

# BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

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

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

AÑO XLVIII.

MADRID, 31 DE AGOSTO DE 1924.

NUM. 773.

## SUMARIO

### PEDAGOGÍA

La reforma general de la enseñanza pública en Italia, por *J. Langlais*, pág. 225.—La reforma de la enseñanza, por *D. Luis de Zulueta*, pág. 233.—Un pedagogo español: Narganes de Posada (conclusión), por *D. Antonio Gil y Muñiz*, página 240.—Notas para la historia de la pedagogía española (continuación), por *D. Domingo Barnés*, pág. 245.—Revista de Revistas: Francia: «Revue Pédagogique», por *D. D. Barnés*, página 248.

### ENCICLOPEDIA

Moratin: Su vida y sus obras, por *D. Federico Ruiz Morcuende*, pág. 250.

### INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Aniversario de un gran español: Don Francisco Giner de los Ríos, pág. 255.—Libros recibidos, pág. 256.

## PEDAGOGÍA

### LA REFORMA GENERAL DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA EN ITALIA

por *J. Langlais* (1),

Profesor en el Liceo Pascal.

Profundas y atrevidas modificaciones acaban de introducirse por M. Giovanni Gentili, profesor de Filosofía en la Universidad de Roma, Ministro de Instrucción pública del Gabinete Mussolini, en la organización de los diversos órdenes de la enseñanza (primaria: decreto de 1.º de octubre de 1923 y ordenanza de 11 de no-

(1) Véase el número de mayo-junio de la *Revue Internationale de l'Enseignement*.

viembre; secundaria: decretos de 6 de mayo y 14 de octubre; superior: decreto del 30 de setiembre).

A) Enseñanza primaria y secundaria.

### I. La antigua organización.

1.º Enseñanza primaria.

(Niños, Niñas): Escuelas primarias (*Scuole elementari*); Cursos complementarios (*Scuole complementari*).

2.º Enseñanza primaria superior.

(Niños, Niñas): Escuelas técnicas (*Scuole tecniche*).

(Niños, Niñas): Institutos técnicos (*Istituti tecnici*).

(Niños, Niñas): Escuelas Normales (*Scuole normali*).

3.º Enseñanza secundaria.

(Niños, Niñas): Gimnasio y Liceo moderno (*Ginnasio-Liceo moderno*), Gimnasio y Liceo clásico (*Ginnasio-Liceo classico*).

Nada de establecimientos especiales de enseñanza secundaria femenina; todas las Escuelas de este grado son mixtas.

### Observaciones.

a) Las Escuelas e Institutos técnicos, considerados más arriba como establecimientos de enseñanza primaria superior, eran, en realidad, paralelos a ciertos establecimientos de segunda enseñanza (Gimnasio y Liceo moderno), por la duración de la escolaridad, y no se diferenciaban de éstos sino muy poco por los programas.

b) Los términos de Escuela y de Insti-

tuto, de Gimnasio y de Liceo no designan dos tipos de enseñanza específicamente distintos, sino simplemente estadios de una misma enseñanza. Escuela técnica y Gimnasio moderno correspondían a la sección B del *primer ciclo* francés (régimen de 1902); Instituto técnico y Liceo moderno, a la sección D del *segundo ciclo*; Gimnasio y Liceo clásicos, a las secciones A de los dos ciclos franceses.

c) Las jóvenes podían seguir los cursos de los Gimnasios-Liceos con los jóvenes. Muchas de ellas preferían inscribirse en las Escuelas normales femeninas, por simple deseo de cultura, por lo demás, y sin tener en modo alguno intención de enseñar.

d) Las Escuelas e Institutos técnicos, los Gimnasios y Liceos reales (*regi*) concedían diplomas de fin de estudios (*licenza tecnica, ginnasiale, liceale...*); pero los establecimientos «asimilados» (*pareggiati*) daban también sus diplomas, concedidos después de un simple examen interior ante un jurado presidido por un «Comisario» de la enseñanza oficial (generalmente profesor de Universidad o Inspector).

## II. Principios generales de la reforma.

M. Gentile se ha propuesto sobre todo:

1.º Remediar la multiplicidad de establecimientos y reducir un personal oneroso para el Estado (aunque mal retribuido).

2.º Hacer desaparecer la duplicidad de establecimientos similares.

3.º Adaptar cada tipo de establecimiento, antiguo o nuevo, a un fin determinado.

4.º Limitar el número de alumnos en cada establecimiento (examen de admisión) y en cada clase (máximo, 35 alumnos), siendo limitado, por otra parte, el número de las clases de un establecimiento (restricción de las posibilidades de «desdoblamiento» o *classi aggiunte*).

5.º Como consecuencia de lo que acaba de exponerse bajo 1.º y 4.º, estimular la iniciativa privada en materia de enseñanza.

6.º Igualar el nivel de los estudios y provocar la emulación entre establecimientos públicos y privados por la institución de exámenes de Estado uniformes (*esami di Stato*).

