenes, el magistrado de Berlín Dr. Kröhne disertó sobre la necesidad de una ley especial para delincuentes jóvenes, como ya las hay en Inglaterra, Francia y Bélgica, en la cual se debería introducir: la elevación de la irresponsabilidad de los 12 a los

14 años, la condena condicional, la libertad gradual, la reparación, etc. El Dr. Foerster desarrolló el tema «El castigo y la educación. La expiación y la corrección», abogando por la severidad en las penas impuestas a los delincuentes jóvenes. Por carecer de un derecho penal para estos delincuentes, los Tribunales, obligados a elegir entre una severidad exagerada y una excesiva lenidad, optan, generalmente, por esta última. En opinión del Dr. Foerster, este es un mal, porque sin castigo no hay educación ni mejora posible. Para los casos graves, solicita la aplicación de un régimen especial penitenciario combinado con trabajos forzados y reducción de alimento. El profesor Kriegsmann se manifestó, por el contrario, resueltamente opuesto al sistema de castigos, sobre todo a la prisión, y partidario de la educación correccional. El profesor Gleispach, el magistrado Allmenröder y el pastor Backhausen, en concepto, respectivamente, de penalista, funcionario judicial y pedagogo, trataron de la organización y aplicación de los procedimientos correccionales. Entre sus conclusiones figuran éstas: improcedencia del castigo corporal; establecimiento de una gradación en las penas, comenzando por la reprensión, para los casos leves, y siguiendo con la condena condicional y con las penas efectivas de multa, arresto en el propio domicilio, reclusión en un centro de educación correccional y, sólo en último término, prisión (a ser posible, en el campo y combinada con trabajo agrícola); atención especial a los casos en que el delincuente sea un anormal o en que el hecho no esté bien probado.

*Noticias.*—Se concede tanta importancia en Inglaterra a los trabajos de los escolares en jardinería, que en el espacio de poco más de 2 años se han dictado dos circulares sobre este punto, la primera con instrucciones generales y la segunda dedicada especialmente a los trabajos de jardinería en las escuelas durante el invierno.—La ciudad de Colonia repartió, durante el año 1911, 664.200 desayunos (pan y leche) a 8.200 escolares necesitados, con un

gasto de 50.000 marcos. Desde el invierno pasado se ha introducido en una de las escuelas la siguiente innovación: la leche, esterilizada, llega caliente, a la hora justa de desayuno, en frascos especiales, para que los niños puedan beberla directamente en ellos, con lo cual se ahorra tiempo y se gana en higiene. Las raciones son de un quinto de litro y se pagan a cuatro céntimos y medio de marco. En Berlín se ha adoptado también el nuevo método.—El Dr. Mackenzie, del Consejo superior de enseñanza de Escocia, acaba de publicar una Memoria sobre las clínicas escolares en Inglaterra y en el extranjero —En la revista *The Child* publica C. A. Perry un trabajo sobre el espíritu social de las escuelas norteamericanas. En los Estados más avanzados, la preocupación del ideal social de educar al niño «para la vida» se muestra en los continuados esfuerzos consagrados a ensanchar y afinar los procedimientos de enseñanza en las escuelas públicas. Se agrupa, cada vez con más rigor, a los niños, según su estado de adelanto, en núcleos homogéneos que no se perturban entre sí. Los médicos y las ayas escolares investigan las circunstancias familiares de los niños y procuran mejorarlas. Hay establecimientos especiales para la educación y tratamiento de los ciegos, los sordos, los lisiados y los tuberculosos.—La higiene que se observa en las escuelas ha disminuído considerablemente las llamadas infecciones escolares. El cultivo de juegos y deportes contribuye al robustecimiento de los niños. La enseñanza de la higiene y la explicación de los peligros del alcohol, del tabaco y de los de orden sexual, así como las instrucciones para los primeros auxilios en caso de accidente, son también factor principal del sistema.—La ciudad de Hildesheim ha votado 60.000 marcos para la construcción de una colonia escolar permanente de bosque.—Según el arquitecto Schoenfelder, las clases destinadas a la enseñanza de la Física y la Química deben tener las condiciones siguientes: orientación Sur, para poder hacer a cualquier hora del día experimentos de espectroscopía con luz solar; dimensiones

mayores que las de las clases ordinarias; el cuarto de preparación, contiguo al estrado del maestro; la puerta de la clase, junto a la mesa de experimentos (como en las escuelas no se hacen experimentos peligrosos, no hay riesgo para los alumnos por esta disposición); el suelo de la clase, inclinado, para que todos los alumnos vean perfectamente las manipulaciones desde su sitio, etc.—El Dr. Roeder ha hecho una serie de investigaciones en 650 niños, próximamente, sobre la relación entre el trabajo muscular y el aumento de peso. De ellas deduce que la cura de reposo absoluto sólo conviene a los niños que tienen defectos orgánicos, a los convalecientes de enfermedades graves, a los escrofulosos y a los tuberculosos. Para los niños desnutridos o fatigados y para los que se encuentran en la época del desarrollo es mucho más conveniente un ejercicio moderado, que debe determinarse en cada caso.—En la ciudad de Hannover hubo, el mes de Setiembre último, un curso de seis días de Higiene escolar para maestros. Fueron objeto de las lecciones: el cuidado de la dentadura; el cuidado de la piel; la cura de las heridas; la higiene de la vivienda y del vestido; los alimentos y la digestión; la tuberculosis y medios para combatirla; la vacuna, etc., etc.—En algunos establecimientos de segunda enseñanza de Alemania se aprende el deporte del remo en unos botes de cuatro asientos fijos en el suelo y que tienen a ambos lados dos pequeños estanques alargados, en que se mueven los remos. Un aparato especial hace volver a los estanques el agua expulsada por los remos. El coste de la instalación es 4.000 marcos, próximamente.

*Revista de revistas.*—*Schweizerische Blätter für Schulgesundheitspflege*, *The Child*, *Zeitschrift für Kinderforschung*, *Das Schulhaus*, *Vox: Internationale Zentralblätter für experimentelle Phonetik*, *Die Hilfsschule*, *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik*, *Körper und Geist* y *Monatsschrift für das Turnwesen*.

*Libros nuevos.*—*Origen y prevención de las enfermedades. Misteriosas mani-*

*festaciones vitales del organismo*, siete conferencias del Dr. Much en Hamburgo. Würzburgo, 1913 (en alemán).—Bajo este título, algo pomposo, presenta el autor una exposición, al alcance de los profanos, de los hechos más salientes de la bacteriología y de la teoría de la inmunidad. Bien editada y con bonitos grabados, esta obra es de lo mejor que se ha hecho en su ramo.—*Nuestros grandes errores en materia de alimentación*, por el Dr. Th. Christen. Dresde (en alemán).—Folleto de propaganda vegetariana.—*Una nueva estadística sobre pedagogía sexual*, por E. Meiroksky y A. Neisser. Leipzig, 1912 (en alemán).—Resultado de una información, practicada entre médicos, relativa a diversos hechos de este orden, y comentarios en favor de una explicación sobre el proceso sexual a los escolares, con anterioridad a los doce años, en que, por regla general, aparecen las primeras excitaciones.—*El alcoholismo, la imbecilidad y la herencia en relación con la escuela*, por el Dr. K. Wilker. Langensalza (en alemán).—*Manual de juegos de movimiento para muchachas*, por A. Kermann (con 79 grabados y fotografías), por A. Kermann. Leipzig, 1913 (en alemán).

*Sumario de «El Médico Escolar»:*

«El suministro de leche a las escuelas», por el Dr. G. K. Sieveking.—«Noticias relativas a la Asociación de médicos escolares». «Extractos de Memorias de médicos escolares». «Noticias diversas».—J. ONTAÑÓN Y VALIENTE.

FRANCIA

Revue Internationale de l'Enseignement.

París.

MARZO

*Erich Schmidt*, por E. Tonnelat.—Erich Schmidt era desde hace mucho tiempo, el maestro reconocido de todos los que se han consagrado al estudio de la lengua alemana. Hacía más de 30 años que ocupaba la cátedra de Historia de la literatura alemana en la Universidad de Berlín. Ha-

bía hecho sus primeros estudios en la escuela de Schulpforta, que tantos hombres eminentes ha proporcionado a Alemania. Tuvo por profesor al concienzudo y penetrante Koberstein. Su vida de estudiante le condujo: primero a Graz, después a Jena; pero sólo cuando llegó a la Universidad de Straburgo y fué alumno de Wilhelm Scherer, alcanzó la conciencia de su vocación. Era un trabajador ardiente y precoz; a los 22 años publicó su primer libro: *Richardson, Rousseau y Gæthe*. Dos años más tarde reemplazó en Straburgo a su maestro Scherer. En 1880, fué llamado a la Universidad de Viena. En 1885, la Gran Duquesa de Sajonia-Weimar le confió el cuidado de poner en orden los manuscritos de Gæthe, que acababa de heredar. En 1886, en fin, la Universidad de Berlín le ofrecía la plaza que la muerte de Wilhelm Scherer acababa de dejar vacante.—Muy bien recibido en los salones de la sociedad cultivada de Berlín, pensando en este público delicado publicó sus primeros ensayos literarios, a los que dió el título general de *Charakteristiken*, y que han contribuido más que ningún otro libro a darle a conocer del gran público. La cuarta parte de éstos ensayos están consagrados a Gæthe. Alrededor de éstos, se agrupan estudios de una variedad extrema, en los que Tannhäuser, el poeta de la Edad Media, figura al lado de los novelistas contemporáneos. Estos breves ensayos no eran más que recreaciones de un gran trabajador. Desde su llegada a Viena formó el plan de una obra a la que hubo de consagrar una decena de años: era el estudio consagrado a la vida y a la obra de Lessing.—Cuando le fueron confiados los manuscritos de Gæthe, se consagró a sus funciones con escrupulosa conciencia. En su seminario exigía de los alumnos una colaboración efectiva y verdaderamente personal. Para permitir a los jóvenes eruditos formados en su escuela darse a conocer al público culto, creó, con la ayuda de otros dos sabios berlineses, Brandl y Ræthe, la gran colección conocida bajo el título colectivo de *Palæstra*.—Su muerte ocurrida en el estío de 1913, ha dejado en el profesorado de la Universidad

de Berlín un gran vacío, que no se ha podido llenar todavía.