7.º Fortificar la cultura grecolatina, introduciendo en todas partes, salvo en el grado primario *elemental*, el estudio, más o menos desarrollado, de las humanidades clásicas.

## III. La nueva organización.

### 1) Los diversos tipos de enseñanza.

#### *Escuelas primarias.*

Los nuevos programas hacen de la lengua materna y de la instrucción religiosa (católica) las dos materias principales de la enseñanza.

Por lo que hace al primer punto, el Ministro pide a los maestros que renuncien a los métodos pasivos, «mecánicos»; que no abusen de los dictados y de las lecturas, sino que se esfuercen por enseñar a los niños a expresarse tanto de palabra como por escrito, y que, por la constante renovación de su cultura, por la elevación continua de su personalidad y de su conciencia de educadores, pongan en la enseñanza vida e ideal. «Los nuevos programas prohíben las lecciones machaconas, que durante tanto tiempo han hecho aburrida la escuela. Prescriben la poesía natural, la investigación ingenua de la verdad, el entusiasmo ante la contemplación de los cuadros luminosos de la vida y del arte, la comunión con las grandes almas que hablan por la boca del maestro...» (*Preámbulo* a la ordenanza ministerial de 11 de noviembre de 1925, pág. 8.)

Por otra parte, «la Religión... fundamento y coronamiento de los estudios primarios» (*Aclaraciones* a dicha ordenanza, página 10) tiene su lugar en las diversas enseñanzas, que deben estar «penetradas de su espíritu» (*ibidem*) y se le debe asignar, además, un horario especial. El programa de la instrucción religiosa comprende progresivamente: las oraciones más sencillas y los cantos religiosos, pláticas

religiosas, comentarios sobre las oraciones, episodios del Antiguo y Nuevo Testamento, lecciones sobre el Padrenuestro, sobre la vida de Jesús, sobre los mandamientos, lecturas históricas sobre la Religión católica, la vida de los grandes santos italianos, los principios de la vida religiosa y del culto, el estudio de los sacramentos, poesías religiosas.

Las autoridades académicas deberán concertarse con la autoridad eclesiástica local más alta para la elección de los maestros encargados de la enseñanza religiosa.

Ésta no es, por lo demás, obligatoria más que salvo petición de dispensa formulada por los padres.

El *Osservatore Romano*, órgano oficial del Vaticano, se ha apresurado a ensalzar (18 de setiembre) como «honrosas para el Gobierno» estas decisiones, cuyo principio y cuyo espíritu, si no todas las modalidades, habían sido divulgados dos meses antes de que el Ministro diese su ordenanza. Por el contrario, han sido vivamente criticadas en la Prensa pedagógica, donde no se ha dejado de oponer a M. Gentile, Ministro y restaurador de la Escuela confesional, M. Gentile, filósofo y teorizante del laicismo (Cf. *L'Istruzione Media*, 25 de octubre y 15 de noviembre).

Las preocupaciones morales y patrióticas, además, han inspirado ampliamente a los redactores de los nuevos programas. La escuela primaria es considerada como un crisol de unidad espiritual. Los maestros deberán hacer «círculos de lecturas destinados a despertar y a desenvolver la conciencia histórica y nacional», comentar las vidas de los grandes hombres», especialmente de Garibaldi y de Battiste (*Programas* anejos a la de ordenanza del 11 de noviembre, pág. 68), dar a conocer documentos sobre la vida de los mártires de la independencia italiana, fijar en la clase las órdenes del día del período final de la gran guerra (*ibidem*, pág. 51).

#### *Escuelas complementarias.*

Estas escuelas (que realizan la fusión de las antiguas *complementari* y de las

antiguas *tecniche*) «tienen su fin en sí mismas»; no obstante, sus alumnos con diploma pueden ser admitidos, después de ciertas pruebas suplementarias (*esame d'integrazione*), en los Institutos magistrales (véase después) o en los Institutos técnicos.

*Programa:* italiano, historia, geografía, una lengua viva, matemáticas, ciencias naturales, contabilidad, dibujo, caligrafía, taquigrafía.

*Horarios:* 22 horas semanales en el primer año, 24 en el segundo y 23 en el tercero.

*Pagos* diversos que han de hacer los alumnos: 125 liras por año, más 70 por gastos de examen y título.

#### *Institutos magistrales.*

Remplazan las Escuelas Normales. Tienen un carácter netamente profesional, en vista de la formación de educadores «sobre la base de una enseñanza filosófica y de humanidades».

Dos ciclos: inferior (cuatro años) y superior (tres años). Anejo: Jardín de infancia.

##### *a) Ciclo inferior.*

*Programa:* Italiano, latín, historia y geografía, matemáticas, una lengua viva, elementos de solfeo y de canto, música instrumental.

*Horarios:* 20 horas semanales en el primer año, 22 en el segundo y tercer año, 23 en el cuarto.

*Pagos:* 130 liras por año.