*Los liceos de hace 100 años* (1814-1815), por J. J. Poirier.—Pocos centros administrativos estaban a la vuelta de los Borbones, en 1814, más penetrados del espíritu napoleónico que los liceos de la Universidad. Dirigidos hacia la burguesía, instituidos para proporcionar al Emperador funcionarios fieles y, sobre todo, oficiales, tenían un régimen calcado sobre el de los hospitales. Los realistas se inquietaron de este estado de espíritu que Chateaubriand fué el primero en señalar en su famoso folleto: *De Buonaparte et des Bourbons*. Se hizo desaparecer de los liceos los signos exteriores del régimen fracasado; se reprimieron las protestas; faltaba ahora ganar el corazón de los descontentos y hacerles amar la realeza y la familia de los Borbones. Para convertir a los alumnos y disipar las sospechas del público, Fontanes y sus colaboradores—que ignoraban la neutralidad escolar y el respeto al padre de familia—, organizaron una propaganda activa. Se apeló también a la distribución de premios, inspirándose a los alumnos discursos llenos de entusiasmo por los Borbones. Se conceden ventajas a los becarios. Y, por último, se apela también a los castigos y a la presión moral.

*Kont y los estudios húngaros*, por Luis Eisenmann.—Extracto de la lección de apertura del curso de lengua y literatura húngaras de la Facultad de Letras de París. El nombre de Kont es inseparable de la enseñanza del húngaro en la Facultad de Letras de París, porque esta enseñanza, de la que fué el primer profesor, es su obra y propiamente su creación. No sólo conquistó un puesto en la Universidad de París, para esta lengua lejana y esta literatura casi ignorada, sino que supo, por la profundidad y extensión de su saber, así como por el calor y la sinceridad de su entusiasmo, agrupar y retener alrededor de su cátedra un auditorio atento y siempre fiel.

*El latín en la segunda enseñanza*, por Ch. Navarre.—La *cuestión del latín* es para la segunda enseñanza francesa una cuestión capital, vital. En función de ella

y del triple problema que despierta, el de su clientela, sus programas y sus métodos, se han planteado, plantean y se plantearán seguramente durante mucho tiempo, todas las demás cuestiones; es la cuestión misma de la segunda enseñanza. La Universidad, desde hace un siglo, sobre todo, se ha planteado este problema con una gran precisión. Para resolverlo ha emprendido una serie de reformas inspiradas todas en el mismo deseo: el de conciliar el respeto de la cultura clásica tradicional con el espíritu de los tiempos modernos, el de completar una cultura con otra, adaptándola a medio actual sin sacrificar nada de las raíces profundas del pasado, ni de los frutos esperados del porvenir.—En 1866, Víctor Duruy crea la enseñanza especial, que marca una fecha en la historia de la segunda enseñanza. Para las necesidades de una clientela considerablemente aumentada, reclutada en las masas populares más profundas, Víctor Duruy creó, al lado de la enseñanza clásica tradicional, *una enseñanza especial en favor de los niños que no podían disponer de mayor capital de tiempo ni de dinero*. Esta nueva enseñanza había de hacer industriales, negociantes y agricultores. Se fijaron los métodos y el espíritu de esta enseñanza que, en el curso de 5 años de estudio y de uno preparatorio, dirige la atención del alumno sobre *las realidades de la vida*, por el estudio de las *ciencias aplicadas*.—La enseñanza especial no dió el resultado esperado: vegetó más bien que vivió; con frecuencia fué sólo el refugio y el asilo de los alumnos peor dotados. Los hijos de la burguesía comerciante é industrial no respondieron al llamamiento. Todos querían seguir haciendo sus *humanidades*. Y, sin embargo, de esta reforma salieron todas las demás. La reforma de 1880, suprimiendo la enseñanza especial, no suprimía igualmente el problema. La de 1902, a la cual dió su nombre el ministro Leygues, es un intento de conciliación. Pues bien; las secciones que, según esta reforma, llevan consigo el estudio del latín, ven crecer cada día más número de sus alumnos. Dos razones, sobre todo, explican este favor per-

sistente: la primera, el sentimiento de que, en materia pedagógica, es discreto preferir una tradición, vivificada por otra parte, a una apariencia de aventura. La segunda, quizás sea un sentimiento nacional que ve en la disciplina de las letras antiguas, y en particular del latín, la forma mejor y más francesa de cultura general, moderna a la vez que profundamente humana.

*Los altos estudios técnicos y la Universidad*, por Próspero Sardou.—Sin disminuir el valor científico de ninguna de las grandes escuelas, la Universidad ofrece el centro más poderoso de cultura intelectual de la alta ciencia. Bastaría para ello distribuir bien las materias del programa de la escuela de Puentes y Calzadas y de la escuela de Minas. Los cursos preparatorios se seguirían en la Facultad de Ciencias, que ya prepara para el certificado de Física, Química e Historia Natural (P.C.N.) a los futuros estudiantes de Medicina. En cuanto a los cursos especiales de las dos escuelas, podrían ser seguidos en la Facultad de Ciencias, en la Facultad de Derecho y en la Facultad de Letras. Esto no disminuiría en nada la autoridad de las dos grandes escuelas. Sus profesores quedarían más libres para dar la enseñanza especial que constituye la razón de ser de estas dos instituciones. Nada ganan la ciencia ni la enseñanza con esa dispersión de los esfuerzos ni con esa disipación de los recursos. La escuela de Puentes y Calzadas y la escuela de Minas serían entonces íntegramente lo que deben de ser: altas escuelas técnicas, en las que puedan desenvolverse libremente los estudios referentes a cada rama de las industrias para las cuales preparan. Se evitaría así la especialización prematura tan perjudicial para la escuela como para los alumnos. Piénsese también en los alumnos externos y extranjeros, que forman un grupo numeroso, especialmente en la escuela de Minas. Estos alumnos no deben abandonar la escuela ignorando la Universidad, la Sorbona, el gran centro de estudios desinteresadamente científico, donde mejor pueden formarse los espíritus amplios y poseídos del sincero amor a la verdad por la verdad misma.

*Varietades.*—El Congreso de enseñanza comercial de Budapest.—La escuela internacional de Arqueología y Etnología americanas de Méjico.—El tercer Congreso Internacional del frío.—El Congreso Internacional de Farmacia de La Haya.—Schévénigue en 1913.

*Necrología.*—Paul Garbe.

*Bibliografía y extractos.*—D. BARNÉS.

---

## ENCICLOPEDIA

---

### LO QUE SE SABE DE LA VIDA DEL GRECO (1)

por el Prof. Manuel B. Cossío,

Director del Museo Pedagógico Nacional.

(Continuación.)

*Su patria.*—Porque el Greco, y esta es otra de las pocas noticias seguras sobre su vida, era de Creta. Referencia que tampoco sabemos por los antiguos biógrafos, para quienes el pintor «fué vulgarmente llamado el Griego, porque lo era de nación» (Palomino, pág. 325); y no ahondaron más en sus investigaciones. Verdad es que lo hemos seguido repitiendo los modernos. Cosa tanto más extraña, cuanto que el artista cuidó de consignar expresamente, aunque siempre en griego, su patria a continuación de su nombre, en aquellas obras que, sin duda, estimó de mayor importancia. Tres siglos se han pasado los críticos mirando, no diré precisamente leyendo, la firma: Δομήνικος Θεοτοκόπουλος χρέε ἐποίησεν, esto es: *Domingo Teotocópulo, cretense, hizo*, y escribiendo que de la patria del pintor no se sabía otra cosa sino que era griego, hasta que Justi, en 1888, publicando dicha firma, divulgó en su libro sobre Velázquez, que era de Creta. Igual mérito que a Justi corresponde, en cuanto a la originalidad, al escritor griego Demetrio Bikelas, quien, sin conocer aquella obra, creyó ser el primero, en 1893, en leer y traducir el χρέε, en el *San Mauricio del Escorial*, de donde partió para rectificar la ortografía del nombre del pintor, objeto principal de su trabajo; pero el docto profesor alemán se le

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

había anticipado en descubrirlo, en aquel o en cualquier otro cuadro de los varios en que la palabra aparece.

A Ronchini, primero, como queda dicho, y a Sakcinski y a Justi, más tarde, debemos también la divulgación de la segunda prueba de la patria del Greco: la carta, ya citada, de Clovio, donde éste lo califica de *giovane candiotto*. A lo cual puedo agregar ahora otro nuevo testimonio: la terminante afirmación de su contemporáneo y amigo el famoso orador sagrado Fr. Hortensio Félix Paravicino, el cual, en el soneto que dedicó al túmulo del Greco, dice:

«Creta le dió la vida y los pinceles  
Toledo...»

Paravicino consagró al Greco cuatro sonetos, de los cuales tan sólo dos, los publicados por Palomino, han venido conociéndose. Los otros dos no sé que se hayan citado, a propósito del pintor, antes de ahora, cuando tanto servicio, como se ve, hubiera podido prestar uno de ellos para el conocimiento de la patria de aquél. Descuido que corre pareja con la desatención al *κρης* de la firma.

Pero, aun sin tener esto en cuenta, es más extraña todavía la circunstancia lamentable que ha impedido descubrir, durante tanto tiempo, la patria del Greco, declarada también por el mismo Paravicino en otro de sus sonetos, el dedicado al túmulo de la reina Margarita, hecho por el Greco, soneto de todos conocido por la copia de Palomino, el cual, o quienquiera que fuese, entre otras variantes de menor importancia que en la composición introdujo, vino a suprimir, por desdicha, aquel dato tan interesante, a saber: la frase en que el poeta, refiriéndose al pintor, dice que el túmulo estaba hecho «por valiente mano de Creta». Escribe el poeta en el primer terceto:

«Al nácar que vistió cándido, pone  
Toledo agradecido, *por valiente  
mano de creta* caja peregrina.»

Y Palomino cambia el último verso de esta suerte:

«mano en *aquesta* caja peregrina»,

eliminando, tal vez por ignorancia del sentido, justamente lo único digno de saberse (1).

Por cretense debió ser tenido en Toledo y en Madrid, al menos entre los eruditos de su época, y es muy probable que, leyendo con atención los escritores del tiempo, se hallen nuevas alusiones al origen cretense del artista.

Pero, con todo ello, no sabemos más sino que era cretense. Circunstancia que, como hace observar el Sr. Sanpere, no pierde ocasión el Greco de ponernos de manifiesto. No sólo en el *San Pablo* del Apostolado que hay en la sacristía de la Catedral de Toledo, sino en cuantas réplicas conocemos del mismo cuadro, la epístola que el santo tiene en la mano es siempre la dirigida «A Tito, consagrado por imposición de manos, primer obispo de la iglesia de los cretenses». Esto dice el sobrescrito en griego:

Πρὸς Τίτον τῆς κρητῶν  
ἐκκλησίας πρῶτον ἐπί-  
σκοπον χειροτονηθέντα (2).

¿Quiso dar a entender el Greco, hablando de un modo tan genérico, que había nacido en la capital de la isla?

No hubiera convenido aceptarlo sin reservas, recordando que Ribera se limitó a firmar, en la mayoría de sus obras, *Hispanus*, a veces, *Valentinus*, y con menos frecuencia, *Setabensis*. Pero otra feliz casualidad me ha hecho descubrir el testimonio que resuelve este punto, hasta hoy ignorado. Se trata de la declaración que el pintor presta ante el Tribunal de la Inquisición de Toledo, en el mes de Mayo de 1582, como intérprete en la causa de un compatriota suyo, acusado de morisco;

(1) En las *Obras poéticas*, de Paravicino, aparece Creta con *c* minúscula y muy cerca del *de*, es decir, convertidas esas dos palabras en el verbo *decreta*. Esto es, a mi entender, lo que debió perturbar al copista, obligándole a buscar nuevo sentido a la frase.

(2) El Sr. Sanpere, en su lectura, suprime el *πρῶτον* y añade, en cambio, *καὶ οὐνήσιμον* después de *ἐπίσκοπον*. Forma, que no es la de ninguno de los *San Pablos* que conozco: Catedral y Museo de Toledo; Sr. Vañó, en Valencia; herederos del Marqués de Castroserna, en Madrid, y Marqués de San Feliz, en Oviedo.

documento inédito (1), en que el mismo pintor se dice: *natural de la ciudad de Candía* (2).

*Su nombre.*—Si tanto tiempo ha costado llegar a inducir la edad y a saber la patria del Greco, no se ha tardado menos en poner en claro con certeza su nombre y su persona, a pesar de lo pródigo que ha sido en dejarnos su firma. *Domenicos Theotocopoulos*, no hay duda de que fué su verdadero nombre de familia, el que él amaba, y el que se complació en consagrar con insistencia; quién sabe si por su misma extrañeza, por el misterio que para italianos y españoles envolvía, quién sabe si por nostalgia y dulce recuerdo de los primeros años de su vida, únicos, tal vez, en que se oyó llamar de esta manera. Al par con esa forma, encontramos esta otra, también auténtica. *Domenico Theotocopuli*, que es como le vemos firmar sus contratos de obras y sus cartas de pago en España; transformación italiana, a todas luces, de su nombre griego. En Venecia, al lado de los Veccelli, Robusti y Cagliari, Theotocopoulos no podía ser más que Theotocopuli. La desinencia local se imponía; y Domenicos, de buen o de mal grado, pasó a ser Domenico, y tuvo que aceptar la estructura italiana de su nombre y emplearla de allí en adelante, mientras no se tratase de escribir en griego. El influjo del medio hizo que el Domenico, italiano, se convirtiese, en España, en Dominico, y, a fuerza de oírsele llamar, acabó también él

por firmárselo (1). Tan legítimo, por tanto, es apellidar al pintor Domenico o Dominico Theotocopuli, según hace Justi, como Domenicos Theotocopoulos, según quiere Sanpere. Contra lo que éste afirma (*Hispania*, pág. 27), de ambos modos, indistintamente, ha firmado sus cuadros (2), y de ninguno de los dos, sin embargo, salvo muy rara excepción, nos lo dan a conocer sus contemporáneos, para quienes el artista debió ser *el Greco*. Y digo debió ser, refiriéndome a Italia (de donde no tenemos más testimonio coetáneo que el, ya citado, de Clovio, que lo llama *candiota*, pero donde, con toda evidencia, formaron el nombre), porque, en España es bien seguro que no le dieron otro, conservándolo, casi íntegro, en su forma italiana. Relegado el estrambótico Theotocópuli, bárbaro para plumas y oídos españoles (3), a raros documentos judiciales y casos solemnes, nadie llamó al artista entonces, ni más tarde, hasta fines del siglo XVIII, sino Dominico Greco. Así, el P. Sigüenza y el P. Santos, D. Juan Butrón, Pacheco, Jusepe Martínez, Palomino, Ponz; así, los inventarios de Palacio, los asientos, e índices de escribanos públicos; así... ¿qué más? Su misma partida de defunción, por la cual no hubiéramos llegado a saber su apellido. Alguna, aunque rara vez, es llamado *el Griego*, y esta palabra adoptan, en sus laudatorios sonetos, Góngora y Paravicino.

(1) Así se observa comparando la primera firma suya que hemos hallado en el protocolo de Toledo, al pie de la obligación de conformarse con la tasa del Espolio, el 15 de Junio de 1579, dos años después de su llegada a España: *Domenico Theotocopuli*, con una de las últimas por nosotros conocidas, la que, en 19 de Mayo de 1609, cinco años antes de su muerte, puso en el contrato del retablo para el Hospital de Tavera: *Dominico Theotocopuli*. En la primera, además, falta la clásica rúbrica española, que en la segunda aparece. (Ambas están sacadas de las escrituras originales del Archivo de protocolos de Toledo.)

(2) En su primer tiempo, con mayúsculas. A veces, con abreviaturas y nexos: (*Retrato*, número 238, del Prado); con iniciales: (*Virgen de la Capilla de San José*, en Toledo, hoy, Widener, Filadelfia, y *Salvador*, de la señora de Iturbe, en Madrid); y en esta extraña forma: Xείρ ΔΟΜΗΝΙΚΟΥ, o sea, *Mano de Domenico*: (*San Antonio*, número 2.124, h del Prado, y *Magdalena*, del Colegio de Ingleses, de Valladolid).

(3) Es frecuente hallarlo mal escrito por los amanuenses: Teocopuli, Teococopuli, Tetocopuli, etc., y corregido, otras veces, por los escribanos.

(1) Inédito estaba cuando se leyó este capítulo en el Ateneo de Madrid. Después lo ha publicado Don José Martí y Monsó en el *Bol. de la Soc. cast. de Exe.* El escritor no da cuenta de la importancia que el documento encierra, pues dice: «Sólo hace constar este proceso el lugar del nacimiento del Greco, sin añadir, respecto de ello, ninguna particularidad desconocida...»

(2) «Dominico Teotocopoli, natural de la ciudad de Candía | pintor residente en esta ciudad, el qual prometió de interpretar | bien y fielmente lo que en esta audiencia pasare y lo que el reo en ella dixere | y respondiendole y lo que por los Sres. Inquisidores se dixere y preguntare y man | daren se pregunte al dicho reo y que no dirá ny tratará con él | más de lo que tocare a su causa y que en todo hará el oficio de | fiel intérprete y guardará secreto so pena de excomunió mayor late setentie.» El proceso no tiene la firma del Greco.