##### *b) Ciclo superior.*

*Programa:* Lengua y literatura italianas, lengua y literatura latinas, historia y geografía, filosofía y pedagogía, matemáticas, física, ciencias naturales, higiene, teoría musical, canto coral, música instrumental, dibujo.

*Horarios:* 26 horas semanales en el primer y segundo año, 27 en el tercero.

*Pagos:* 180 liras por año, más 200 para gastos de examen y de título.

*Institutos técnicos.*

Realizan ahora el único tipo de enseñanza primaria superior (o «técnica», o «moderna»); pero con *cuatro años de latín como base*.

Dos ciclos: inferior (cuatro años) y superior (cuatro años).

*a) Ciclo inferior.*

*Programa:* Italiano, latín, historia y geografía, matemáticas, dibujo, una lengua viva, taquigrafía.

*Horarios:* 24 horas semanales en el primer año, 25 en el segundo, tercero y cuarto.

*Pagos:* 220 liras al año.

*b) Ciclo superior.*

Se subdivide en dos secciones (ciencias agrícolas (*agrimensura*): comercio y contabilidad.

*Sección agrícola.*

*Programa:* Italiano, historia y geografía, ciencias naturales, agricultura, contabilidad rural, tasación de bienes, química, tecnología rural, dibujo, matemáticas, física, construcciones y dibujo aplicado a la construcción, topografía y alzados, legislación rural.

*Horarios:* 25 horas semanales en el primero y segundo año, 20 en el tercero y 19 en el cuarto.

*Pagos:* 360 liras al año, más 350 por derechos de examen y título.

*Sección comercial.*

*Programa:* Matemáticas, física, historia y geografía, italiano, contabilidad y teneduría de libros, elementos de derecho, economía política, hacienda y estadística, dos lenguas vivas, caligrafía, química aplicada a las mercancías.

*Horarios:* 25 horas semanales en el primer año, 26 en el segundo, 27 en el tercero y cuarto.

*Pagos:* la misma tarifa que para la sección agrícola.

*Gimnasio clásico.*

Dos ciclos: inferior (clases 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> y 3.<sup>a</sup>); superior (clases 4.<sup>a</sup> y 5.<sup>a</sup>).

*a) Ciclo inferior.*

*Programa:* Italiano, latín, una lengua viva, historia y geografía, matemáticas.

*Horarios:* 21 horas semanales en el primer año, 24 después.

*Pagos:* 220 liras por año.

*b) Ciclo superior.*

*Programa:* El mismo que en el inferior, más el estudio del griego.

*Horarios:* 24 horas semanales.

*Pagos:* 260 liras por año.

*Liceo clásico.*

Tres años.

Tiene por objeto preparar para las Universidades y Escuelas superiores. Da acceso indistintamente a las cuatro Facultades y—al menos en teoría—a las grandes escuelas de ingenieros.

*Programa:* Italiano, latín, griego, historia y geografía, historia del arte (en segundo y tercero), matemáticas, física y química, ciencias naturales.

*Horarios:* 25 horas semanales en el primero y tercer año, 26 en segundo.

*Pagos:* 360 liras por año, más 300 para los gastos de examen.

*Liceo científico.*

Tipo de establecimiento nuevo. Corresponde a la «sección físico-matemática» de los antiguos Institutos técnicos y Liceos modernos, o sea, con la agregación nueva del latín, a la sección C del régimen francés de 1902. Recibe los alumnos que salen del Gimnasio clásico, o del Instituto técnico inferior. Prepara para los estudios en las Facultades de Ciencias y de Medicina.

*Programa:* Italiano, latín, una lengua viva, historia y geografía, filosofía, economía política, matemáticas, física y química, ciencias naturales.

*Horarios:* 26 horas semanales en el primero, tercero y cuarto año, 25 en el segundo.

Todavía no hay indicación sobre los pagos que hayan de hacerse.

#### *Liceo femenino.*

Tipo de establecimiento nuevo, que acoge, después de un examen, a las jóvenes que proceden del Gimnasio clásico o del Instituto técnico inferior. Servirá para «descongestionar» los Institutos magistrales y los Liceos clásicos, estos últimos precedentemente abiertos a la clientela femenina. Tiene por objeto dar un complemento de cultura a las jóvenes que no aspiran ni a los estudios superiores, ni a un título profesional.

*Programa:* Lengua y literatura italianas, lengua y literatura latinas, historia y geografía, filosofía, derecho, economía política, historia del arte, una lengua viva obligatoria (inglés o alemán), otra facultativa (francés), dibujo, trabajos manuales y economía doméstica, solfeo y canto, baile, música instrumental.

*Horarios:* 24 horas semanales en primero y segundo año, 25 en tercero.

Todavía no hay indicación sobre los pagos que hayan de hacerse.

#### 2) *Reclutamiento y sanciones.*

Todos los establecimientos de enseñanza «media» (*Scuole medie*)—y se entiende por ello todo lo que no es escuela primaria elemental—no admiten alumnos sino previo un examen de entrada.