Y es que la forma, aunque exótica, fácilmente comprensible de este nombre: *Dominico Greco*, llevado por un artista, medio griego, medio italiano, tenía que ser para los españoles la más trasparente y significativa. *Dominico Greco* o *el Greco*, a secas, fué el nombre glorioso que la Historia y el Arte han consagrado, y el que, sin duda, prevalecerá, a semejanza de lo que acontece con los de Perugino o Tintoretto.

En España, desde que Villegas, en sus *Extravagantes*, escribe, por primera vez, hasta donde yo he podido averiguar: «*Dominico Theotocopuli*, de nación griego»; y desde que Ponz, en la segunda edición de su *Viaje*, divulga el *Domenico Teotocopoli*, restaurado luego por Cean, en su *Diccionario*, en *Dominico Theotocopuli*, más conforme con la verdadera firma del artista, ni ha habido diferente ortografía del nombre, ni la persona del Greco se ha confundido con la de ningún otro pintor de su tiempo. No así en Italia y, de aquí, en Grecia y Alemania, donde ambas cosas se han verificado.

No sé fijamente cuándo aparece el Greco en los historiadores italianos del arte. Me inclino a creer que esto no sucede hasta después de la publicación del libro de Palomino, en 1724. En el Baldinucci, que escribe en 1681 (1), no figura todavía; ni tampoco en la edición de 1704 del acreditado *Abecedario Pittorico*, de Pellegrino Orlandi. La primera vez que lo he encontrado ha sido en la edición del mismo *Abecedario*, hecha en Nápoles por Francesco Solimena, en 1733, donde aparece una corta noticia bajo el epígrafe *Domenico Greco*, tomada, según indica, del libro de D. Juan Butrón (1626). Repítase esta noticia en la edición de Venecia de 1753, que corrigió y aumentó Pietro Guarienti; y aparece, además, un artículo por separado: «*Domenico Teoscopoli*, llamado comúnmente *el Greco...*», extractado de Palomino, como se vería fácilmente, aunque

(1) *Notizie dei professori del disegno da Cimabue in quà...* Firenze, 1845. Claro es que no se cita tampoco en los anteriores: Vasari, Lomazzo, Baglione, etcétera.

no se hiciese notar al final, si bien el *Teoscopoli* hubo de tomarlo Guarienti de otra parte, pues no se halla en el autor español.

De Domenico Greco solamente, no de *Teoscopoli*, se habla en la *Racolta di Lettere...* (pág. 314), en la carta sobre pintura española, fechada en Roma el 20 de Octubre de 1765, que dirige al Sig. Gianbattista Pontredi, Francesco Preziado, director de la Academia Española en dicha ciudad.

Conviene notar aquí, aunque, como ya hemos visto, no haya fundamento para darle crédito, lo que Preziado dice, de haber sido el Greco «de muchacho, educado en España». Afirmación que aceptó Nägler, utilizándola para razonar por qué, contra lo que escriben los biógrafos, y el mismo Preziado repite, a saber: que el Greco fué discípulo de Tiziano, no figura, sin embargo, ni podía figurar su nombre entre tales discípulos. Y de igual suerte, Zanni, extraviado también por el mismo autor, intenta explicar la contradicción diciendo: que fué discípulo de Tiziano, porque se formaría de joven, estudiando su obra en España. A mi entender, o Preziado, buscando solución a esa misma dificultad, intentó hallarla haciendo venir al Greco a España de muchacho, para que aquí se educase con Tiziano, al ver que éste, según Palomino (pues antes no creo que se hubiese dicho) estuvo en Barcelona desde 1548 a 1553; o, lo que más pienso, todo se reduce a un simple error de escritura, y donde Preziado escribe *España*, quiso decir *Italia*, según se desprende de la obligada y lógica relación entre sus distintas afirmaciones: «In Toledo fiorì nel decimosesto seculo *Domenico Greco*, così chamiato per essere tale, ma da ragazzo fu educato in Spagna, e si dice essere stato allievo di Tiziano». Ese natural enlace, sin comentario alguno, sólo puede explicarse habiendo querido decir que «Dominico fué griego, educado en *Italia* y discípulo de Tiziano». Pues aparte de lo extraño que es verle insistir, casi con redundancia, en que «fué educado en España», cuando acaba de decirnos que «floreció en Toledo», hay, sobre todo, un hecho, que apoya mi juicio:

la seguridad de que lo *único* que podía Preziado inducir de la *Vida* del Greco por Palomino, fuente *exclusiva* que, bien se conoce, tiene a la vista, era la idea de haber sido aquél educado en Italia.

En su *Storia Pittorica della Italia* (t. III, pág. 115 y t. VI, pág. 93), Lanzi, que viene después, y que utiliza a Preziado y a Palomino, tal vez sea el primero en atribuir a una misma persona el nombre de Domenico dalle Greche, familiar ya, de antiguo, en las *Vidas italianas*, y el de Domenico Greco, aportado ahora nuevamente por los españoles: confusión disculpable, tratándose de dos pinfores casi contemporáneos entre sí, ambos Domenicos, ambos griegos, ambos educados en Venecia y ambos discípulos de Tiziano. Esta íntima relación fué, sin duda, lo que indujo a Stirling (t. I, pág. 277) a sospechar si nuestro Dominico sería hijo de dalle Greche.

El abate Zanni, que en su *Enciclopedia*, cita trece pintores *Greco* aparte de un *Grechi* y tres *Greca* o *della Greca*, observó (pág. 278) que vendiéndose ya en Venecia en 1549, las estampas del *Paso del Mar Rojo*, que por dibujos de su maestro, grabó en madera dalle Greche, no podía ser éste Dominico Greco, quien a la sazón, según los datos de Palomino, contaba sólo un año; haciendo notar lo torpe que era confundir a dalle Greche con Domenico Campagnola, y más fuera de lugar aún con Domenico Teotocopoli. Dificultad que no escapó tampoco antes a Lanzi, aunque la resolvió, indicando que Palomino hubo de equivocarse en la edad y fecha de la muerte del Greco (pág. 93). Pero la confusión entre Greco y dalle Greche continuó subsistiendo, como puede verse, entre otros, en el mismo Sakcinski (pág. 53) (1). Con el testimonio de Clovio, de ser el Greco un joven en 1570, y con el documento que acredita haber dalle Greche hecho un viaje a Palestina, del cual es-

taba de vuelta ya en 1540 y publicaba las ilustraciones en Praga, en 1547, noticia esta última que debemos a Justi (*Z. f. B. K.*, pág. 178), queda confirmada la observación de Zanni y distinguidas definitivamente las personalidades de ambos Domenicos.

Pero no acaban aquí las confusiones. También fué Lanzi, ya que no el inventor del defectuoso nombre *Teoscopolis*, que da al Greco, quien contribuyó, más que otro alguno, por el crédito de su libro, a difundir aquella falsa forma. Ticozzi, en su *Dizionario*, la repite, porque en esto, como en toda la noticia sobre el pintor, no hace sino seguir, casi copiar, a Lanzi. Y Bikelas destruye el mismo error, propagado en Grecia por Μουστοξυδης (Mustoxidis), el cual, en su artículo: Κυριακός ἢ Δομήνικος Θεοσκόπολις (1), confunde también al Greco con delle Greche, como era uso, y le llama, según vemos, Theoscopolis, porque así, dice, se lee escrito de su propia mano en algunas obras suyas; añadiendo que otros le llaman Theotocopolis, y que algunos llegan a atribuir estos dos nombres a dos distintas personas (2). De Lanzi o Ticozzi pudieron tomar el Teoscopoli en sus respectivos Catálogos del Museo Borbónico, Pagano y Aloe citados por el Sr. Sanpere, que es quien, en su primer artículo, continuando lo iniciado por Bikelas, discute al pormenor este punto y explica, de un modo muy perspicaz, como la sílaba griega  $\text{ΤΟ}$ , convertida en  $\text{Σ}$ , por haberse borrado la mitad izquierda, pudo dar lugar a leer S, y de aquí el Teoscopoli (3); y agrega que el retrato de Clovio, por el Greco, del

(1) Κυριακός es el nombre griego correspondiente a Δομήνικος, forma italianizada del mismo. Κύριος = Dominus.

(2) Ελληνομνημόνα. Εκδοθέντα ὑπὸ Α. Νικολαΐδου Φιλαδέλφειας. Αθήνησι, 1843, págs. 270-276. Ap. Bikelas. (Rememorador griego. Publicado por A. Nicolaidis Filadelfeos. Atenas.)

(3) No nos parece tan acertada la explicación que análogamente intenta (pág. 371) sobre la lectura de Θεοσκοπόλις, principalmente, porque son muchos los cuadros, entre ellos el más importante del autor, el *Entierro del Conde de Orgaz*, en que aparece distintamente, y sin señal de retoque, la primera de aquellas formas.

(1) También lo confunde y lo llama Teoscopoli, Giovanni Rossini, *Storia della Pittura italiana coi monumenti*. Pisa, 1838-1847. Y la *Encyclopaedia Britannica*, 1888, art. *Titian*, y Magni, *Storia della Pittura italiana*, 1905.

Museo de Nápoles, debe ser el cuadro a que Mustoxidis se refiere, si se tiene en cuenta la descripción que de él hace Paganó.

En cuanto a Alemania, Nägler, en su *Le-rikon*, aceptó las dos formas; y Engerth, en su *Catálogo*, consagró sin discusión el *Teoscopoli f, anno MCD.*, que, en caracteres cursivos latinos, aparece escrito, sobre la primitiva inscripción, borrada, en el ángulo izquierdo inferior, del *Retrato de un joven*, del Museo de Viena (núm. 446); firma apócrifa, como observa ya el Sr. Sanpere, puesta, sin duda, en una restauración, y siguiendo el error de los escritores italianos (1).

Confirmando el origen bizantizo del nombre y de la familia Theotocópulos, el señor K. M. Constantopoulos da a conocer un sello de plomo, de 35 milímetros de diámetro, que existe en el Museo Numismático de Atenas (2). En una cara lleva el monograma de Χριστέ, y en la otra, bajo una crucécita, en cuatro líneas, esta inscripción: Σφραγίς | Μανουήλ | ἐκ γένους | Θεωτόχου (sello de Manuel, de la familia Theotocos). Por su factura, así como por el carácter de la inscripción, cree Constantopoulos que el sello es del siglo XIV, y lo considera como el documento más antiguo en que aparece el apellido Theotocos, originario de Theotocópulos. A la caída del imperio bizantino, el jefe de la casa de los Theotocos se estableció en Corfú, y una rama de ella fué a residir en Creta, después de la ocupación de la isla por los venecianos. De esta rama, como hemos visto, procede el Greco; y el apellido se conserva igualmente en la isla, pues se ha podido encontrar en la aldea de Todele, provincia de Mylopotámo (Rethymo), un individuo, de nombre Leonidas Theotoki, hijo de Manuel Theotoki. Nombre, el de Manuel, grato,

(1) *Gemälde. Beschreibendes Verzeichniss*, 1 Band. Wien, 1882. Engerth indica que Mechel, en 1783, lo atribuía a Tiziano. En efecto, como *du Titten* lo clasifica, con el núm. 20, en la *deuxième chambre*, pág. 22, de su *Catalogue des Tableaux de la Galerie impériale et royale de Vienne*, Basel, 1784; pero no dice si a pesar de la firma, o porque ésta no existiera todavía en aquel tiempo.

(2) *Αρμονία*, pág. 193. Reproduce el sello.

sin duda, a los Theotocos, cuando, si se trata, en efecto, de una misma familia, lo vemos llevado por el dueño del antiguo sello, por el hijo del Greco y por el padre del actual Theotoki cretense, con que hemos tropezado.

Hasta el mismo nombre del pintor, como se ve, ha servido para hacer más misteriosa su persona.

(Continuará.)

## LACEDEMONIA (1)

por Walter Pater.

(Conclusión.)

Sucesivas oleadas de invasiones—lo suficientemente remotas para haber perdido ya toda verdad histórica de detalle—habían llevado a estos Ilotas y a los Periecos que vivían en los campos de alrededor, a servir a sus mismos parientes, a quienes tan cercanos eran en linaje y con los que se encontraban tan nivelados en cualidades físicas esenciales, que nunca, hasta el último momento, pudieron sometérseles por completo en espíritu. Pacientes investigaciones modernas, siguiendo las huellas de una tradición nacional arraigada con gran fuerza y velada en las ficciones mitológicas que se agrupan alrededor de la llamada «Vuelta de los Heráclidas», descubren a aquellos inmigrantes o invasores del Norte que, dominando en todas las etapas de su camino, se encaminan gradualmente hacia el Sur, recorriendo zona tras zona de tierras bajas más templadas, hasta llegar a la perfección como pueblo (montañeses del principio al fin) en esta cóncava montaña de Lacedemonia. Pidieron que se reconociera su supremacía, no como invasores dóricos, sino como parientes de los antiguos príncipes Aqueos del país. Sin embargo, el hecho de la conquista, la necesidad de mantener una posición difícilísima, pues, como ya indicó Aristóteles, Lacedemonia era un campamento situado en territorio enemigo, dió origen a

(1) Véase el número 646 del BOLETÍN.

las singulares instituciones de los lacedemonios, al espíritu medio militar y semimonástico que prevalece en este país tan gravemente bello. Pero puede observarse que su sistema moral y político, en el cual la esclavitud era un factor tan significativo, su disciplina, sus escrúpulos estéticos y de otra naturaleza, su peculiar ἠθος moral, que mucho antes de que nuestro estudiante platónico llegase a este lugar había alcanzado sus fines originales y propios, sobrevivieron, y ese es el punto importante, como fines en sí mismos, como una cuestión de sentimiento, de orgullo público, y aun quizás más de orgullo personal, aunque del más fino, de la clase verdaderamente más exquisita, en una palabra, como un *ideal*. Recordaréis que Pericles, en su famosa defensa del sistema ateniense, hace comprender a sus oyentes que los lacedemonios podían haber alcanzado sus fines con menos sacrificios. Pero, sin embargo, ahí quedaba el genuino laconismo de los lacedemonios (ἡ δίατα Λακεδαιμόνιαν) su concepción tradicional de la vida, con su seriedad, su precisión y fuerza, su lealtad a su propio tipo, su apasionada perfección. Este laconismo era un espectáculo muy interesante, estéticamente, al menos; una especie de instrumento perfecto que se ajustaba a lo que en realidad eran los espartanos: el más bello de todos los pueblos de la Grecia y del mundo entero.

La gimnasia y el ejercicio corporal no producen siempre y necesariamente idénticos efectos. Un viejo pavimento romano de mosaico, perfectamente conservado, que se encuentra en el Museo laterano, muestra un cuadro terriblemente vivo de los resultados de esta clase de entrenamiento, del desarrollo monstruoso por medio de un arte cruel, por medio del ejercicio, de un músculo cualquiera que cambia al niño o al hombre en un instrumento puramente mecánico, con el cual sus padres puedan hacer dinero divirtiéndose al pueblo romano. El odioso sueño de Víctor Hugo de *L'homme qui rit* debe haberse inspirado en aquellos antiguos gladiadores romanos. Los lacedemonios, en cambio, dice Jenofonte, ὁμοίως ἀπὸ τε τῶν σκελῶν καὶ ἀπὸ χειρῶν

καὶ ἀπὸ τραχήλου γυμνάζονται. Es decir, también en la gimnasia desearon y encontraron la proporción, la simetría pitagórica o música, y aunque eran atrevidos en sus ejercicios (un lacedemonio fué el que por primera vez en Olimpia arrojó el pesado cinturón y corrió desnudo a la meta), prohibían todo lo que pudiese desfigurar el cuerpo.

Aunque no debemos suponer que todos los lazos de la naturaleza quedasen hechos pedazos, ni tampoco que en aquellas afales y retiradas casas terminase toda relación entre padres e hijos en una edad muy temprana, á los lacedemonios, sin embargo, se les sometía muy pronto a una educación estrictamente pública y de programa muy claramente definido, conservador de antiguas reglas tradicionales y no escritas, una educación aristocrática para los pocos, los *liberales*, los hombres libres, podríamos decir en el propio sentido de la palabra. Esa educación les hacía de hecho, los señores, los amos de aquellos a quienes luego se intentaba regir; amos de sus mismas almas, de sus imaginaciones, en las que, por una especie de autoridad espiritual, inculcaban un ideal que daba fuerza a la organización efectiva del «poder de la espada» y también la tomaba de ella. Cuando se habla de Lacedemonia parece que se habla desproporcionadamente de su juventud y de la educación que recibía; pero en realidad, si se apodera uno del espíritu de la juventud de Lacedemonia, la virilidad de este pueblo puede comprenderse fácilmente. Puede adivinarse lo que el niño, el joven, que tan tarde alcanzaba su mayor edad y se hacía un hombre, llegaba a ser en la lucha de la vida y en el campo de batalla. «En un estado dórico», dice Müller, «la educación era, en conjunto, un asunto de más importancia que el Gobierno».