Este examen, único para los diversos tipos de establecimientos de grado «medio», comprende pruebas comunes, escritas y orales, que deciden de la admisibilidad general del candidato a la enseñanza de dicho grado, y una prueba complementaria (*integrativa*) destinada a determinar el tipo de establecimiento donde podrá ser efectivamente admitido.

Los jóvenes que no hayan salido bien de esta última prueba serán rechazados a las escuelas complementarias.

El número de alumnos en los establecimientos del Estado se encuentra por esto limitado.

Por lo demás, el Ministro ha prescrito que no se podrán multiplicar indefinidamente las clases. Se quiere evitar los establecimientos pleotóricos, cuyo jefe ni puede seguir la formación intelectual de los alumnos (como sucedía hasta aquí, especialmente en las antiguas Escuelas Normales), ni aun conocer suficientemente un personal docente demasiado duradero.

No ha faltado la objeción de que este sistema favorecerá en grande a la enseñanza privada. M. Gentile no oculta su deseo de que ésta se desarrolle, desarrollo que estima conforme con el interés bien entendido del Estado mismo, el cual, por otra parte, asegurando a sus establecimientos la calidad de su clientela, puede abandonar a sus rivales la ventaja del número.

Un artículo aparentemente oficioso, del *Secolo* (24 de agosto) afirma que el Estado no debe la instrucción para todos más que en el dominio primario; en los grados medio y superior se la debe a quien la merece, y no a cualquiera que la pida; su función consiste en promover, organizar e inspeccionar.

Por su parte, el profesor Mandolfo, de la Universidad de Bolonia, discierne entre los principios directores de la reforma, y en armonía con otras preocupaciones, que han sido ya notadas más arriba (II, 1.º y 4.º), la de «remediar, por la disminución de los establecimientos de instrucción, la superabundante producción de licenciados y doctores, condenados en gran parte a ser en la vida *déclassés*, destinados a rebajar el nivel intelectual de las escuelas». (*L'Instruzione Media*, 5 de noviembre de 1925.)

En efecto: en todas las ciudades, centenares, hasta millares de niños, se encuentran excluidos de la enseñanza pública, y la enseñanza privada—desde luego menos floreciente que en Francia—no está preparada en todas partes, para acogerlos. Este fué el caso de 1.605 alumnos en Palermo (*L'Instruzione Media*, 5 de noviembre, pág. 3, col 2), de más de 600 en Liorina (*Giornale d'Italia*, 4 de septiembre), etcétera. Los padres de familia de esta última ciudad han dirigido un memorial al

Ministro para señalarle la gravedad de la situación. M. Gentile, después de alguna resistencia, ha consentido al fin a remediarlo por la institución de «cursos paralelos».

(Los padres de los alumnos se muestran, por lo demás, bastante hostiles a la reforma, estando habituados a considerar la enseñanza secundaria —y sus diplomas— como un derecho adquirido por todos los que cuenten con medios para sufragar sus gastos.)

He aquí, por vía de ejemplo, la lista del número restringido de establecimientos del Estado previstos para una gran ciudad como Milán (718.600 habitantes) (1).

Nueve escuelas complementarias.

Tres Institutos técnicos (sólo dos de ellos completos, es decir, con las clases del ciclo superior).

Un Instituto magistral.

Cuatro Gimnasios, Liceos clásicos.

Un Liceo científico (Liceo Benito Mussolini).

Un Liceo femenino.



La enseñanza secundaria clásica supone tres exámenes importantes; en primer término, para la admisión *a)* al ciclo superior del Gimnasio (*IV<sup>a</sup> ginnasiale*), *b)* al Liceo (*I<sup>a</sup> liceale*); después como sanción de los estudios, el cual da acceso a la enseñanza superior.

Cada uno de estos exámenes comprende *dos* pruebas de latín (versión y tema) y una de italiano; las dos primeras comportan, además, un tema de lengua viva, y el último, una traducción del *griego al italiano o al latín*, a elección del candidato (2).

El programa se interpreta de una manera muy amplia. Así, respecto a la literatura antigua, los candidatos, no sólo deben

estar en situación de traducir, sino de explicar el contenido de las grandes obras clásicas. Deben haber leído, aunque sea en traducciones, algunos maestros de la «literatura mundial» (Cervantes, Goethe, Schiller, Shakespeare, Molière.) Por lo que hace a la historia, las pruebas consisten en «conversaciones» y en «discusiones». En filosofía, los alumnos tienen que «exponer» y «comentar», situándolas históricamente cierto número de obras relacionadas con el problema del conocimiento, o con el problema moral, o con los cuatro grandes sistemas (intelectualismo, empirismo, criticismo, idealismo). En el ejercicio escrito del «examen final» pueden, para la composición italiana, optar entre el «relato y la apreciación de un gran acontecimiento o de un período histórico» y «el análisis estético de un texto de poesía o de prosa». Una de las pruebas orales está constituida por la discusión de la composición italiana. El candidato debe demostrar que ha leído los autores, y que, al leerlos, los ha considerado e interpretado como expresión de una civilización; por ejemplo, que ha sabido ver a través de los clásicos latinos «el mundo romano» (1).

En suma, se han esforzado por obtener garantías de inteligencia, de cultura y de gusto, eliminando formalismo.

Hay también exámenes de admisión al ciclo superior del Instituto técnico, y al ciclo superior del Instituto magistral, y exámenes de salida en la escuela complementaria, en el Instituto técnico y en el Instituto magistral.

Este último examen, que habilita para las funciones de maestro o maestra, comprende, entre otras, dos pruebas escritas de latín (versión y tema), de cinco horas cada una.

El examen de salida de la escuela complementaria y el examen de admisión en el Instituto técnico comprenden la exposición oral de algunas obras maestras de la antigüedad griega (Homero, Hesiodo, Plutarco) y la latina (Virgilio).

(1) Cifra aun aumentada por la anexión reciente de todo un barrio muy populoso, cuya aportación hace llegar a alrededor de un millón el total de la población milanesa.

(2) En las pruebas orales de admisión a la *I<sup>a</sup> liceale*, notamos, entre otras exigencias, la siguiente: el alumno deberá *saber de memoria, al menos, cien versos de Virgilio*.

(1) O también «el pensamiento cristiano» (Lactancio, Tertuliano, San Agustín).

### B) El régimen de las Universidades.

En Italia, como en Francia, se quejan desde hace mucho tiempo de que hay demasiadas Universidades, algunas, por tanto, poco prósperas, y se ha preconizado una concentración de esfuerzos en el dominio de la enseñanza superior.

M. Gentile no ha suprimido, sin embargo, ninguna de las Universidades existentes, y aun ha creado alguna. Solamente las ha repartido en varias categorías, según la parte más o menos grande asumida por el Estado en sus gastos.

1.º Universidades reales de ejercicio completo (cuatro Facultades y una Escuela de Farmacia) en Bolonia, Cagliari, Génova, Nápoles, Padua, Palermo, Pavía, Pisa, Roma, Turín. Corren enteramente a cargo del Estado.

2.º Universidades reales e Institutos de estudio superiores de Bari, Catania, Florencia, Macerata, Mesina, Milán, Módena, Parma, Sassari, Siena. Conservadas como «centros de cultura que responden de una manera particularmente feliz a tradiciones locales o regionales», podrán restringir su actividad a «límites más modestos» que en el pasado. Recibirán subvenciones del Estado y podrán, por otra parte, estar sostenidos financieramente por particulares o por colectividades (ciudades, provincias, cámaras de comercio, cajas de ahorros) (1).

3.º Universidades libres de Camerina, Ferrara, Perusa y Urbina. El Estado estimula platónicamente estas iniciativas, «que desea ver multiplicarse, reservándose el derecho de «velar» y de «exigir las garantías que estime indispensables para el ejercicio de una libertad bien entendida». Estos establecimientos deberán, pues, probar que poseen los «medios financieros y técnicos» de llenar eficazmente su misión. Si estos medios llegan a faltar, o si la enseñanza dada no se inspira en el «respeto a las instituciones y principios de orden social», el Gobierno podrá decretar la

supresión. Los estudios seguidos en dichos establecimientos no tienen ningún valor legal, si no están regidos por estatutos conformes a las reglas fundamentales en vigor en las Universidades del Estado.

Se ha hecho observar que tres Universidades para la Sicilia (Catania, Mesina, Palermo), dos para la Cerdeña (Cagliari y Sassari) eran un lujo superfluo; que la Universidad real proyectada para Milán—donde, por lo demás, existe ya, desde hace poco, una gran Universidad católica—mataría la de Pavía; que sería bueno poner término a la estéril concurrencia entre Parma y Módena. Sin duda, el Ministro no ha querido, en modo alguno, chocar contra el espíritu regional, muy vivo siempre en un país recientemente unificado.

La creación de la Universidad de Bari tiene propósitos de propaganda «cultural», estando destinada a constituir un centro de atracción para las poblaciones albanesas y eslavas de la costa opuesta del Adriático.

Otras innovaciones radicales se han llevado a cabo por la «autonomía administrativa» concedida a las Universidades, es decir, con la personalidad civil (reconocida aun a las Universidades e Institutos libres), la gestión directa de su patrimonio y de su presupuesto por un Consejo de Administración, compuesto de los profesores y de los representantes del Estado (uno de ellos un Intendente de Hacienda, alto funcionario), y por su «autonomía didáctica» (posibilidad de adaptar las enseñanzas a las necesidades locales, de crear Facultades de un tipo nuevo, etc.).

Por el contrario, el nombramiento de los Rectores hasta aquí elegidos por sus colegas pertenecerá en adelante al Soberano, y el de los Decanos, al Ministro (a propuesta del Rector). Los unos y los otros serán elegidos en el Cuerpo docente de la Universidad donde han de ejercer sus funciones.