El joven lacedemonio de la clase privilegiada dejaba, pues, tempranamente su hogar y sus cariñosas nodrizas en aquellas grandes, tranquilas y viejas casas de campo, para ir a la escuela pública. Aquí la enseñanza era cada vez más estrecha conforme los años adelantaban, y luego se continuaba por una cierta vida de cuartel,

cuyo espíritu, una especie de monasticismo militar (hay que repetirlo), le rodeaba hasta el final. Aunque en los gimnasios de Lacedemonia no se permitía el acceso a los desocupados ni aun a ociosos platónicos que anduviesen en busca de la verdad o de lo que fuere, se nos dice, sin embargo, que ni aquí ni generalmente en Esparta, ni allí ni en ninguna otra parte, se permitía estar solos a los niños. Si el ciudadano espartano se caracterizaba como tal por cierto amor por la circunspección y por la soledad, quizás fuese esta característica la cicatriz de aquel arrancamiento de un tierno hogar para ser llevado bajo la imperativa, ineludible mirada de sus compañeros, clara, penetrante, minuciosa; y su pesadumbre de haber perdido y su deseo de volver a ganar el reposo moral y mental más aun que el físico. Su educación continuaba aún más tarde; apenas podía pensar en casarse hasta la edad de 30 años. Éticamente amaba la realidad, estéticamente la expresión de energía concentrada, y desde el principio se obstinaba en el pensamiento de su dignidad personal, del gobierno de sí mismo, con el sentimiento artístico con que lo haría un buen músico o un buen soldado. Se ha hecho la observación de que «el acento general del dialecto dórico no tiene el carácter de pregunta o ruego, sino de orden o mandato». La deferencia y la obediencia ocupaban un gran lugar en la educación de la juventud lacedemonia, y nunca tuvieron que arrepentirse de ello. Esta educación suponía, sin embargo, en su mayor parte, como ocurre con nosotros, el gobierno de la juventud por sí misma; una subordinación implícita y de muchos grados de los más jóvenes a los más viejos. Desde edad muy temprana encontraban en la escuela, que realmente había superiores e inferiores, ὄμοιοι y ὑπομείονες; y sobre ese hecho continuaba su educación con sistemática audacia.

Palabras y títulos como εἶρην, μελλεῖρην, σίδεύνην, y otros, que indican una elaboración decidida de los ademanes de juvenil subordinación y mando responsable, quedan como una parte de lo que podríamos llamar su «argot de escuela». Comían jun-

tos en sus asociaciones (ἀγέλαι) casi las mismas cosas todos los días, en una especie de rancho; y no reclinados, como jonios o asiáticos, sino sentados derechos en sus bancos de madera a la manera de los héroes, los varoniles príncipes de Homero. Inspeccionados frecuentemente y con numerosos exámenes orales, «adquirían presencia de espíritu», ligereza y vigor mentales, aprendían la manera breve de hablar que Platón recomienda y que de ellos tomó y ha guardado su nombre. Los baños calientes estaban prohibidos; pero se exigía una zambullida diaria en el río. La belleza de este pueblo, bello entre todos, era varonil y muy lejana de la delicadeza femenina; tenía cierta expresión ascética; era como vino acedo. En comparación con ella, a la belleza de otro tipo puede parecer que le falta aspereza o peculiaridad.

Y sabían callar. Como legítimos discípulos de Pitágoras, los lacedemonios conocían bien las positivas ventajas del silencio, que por la represión les hacía ganar fuerza e intensidad. Los largos intervalos de silencio forzado tenían indudable influjo en aquella expresiva brevedad de expresión, que, cuando lo deseaban, podía ocultar tan bien sus verdaderas intenciones, y creaban los hábitos mentales que tal modo de hablar lleva naturalmente consigo. En contraste con la charla continua de Atenas, las Asambleas lacedemonias, que se celebraban estando todos de pie, duraban el menor tiempo posible. Habiendo sido preguntado un embajador lacedemonio en nombre de quién venía, contestó: «En nombre del Estado, si acierto; si fracaso, en el mío». Ganaban en profundidad lo que perdían en extensión.

Si a nuestro viajero se le hubiese ocurrido decir a un joven lacedemonio que le devolviese su visita en Atenas, no hubiese éste obtenido permiso, pues pertenecía a una comunidad resuelta ante todo a guardar indeleblemente su propio color. Su educación más estrictamente mental se centraba, de hecho, de acuerdo con el espíritu pitagórico, en un firme entrenamiento de la memoria en aquellas cosas más dignas de ser recordadas. Aunque al

parecer eran los lacedemonios gente dura y práctica, daban en su vida mucho lugar a la imaginación, y al entrenar la memoria y preocupar sus mentes con el pasado, desarrollaban, como hace nuestra juventud por medio de la cultura clásica o histórica, una vigorosa imaginación. La música (*μουσική*), tal como ellos la concebían, no tenía ninguna lectura, escritura o audición estrictamente egoísta. Un niño lacedemonio tenía poco que leer o escribir; pero, en cambio, como buen conservador, debía aprender mucho de memoria: aquellas leyes no escritas, de las que el Consejo de Ancianos era depositario autorizado, y de las cuales dependía todo el procedimiento público del Estado; las formas arcaicas del culto religioso; los nombres de sus reyes, de los vencedores en juegos o batallas; la breve crónica de grandes acontecimientos; los oráculos recibidos; las leyes (*rhetrai*) compuestas desde Licurgo en métrica greco lacedemonia; en una palabra: su historia y su derecho puestos realmente en música, según se decía, por Terpandro y otros poetas. Los lacedemonios tenían que cantar la mayor parte de las cosas que aprendían de memoria, y a nosotros llega, como un relámpago, un eco de sus niños cantando en las escuelas. Pocas cosas más dignas de ser vistas y oídas hay en la antigua Grecia que este cuadro de belleza y fuerza juveniles en perfecto servicio, esta manifestación del verdadero y genuino helenismo, aunque le haga a uno pensar en los novicios de la escuela de algún claustro gótico, en nuestras propias viejas escuelas inglesas y aun en los parientes de los jóvenes lacedemonios en Sión, cantando allí la ley y sus alabanzas.

El platónico estudiante de las costumbres de los lacedemonios hace la observación interesante para él, de que la educación de este pueblo (que no hace ciertamente una distinción muy clara entre el ejercicio mental y corporal) termina tal como empieza, con la *música*, con el ejercicio del cuerpo, del intelecto, de la memoria sobre todo, y, en los momentos más solemnes, en los grandes días de fiesta,

de la danza. En efecto, la austera y abnegada Lacedemonia tenía uno de los mayores teatros de Grecia, audazmente vaciado, parte de él, en la falda de la montaña, y en parte construido de enormes bloques de piedra, cuyos cimientos pueden aún verse. Si leemos lo que Platón dice en *La República*, de las «imitaciones», de las artes imitativas, imitación que naturalmente alcanza su mayor desarrollo en el escenario, quizás nos sorprendamos de la importancia que presta en todos los departamentos de la cultura, a un asunto de esa naturaleza. Pero también aquí hacía falta ver para comprender. Si hubiésemos visto la famosa danza dramática de los lacedemonios, hubiésemos entendido el móvil de Platón en su larga crítica y defensa de las artes imitativas. Bailaban un tema, un asunto. Estas danzas deben haber sido un arte complejo y elaborado; pero, según podemos inferir, tan conciso, directo y económicamente expresivo, en sus variados sonidos y movimientos, como esas rápidas, aladas, improvisadas sentencias lacedemonias. No había aquí movimiento alguno de voz, mano o pie, *παρολειπόμενον*, irreflexivo, como Platón prohíbe, y así el baile era la flor perfecta de la corrección lacedemonia, de aquella minuciosa paciencia y cuidado que termina en una perfecta expresión; ni una nota, ni una mirada, ni una sombra que no estuviese inspirada por una firme concepción mental, como en la poesía, escultura o pintura ideal, en la que «el dedo del maestro está en cada parte de su obra». Nada tenemos, en verdad, que se parezca a ese baile, y para comprenderlo, hay que recordar que aunque se ejecutaba, al menos en parte, en el escenario de un teatro, era, en realidad, un baile; pero también tenía el carácter de un servicio litúrgico y de una revista militar, y, sin embargo, a pesar de la severidad de sus reglas, era expresión natural de la alegría de todos los que tomaban parte en él.

\* \*

Los mismos dioses se alegrarían de presenciar espectáculo tan perfecto, y, en

consecuencia, se les ofrecía como un elemento importante del culto religioso de los lacedemonios, en cuya vida la religión ocupaba mayor parte aún que en la de los otros griegos, todos ellos, en general, notablemente religiosos, *δεισιδαιμόνες*, envueltos en religión o superstición. Los lacedemonios asociaban, con mayor cuidado aún que sus escrupulosos vecinos, los actos y funciones del Estado con sanciones, usos, teorías y tradiciones religiosas. Mientras que las responsabilidades del gobierno secular descansaban sobre los Eforos, se consideraba a aquellos misteriosos reyes dobles «de la casa de Heracles», de un rango espiritual o sacerdotal, y aunque al parecer eran inútiles, se les atendía devotamente y se les rodeaba con algo del esplendor de los viejos reyes aqueos u homéricos, tanto en vida como en muerte; arcaicos y apasionados lamentos seguían a sus cadáveres en los espléndidos funerales; y eran el centro vivo y activo de un poético sistema religioso, que les ligaba «en una benéfica conexión» al pasado y les aproximaba en el presente al oráculo de Delfos.

Los lacedemonios eran los guardianes hereditarios y privilegiados de este oráculo, centro general o católico de religión griega, así como también el pueblo escogido de Apolo, dios de Delfos; pero hay que notar, de Apolo en un desarrollo peculiar de su divinidad. En las representaciones dramáticas de Lacedemonia, que tenían su centro en estas danzas casi litúrgicas, había poca acción cómica. La afición de los esclavos por la bufonería y las risas escandalosas, eran para su dueño, que sentía despego por esas cosas, una nota tranquilizadora de su superioridad. Así, pues, les permitía a veces entregarse a esos excesos. Al parecer, la religión de un pueblo tan enérgico, tan lleno siempre del sentimiento de su dignidad, debía haber sido una religión triste, pero no es así: los lacedemonios, como esos monjes a quienes tanto nos recuerdan, eran, aunque sea un hecho sorprendente, un pueblo muy alegre, y su religión, que tan profundamente habían imbuído en todas partes con un opti-

mismo de confiada juventud, fomentaba esa disposición, y era, ante todo, una religión de salubridad. El observador viajero podía haber tomado nota de que algo de esa purificación de pensamiento y sentimiento religioso, y de su expresión en literatura, recomendado en la República de Platón, había sido ya realizado sin miedo aquí, para hacer que una especie de alegre luz solar fuese estableciéndose en los corazones de los hombres.