Es igualmente el Ministro quien nombra los miembros del Consejo superior de Instrucción pública.

Los profesores deberán en adelante prestar juramento de fidelidad al Rey.

(1) Todo donante cuya subvención sea, por lo menos, igual a un décimo de la del Estado tiene derecho a un representante en el Consejo de Administración.

A título excepcional, el Ministro, con la opinión conforme de la Facultad interesada (con mayoría de las tres cuartas partes), y del Consejo superior de Instrucción pública (con mayoría de dos tercios), podrá llevar a las cátedras de Universidad a ciertas personalidades eminentes por sus descubrimientos o sus trabajos, pero que no hayan seguido la marcha normal: maestros de la enseñanza superior libre, sabios independientes... (En efecto: las Universidades libres han sido siempre uno de los viveros de la enseñanza superior del Estado).

La distinción de los profesores en dos categorías: «ordinarios» (titulares) y «extraordinarios» (encargados de cursos, o maestros de conferencias), está virtualmente abolida. En adelante, se llegará a profesor a título definitivo (*stabile*) después de tres años de «laudable enseñanza» en opinión favorable de una Comisión nombrada por el Consejo superior. Los maestros que cumplan esta especie de prueba trienal serán reclutados entre los profesores libres (*liberi docenti*) que han sido ellos mismos habilitados para las funciones de la enseñanza superior por un examen (*libera licenza*), bastante análoga a las agregaciones de nuestras Facultades de Medicina y de Derecho —salvo que se trata precisamente de un examen y no de un concurso, y que el *libero docente* no está retribuido por el Estado sino—mediante tasas de inscripción—por los estudiantes mismos, que quieren aprovechar su enseñanza.

Los doctorados y títulos diversos concedidos por las Universidades e Institutos no conferirán por sí mismos el derecho a ejercer tal o cual profesión correspondiente. Serán simples «calificaciones académicas» (1). La habilitación para el ejercicio

de una profesión resultará, en último término, de un «examen de Estado». Es la generalización del sistema adoptado en Francia para el Notariado, por ejemplo, para el cual el título mismo de doctor en Derecho no es suficiente, sino que se requiere, ante todo, o exclusivamente, una aptitud profesional oficialmente comprobada. Esta medida responde a la preocupación, ya señalada, de reducir el número ya excesivo de esos futuros *déclassés*, forrados de vanos pergaminos, que continuarían, al salir de las Universidades, obstruyendo, sin provecho para ellos ni para nadie, las avenidas de las profesiones liberales.

Las cuestiones del material científico (laboratorios, bibliotecas, colecciones...) y del «crédito a la inteligencia» se presentan en Italia como entre nosotros. M. Gentile ha establecido tres especies de disposiciones:

1.<sup>a</sup> No solamente no se aplicará ninguna disminución al presupuesto de la enseñanza superior, sino que un crédito de seis millones de liras, precedentemente suprimido, será restablecido, y una nueva suma de dos millones, destinada a la primera de las necesidades en cuestión.

2.<sup>a</sup> Las Universidades dispondrán de los 20 millones que, aproximadamente, representan cada año los derechos de inscripción o de matrícula, hasta ahora atribuidos principalmente al Estado (pero siempre una parte de estos recursos continuará atribuyéndose a los profesores, entre los cuales se repartirán igualmente los derechos de examen o *propine*). El 10 por 100 ingresará en una caja instituida en favor de los estudiantes meritorios y pobres.

3.<sup>a</sup> En fin, se creará una «Obra de la Universidad», destinada, sea a estos auxilios de estudio, sea a las necesidades de material.

Su presupuesto estará alimentado por el producto de un impuesto especial de algunas liras, que abonarán anualmente los doctores y otros titulares de diversas Facultades que ejerzan una profesión liberal, o que estén inscritos en las listas electorales por las cámaras de comercio, «como tes-

(1) «La tesis de doctorado es un homenaje a la ciencia pura», escribe (*Paraviana*, enero, 1924, p. 3) el profesor Massimo Lenchantin de Gubernatis, haciendo constar, por lo demás, que, «al lado de buenos trabajos, se aceptan obras simplemente lamentables; de donde resulta que el título de doctor es poco apreciado entre nosotros, y no sin razón, por ostentarlo algunas veces semianalfabetos».

timonio tangible de la persistencia de lazos espirituales con el establecimiento en que han realizado sus estudios (1).

## LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA (2)

por Luis de Zulueta,

Prof. en la Esc. Sup. del Magisterio

### I

#### *Política y educación.*

¡La reforma de la enseñanza!... Desde hace algún tiempo, raro es el día en que, al desdoblar los periódicos, no se tropieza con este o parecido título. Discútese sobre la falta de escuelas, la situación del Magisterio, el bachillerato, las Universidades, las pensiones para el extranjero, lo que debería ser un presupuesto de Instrucción... Celebremos que, sea como quiera, llame una vez más a la conciencia pública este problema de la educación española.

Las cuestiones de la enseñanza interesan hoy vivísimamente a todos los países. El mundo, que en estos momentos, afanosamente utilitarios, parece despreocuparse de la vida espiritual, tomada en abstracto, se preocupa, en cambio, como nunca, de los temas concretos de educación. Individualmente, la educación de los hijos va adquiriendo de día en día mayor importancia dentro de cada hogar. Colectivamente, y aun en medio de las perturbaciones de la última guerra, la educación nacional es en cada país la primera y más sagrada de las atenciones del Estado. Inglaterra, por ejemplo, en plena crisis económica y con millones de obreros parados,

(1) Conviene mencionar aparte, en el orden de la alta enseñanza, los «Institutos magistrales superiores» (*Istituti Superiore di Magistero*). Son como pequeñas Facultades, especializadas en la preparación para el profesorado de las Escuelas Normales. No existían antes más que dos (en Roma y en Florencia). Acaban de crearse otros en algunas grandes ciudades.

(2) Creemos del mayor interés para nuestro Boletín recoger estos trabajos, que son otros tantos artículos de la valiosa colaboración del autor en *La Libertad*.

ha visto en las recientes elecciones a los tres grandes partidos políticos ir a los comicios ofreciéndole al pueblo, los tres, no economías, sino gastos, en lo relativo a la instrucción pública. Dijérase que la actual generación europea, descontenta de su vida y de su obra, se vuelve melancólicamente hacia sus hijos, esforzándose en prepararlos y educarlos para que éstos hagan mañana lo que ella no ha sabido hacer hoy.

Bueno es que ahora en España se sientan estos mismos anhelos. Mas conviene precisar un poco las cosas para saber qué es lo que en estas circunstancias excepcionales podría hacerse y qué es lo que en ellas no debiera intentarse. Reformas hay en las que todos estamos de acuerdo. Por ejemplo: el aumento de las escuelas primarias. Hay otras reformas sobre las que difieren las opiniones y disputan los partidos. Ejemplo: la llamada libertad de enseñanza y la mayor o menor intervención del Estado. Reformas del primer tipo cabe realizarlas siempre, ya que el país entero las desea. Pero las otras, las discutibles y apasionadamente discutidas, justo será dejarlas para los tiempos normales, en que en un régimen de libre controversia y de democrático contraste entre las diversas fuerzas sociales, pueda, al cabo, la opinión pública decidir con su voz y con sus votos. Decimos esto, porque nuestras derechas extremas parecen querer ampararse en las actuales circunstancias para remover con sospechoso candor, como temas inocentes y técnicos, sus viejos pleitos de la libertad de enseñanza, examen de Estado, etc., aspiraciones candentemente políticas, que desde 1850, cuando en Francia se votó la ley Falloux, vienen agitando y dividiendo los Parlamentos y los pueblos de Europa.

No hagamos ahora política en la enseñanza, y vamos a aquellas otras cosas en las que todos podemos noblemente coincidir. Y si de veras se quiere mejorar nuestra educación nacional, procuremos que ello no quede, una vez más, en declamaciones estériles y fantásticos proyectos, defraudando las ansias sinceras de cultura

que empieza a sentir este pobre pueblo semianalfabeto. ¡Hay tanto por hacer!

En los discursos con que el ex presidente Wilson efectuó antaño su propaganda electoral—recogidos luego en un volumen con el título de «La Nueva Libertad»—solía ir mezclando, cual es uso en la oratoria anglosajona, doctrinas elevadas y ejemplos humorísticos, versículos de la Biblia y anécdotas populares. Un día, en el vértigo de aquella democrática campaña, acaso arengando a la muchedumbre desde la plataforma de un tren, con el sombrero en la mano y el cuello de la levita levantado, el candidato a la Presidencia de la República refirió a sus oyentes el cuento de Alicia... En las narraciones infantiles, la pequeña Alicia huye perseguida por una rara aparición doméstica, la reina negra del ajedrez, y después de correr y correr vertiginosamente, se encuentra... en el punto mismo de partida. «¡Hay que correr dos veces más de prisa—le grita la reina—para llegar a algún sitio!»

Periódicamente, con ocasión de los debates de presupuestos, por ejemplo, se discute en España el lamentable estado de nuestra instrucción. La mitad de los españoles no saben leer. Faltan, como primer remedio, 12 000 escuelas. Carecemos, casi por completo, de enseñanza técnica y agrícola. Hay que reformar enteramente Institutos y Universidades. Somos una excepción en Europa... Y cada vez se nos anuncian radicales mejoras... Ya se está haciendo mucho; ya se progresó considerablemente... Corremos, corremos... Pero a los dos años nos percatamos de que sensiblemente seguimos en el punto de partida. La proporción de analfabetos es casi la misma. Nuestra cultura superior científica está próximamente como estaba... ¡Hay que correr dos veces más de prisa para llegar a algún sitio!