En apoyo, pues, de tal religión de salubridad, de esa armonía de funciones, que es la definición aristotélica de la salud, el más sano de todos los dioses nacionales, Apolo, vino a ser el dios gentilicio o doméstico de Lacedemonia. Hicieron especialmente suyo el común culto griego a Apolo, pero con una marcada preferencia—y ese es el punto digno de atención—por el elemento humano de él, por los poderes mentales de su ser sobre esas fuerzas elementales o físicas de producción, que también representa místicamente, y que terminaban a veces en servicios orgiásticos, antiintelectuales y aun inmorales. Permanece mozo y soltero. En conformidad con esto, se observa que se le da un culto casi romano, pues las cualidades y relaciones abstractas e ideales, tales como el sueño, la muerte, el miedo, la fortuna y aun la risa, se hacen objetos secundarios de consideración religiosa alrededor suyo. Es más, otros dioses son también apolonizados, por decirlo así, adaptados a la presencia apolínea. Afrodita es armada, Enyalios encadenado, quizá para que nunca pueda partir de allí. Aficionados en todo al elemento varonil de la vida, los lacedemonios comunican a todas las cosas su carácter intelectual. Añadiendo una lógica vigorosa a instintos al parecer animales, para ellos el mismo valor viene a ser (como para la mente estrictamente filosófica en Atenas con Platón y Aristóteles) una condición intelectual, una forma de conocimiento justo.

\* \* \*

Tal afirmación del interés conscientemente humano en una religión basada originalmente en una preocupación en las

fuerzas inconscientes de la naturaleza, estaba manifestada en el gran festival religioso de Lacedemonia. Como espectador de la *Fiesta de los Jacintos*, nuestro estudiante platónico se hubiese encontrado formando parte de un numeroso grupo de extranjeros provenientes de Lacedemonia y de las ciudades y pueblos dependientes, dentro de los viejos muros de Amyclæ, en los días que median entre primavera y verano, cuando bajo los primeros calores violentos del año, se marchitan los jacintos en los campos. Las flores azules son, como todos sabemos, las más raras, y para muchos las más bellas, y los lacedemonios se reunían con sus huéspedes para celebrar la muerte de Jacinto, hijo de Apolo o hijo de un antiguo rey mortal que había reinado en este mismo lugar; en cualquier caso, grandemente amado del dios, que por un triste accidente le había quitado la vida, con inmensa pena de su parte, mientras alegremente jugaban juntos arrojando el disco. Apenas necesitamos hacer notar aquí que la circunstancia de que Boreas, el viento Norte, desviase maliciosamente el disco, es—como la historia de Proserpina, Adonis y otras parecidas—una de las muchas parábolas o símbolos transparentes e inconfundibles del gran cambio solar, tan rápido en el Sur. Pero aquí, más completamente quizás que en ninguna otra de esas historias, el primitivo sentido elemental se había oscurecido tras el significado realmente trágico de la vida humana, tras la figura del joven moribundo. Poco conocemos de los detalles de la fiesta; se sabe incidentalmente, que Apolo estaba revestido en esta ocasión de un manto de púrpura, traído ceremoniosamente desde Lacedemonia y tejido allá, según nos dice Pausanias, en cierta casa llamada por esa circunstancia *Chitón*. Los lacedemonios eran muy parcos en el empleo de prendas teñidas, pues sólo gustaban del color natural y virgen de la lana; sin embargo, el púrpura o el rojo eran los colores empleados en los funerales de las personas regias, y la misma Amyclæ era famosa por sus telas purpuradas: *Amyclæ vestes*. En cuanto al orden general de la fiesta, clara-

mente se percibe un día de alegría algo ruidosa entre otros dos a la manera del Día de Difuntos, enteramente dedicados a la tristeza, y en los que el dolor mímico por un asunto místico se iba encauzando a una conmemoración realmente triste de todo el pueblo lacedemonio, de cada familia por sus miembros fallecidos.

Lo mismo ocurría con los otros dos jóvenes semi-dioses, los Dióscuros, residentes también, en los viejos tiempos heroicos, en este lugar venerable: *Amyclæ fratres*, fraternales conductores del pueblo lacedemonio. Sus estatuas eran, en ese tiempo, numerosas en Laconia; o en lugar de ellas dos enhiestas vigas de madera, sus primitivos símbolos, llamados *docana*, que eran llevadas en las batallas delante de los dos reyes, hasta que sucedía que a causa de una secreta enemistad entre ellos, se perdía una batalla, y entonces sólo uno de los reyes salía a guerrear acompañado de uno de estos símbolos de fraternidad, mientras el otro quedaba en Esparta. En su origen, al nacer en la mente de los hombres, estos semi-terrenales, semi celestiales hermanos, eran dos frescas y virginales estrellas del alba, *Gemini*, que se levantaban y ponían alternativamente. Uno de los hermanos, Polydeuces, era inmortal; el otro, Cástor, más joven, accesible a la vejez y a la muerte, fué encontrado agonizante en el campo de batalla. A petición de Polydeuces, le fué permitido a éste morir en lugar de su hermano, para lo cual renunció, con imperecedero amor fraternal, a una mitad de su inmortalidad. Yacía en la tumba durante un día, ocupando el lugar de su hermano, para lucir de nuevo al día siguiente; así iban y venían alternativamente, pero dotados ambos por igual de inmortal juventud.

Estas divinidades, claramente elementales en su origen, habían llegado a humanizarse casi por completo. Fraternalizaban con el pueblo lacedemonio; en toda la corte celestial eran sus mejores amigos, y una tierna leyenda decía que visitaban sus propias casas, y que se les había visto al amor de la lumbre en la penumbra de los toscos hogares. Visibles así a veces, y

siempre en las obras del arte religioso, eran los estrellados patronos de todo aquello en que la juventud más se enorgullece y complace: la equitación, los juegos, la guerra, y siempre con aquel profundo sentimiento de fraternidad. Estos hermanos, estos camaradas que no podían vivir el uno sin el otro, eran los patronos más adecuados para un lugar en donde una amistad y compañerismo como el de ellos tenía tanto valor. Estos símbolos estrellados de la juventud, continuaban siendo los amantes de ella, detenidos milagrosamente en ese momento de su vida, como consagración de la amistad limpia y juvenil «que aun sobrepasa el amor de mujer». Esta amistad, sistematizada y elaborada en una especie de arte bajo la sanción del nombre de su fundador, llegó a ser una parte elemental de la educación de los lacedemonios, y aunque formaba parte de su deber y de su disciplina, era también para ellos su gran solaz y estímulo. El amante y el amado, al lado uno del otro en los largos días de fuerte trabajo, y sobre todo en el campo de batalla, venían a ser, respectivamente, ἀίτης, el oyente, y εἰσπνήλας, el inspirador; el de más edad inspiraba al más joven con su propia fuerza y con el noble gusto que llevaba a todas las cosas.

\* \* \*

¿Qué podía ser, se ha preguntado, lo que ocupaba a las personas de las clases privilegiadas de Lacedemonia de la mañana a la noche, apartadas como estaban de política y negocios, y de muchos de los intereses comunes a la vida de los hombres? Pero nuestro platónico visitante hubiese preguntado más bien el porqué de esta faena tenaz de todos los días, de esta lealtad a un sistema que tan caro les costaba individualmente, aun cuando pudiera parecer que había sobrevivido a sus fines originarios, de esta laboriosa, interminable educación, que no se proponía darles nada muy útil o deleitable en sí mismo. Un joven espartano inteligente pudiera haber respondido: «Con el fin de que yo mismo pueda ser una perfecta obra

de arte y presentarme como tal ante los ojos de toda Grecia». Podría haber hecho la observación—que fácilmente hacemos nosotros en lugar suyo—de que las instituciones de su país, en las cuales había nacido, tenían en sí mismas una belleza, como también nosotros podemos decir de nuestras propias instituciones educativas o religiosas, que sacan a luz, por ejemplo, los claros y sombras del carácter humano, y suavizan el presente, manteniendo en él un sentido ideal del pasado. Podía haber añadido que, como solaz, tenía sus amistades, y para prestarle ánimos, el sentido del honor.

\* \* \*

Honor, amistad, lealtad al ideal del pasado, el hombre mismo como una obra de arte: mucho contenía, sin duda, esta respuesta. Y, sin embargo, el comprender tales motivos y ser capaz de ellos, no era sino un resultado de aquella exigente disciplina de carácter, de la que pretendemos dar aquí razón. Pero aun se presenta de nuevo la pregunta *¿con qué fin?* ¿Cómo es que sois tan escrupulosos, tan minuciosos, tan exigentes con vosotros, como el mismo Israel, sin tener la esperanza de recompensa que Israel tenía? Un tinte de ascetismo que hay en la regla lacedemonia puede de nuevo traernos a la memoria el monasticismo de la Edad Media. Pero la severidad monástica servía para purgar una conciencia conturbada o para esperar una inmensa recompensa, y ninguna de ambas condiciones puede suponerse aquí. La sorpresa de San Pablo, que como hombre práctico se admiraba de la insignificancia de la recompensa por la que un griego malgastaba su vida, siendo natural para toda clase de perfección pagana, es especialmente aplicable a estos lacedemonios, quienes ciertamente habían de hecho inventado esa «corruptible» y esencialmente inútil corona de perejil, en lugar de los premios más tangibles de tiempos más tempranos. ¡Extraño pueblo! ¿Dónde puede estar exactamente el resorte de la acción en vosotros, que sois tan severos para con vosotros mismos?

Vosotros, que en las palabras del supuesto contrincante de Platón, que ha dicho que los gobernantes del Estado ideal no deben ser envidiados, no tenéis nada que realmente podáis llamar vuestro, y sois como sirvientes asalariados en vuestra propia casa—*qui manducatis panem doloris?*

\* \* \*

Diréis que se trata de una nueva fantasía sobre ese enigmático y viejo pueblo, tan difícil siempre de conocer y que con tal éxito ocultó su verdadera vida. Pero es una fantasía muy natural basada en las extrañas noticias que autorizadamente nos han llegado de los lacedemonios.

Y del mismo modo que de vez en cuando nos conviene visitar algunas de nuestras viejas escuelas, aunque no sintamos el deseo de vivir siempre en ellas, debemos asomarnos a este pueblo lacedemonio, que tales cuestiones nos suscita, que de tal modo nos confunde con su paradójico idealismo y que tanto se distingue de los demás pueblos vecinos.

Ya hemos visto cómo gustaban de hacer esos viajes—al menos en pensamiento—algunos atenienses filósofos.

## INSTITUCION

### CORRESPONDENCIA

- D. F. J. V.—*Peñaranda de Duero*.—Recibidas 20 pesetas de su suscripción por los años 1912 y 1913.
- D. M. B.—*Reus*.—Idem 5 pesetas por su ídem de 1913.
- D. S. M.—*Valencia*.—Idem 10 íd. por su ídem de 1913 y 1914.
- D. J. P.—*Cullera*.—Idem 10 íd. por su ídem de 1913.
- D. F. A.—*Valencia*.—Idem 10 íd. por su ídem de 1913.
- D. R. A. S.—*Alcalá la Real*.—Idem 10 ídem por su íd. de 1913.
- D. F. A.—*Huesca*.—Idem 10 íd. por su ídem de 1913 y 1914.
- D. J. A. S.—*Monforte*.—Idem. 10 íd. por su ídem de 1914.
- D. J. Ll. G.—*Santander*.—Idem 15 íd. por su íd. de 1913 y 1914.

D. D. C.—*Bilbao*.—Idem 5 íd. por su ídem de 1914.

D. R. M.—*Portugalete*.—Idem 5 íd. por su íd. de 1914.

D. J. Ll. Ll.—*Lérida*.—Idem 15 íd. por su ídem de 1912, 1913 y 1914.

D. F. O. V.—*Valencia*.—Idem 5 íd. por su ídem de 1914.

D. J. V. V.—*Barcelona*.—Idem 20 íd. por su íd. de 1912 y 1913.

D. V. C.—*Valencia*.—Idem 10 íd. por su ídem de 1914.

D. S. S.—*Gerona*.—Idem 5 íd. por su ídem de 1914.

D. C. R.—*Gerona*.—Idem 5 íd. por su ídem de 1914.

D. P. M.—*Cerdeño*.—Idem 5 íd. por su ídem de 1914.

D. I. E.—*Noya*.—Idem 10 íd. por su ídem de 1914.

### LIBROS RECIBIDOS

Whipple Jenks (Jeremiah).—*The trust problem*.—New York. Mc Clure, Phillips and Co, 1903.—Legado de D. Manuel Sales y Ferré.

Macías y García (D. Marcelo).—*De Galicia. Discursos de carácter regional*. La Coruña, A. Martínez, 1892.—Legado de ídem.

Larroque (Patrice).—*De l'esclavage chez les nations chrétiennes*.—Leipzig, Durr, 1860.—Legado de ídem.

Bayet (Albert).—*La morale scientifique. Essai sur les applications morales des sciences sociologiques*.—París, Alcan, 1905.—Legado de ídem.

Vales Failde (Javier).—*Rosalía de Castro*.—Madrid, «Revista de Archivos», 1906.—Legado de ídem.

Cuadra Orrite (Julián).—*Primer grado de un plan de enseñanza*. Seis ejemplares.—Barcelona, Auber y Plá, 1914.—Donativo del autor.

García Sansegundo (M.).—*El Ateneo científico, literario y artístico de Madrid. Notas descriptivas*.—Madrid, *El Liberal*, 1914.—Don. de ídem.

Labra (Rafael María de).—*América y la Constitución española de 1912. Estudio histórico jurídico*.—Madrid, «Sindicato de Publicidad», 1914.

Castellarnau y Lleopart (Excelentísimo

é Ilmo. Sr. D. Joaquín María).—*Discurso leído ante la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales en su recepción pública.*—Madrid, Imprenta Renacimiento, 1914.—Don. de la Academia.

González Martí (Sr. D. Ignacio).—*Discurso leído ante la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales en su recepción pública.*—Madrid, Imprenta Renacimiento, 1914.—Donativo de ídem.

Octavio de Toledo y Zulueta (Sr. Don Luis).—*Discurso leído ante la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales en su recepción pública.*—Madrid, Establecimiento tipográfico, 1914.—Donativo de ídem.

Instituto de Reformas Sociales.—*La jornada de trabajo en la industria textil.*—Madrid, Suc. de M. Minuesa de los Ríos, 1914.—Don. del Instituto.

Hernández-Pacheco (Eduardo) y Cabré (Juan).—*Las pinturas prehistóricas de Peña Tú.*—Madrid, Artes Gráficas «Mateu», 1914.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones científicas.

Cabré (Juan) y Hernández-Pacheco (Eduardo).—*Avance al estudio de las pinturas prehistóricas del extremo Sur de España (Laguna de la Janda).*—Madrid, Museo Nacional de Ciencias Naturales, 1914.—Don. de ídem.

Ferrer Hernández (Francisco).—*Esponjas del Cantábrico. Parte primera I Calcárea, II Euceratosa.*—Madrid, Fortanet, 1914.—Don. de ídem.

Wirth (Max).—*Histoire de la fondation des Etats Germaniques, 2 vols.*—París, Sandoz, 1873.—Legado del Sr. Sales y Ferré.

Baedeker.—*Espagne et Portugal.*—Leipzig, K. Baedeker, 1900.—Legado de ídem.

Cremutius Cordus.—*La corruption électorale chez les romains.*—París, E. Thorin, 1876.—Legado de ídem.

Morayta (Miguel).—*Juventud de Castelar. Su vida de estudiante y sus primeros pasos en la política.*—Madrid, A. Alvarez, 1901.—Legado de ídem.

Schloss (David F.).—*Sistema de remuneración industrial.*—Madrid, V. Suárez, 1913.—Legado del Sr. Sales y Ferré.

Smedt S. J. (P. Ch. de).—*Principes de la critique historique.*—Liège, Société bibliographique belge, 1883.—Legado de ídem.

Soler y Guardiola (P.).—*Apuntes de historia política y de los Tratados (1490-1815).*—Madrid, V. Suárez, 1895.—Legado de ídem.

De Greef (Guillaume).—*Sociologie générale élémentaire.*—Bruxelles, F. Larcier, 1895.—Legado de ídem.

Idem.—*Introduction à la Sociologie. Fonctions et organes.*—Bruxelles, G. Mayoler, 1889.—Legado de ídem.

Briart (Alphonse).—*Principes élémentaires de Paleontologie.*—Mons, H. Manceaux, 1883.—Legado de ídem.

Vinson (Julien).—*Les religions actuelles, leurs doctrines, leur évolution, leur histoire.*—París, A. Delahaye, 1888.—Legado de ídem.

Thulié (Le Dr. H.).—*La femme. Essai de Sociologie physiologique.*—París, A. Delahaye, 1885.—Legado de ídem.

Masson (Frédéric).—*Josephine, Impératrice et Reine.*—París, P. Ollendorf, 1899.—Legado de ídem.

Garrido Atienza (Miguel).—*Antiguallas granadinas. Las fiestas del Corpus.*—Granada, J. L. Guevara, 1889.—Legado de ídem.

Costa (Joaquín).—*La vida del derecho.*—Madrid, Aribau y Compañía, 1876.—Legado de ídem.

Merriam (C. Edward).—*A history of american political theories.*—New York, The Maemillan Company, 1903.—Legado de ídem.

Tarde (G.).—*L'opinion et la foule.*—París, Alcan, 1901.—Legado de ídem.

Giron y Arcas (Joaquín).—*La situación jurídica de la Iglesia católica en los diversos Estados de Europa y de América. Notas para su estudio.*—Madrid, V. Suárez, 1905.—Legado de ídem.