En realidad, hay que correr cuatro veces más de prisa. Porque mientras nosotros continuamos rezagados, inmóviles, los otros pueblos, aun en medio de los estragos y los dispendios de la gran guerra, encontraron el modo de extender y perfeccionar sus instituciones de cultura. Y

se da el caso de que el Estado español, que debería realizar un esfuerzo heroico para alcanzar rápidamente el nivel medio de las otras naciones europeas, donde todos los niños, sin excepción, reciben durante un período mínimo de seis, ocho o más años una educación ininterrumpida y sistemática, y donde la cultura superior no es texto, sino una creación, ese Estado nuestro es hoy, quizás, en proporción a sus recursos y a sus gastos generales, el que menos dinero consagra a su presupuesto de Instrucción pública.

Los datos comparativos pueden verse en el excelente resumen que publica en su actual número de enero la *Revista de Pedagogía*. Nuestro presupuesto de gastos asciende, entre todos los Ministerios—sin contar la Deuda pública—, a 2.380 000.000 de pesetas. De esta cifra total destina el Estado a Instrucción unos 166 millones de pesetas, todo en números redondos. O lo que es lo mismo: en Instrucción pública no se invierte más que el 7 por 100 del presupuesto de gastos.

Ahora bien... Italia, sin contar sus presupuestos extraordinarios, destina a Instrucción pública el 10 por 100; Francia, el 15; Inglaterra, el 17; Bélgica, el 19... ¡Y se trata de naciones agobiadas por la guerra, obligadas a reparar, en primer término, sus estragos materiales!... La Argentina y Cuba gastan el 15 por 100 de sus respectivos presupuestos en Instrucción pública; Holanda, el 17; Noruega, el 20; Chile, el 25... Es decir, que no para emprender reformas ni avances extraordinarios, sino sólo para mantener con los otros gastos del Estado una proporción razonable, habría que duplicar, por lo menos, nuestro presupuesto de Instrucción.

Es este un primer punto que conviene dejar bien establecido. El Estado español podrá gastar mucho o gastar poco. Pero dentro de lo que gaste en conjunto tendrá que aumentar, si no quiere seguir siendo una triste excepción, el tanto por ciento que consagre a la cultura nacional. Es el diezmo del espíritu. No basta, es cierto, invertir millones para crear enseñanza. Sin ellos, no obstante, sería imposible ha-

cerlo, porque no lo ha hecho nación alguna en el mundo. Y así vemos hoy aquí que mientras necesitaríamos improvisar tantos miles de maestros, se están viendo desiertas, por falta de aspirantes a la mal retribuida profesión del Magisterio, nuestras Escuelas Normales...

Mucho queda por hablar de lo mucho que habría que hacer. No todo el problema, repitámoslo, es problema de dinero. Mas, en lo económico como en lo ideal, midamos la importancia del esfuerzo. Sería preciso correr, correr con doblada celeridad, para no encontrarse, al cabo, como la pobre Alicia, otra vez en el mismo punto de partida.

## II

### *No hay maestros.*

¿Reformas en la enseñanza? Por de pronto, hay una que nadie discute: crear en España muchas y buenas escuelas. Y como la educación no es obra mecánica, sino proceso vivo de formación del espíritu, favorecido por el impulso de otro espíritu superior, no pueden tenerse muchas y buenas escuelas sin tener antes muchos y buenos maestros.

Más aún de los que a primera vista parece. Porque no se trata sólo de que aprenda a leer esa mitad de los niños españoles que hasta ahora, para desgracia suya y vergüenza nuestra, sin recibir la más elemental instrucción, «pasó a la juventud desde la cuna». No. Trátase, además, de que la otra mitad privilegiada que, por lo menos, delecta, emborrana y hace números, no se contente con asistir a la escuela durante unos meses, ni aun dos o tres cursos, a la buena de Dios, sino que reciba una educación metódica, distribuida regularmente en seis u ocho años, como la reciben hoy todos los niños y todas las niñas en las demás naciones civilizadas.

¿Qué va a hacer un pobre maestro español ante 70 u 80 chicos de muy diversas edades, con asistencia intermitente y sin que sea posible prever si cualquiera de ellos dejará mañana para siempre la es-

cuela? En la enseñanza nada hay peor que forzar la marcha. La verdadera educación «no consiste en ganar tiempo, sino en perderlo», dice la vieja máxima rousseauiana, que no tiene de paradoja más que la apariencia. Pero, ¿cómo perder sabiamente el tiempo con muchacho que acaso al otro día se marche para no volver, y no aprendió siquiera a leer y escribir?

En todos los países existe una organización gradual de la enseñanza primaria. Por lo común, en un determinado día, entran en la escuela todos los niños que en el intervalo anterior cumplieron los seis años. Todos, sin excepción, habrán de adquirir una cultura general, escalonada sistemáticamente de curso en curso, estudiando hasta los 12 años, o los 14, ó más, según las leyes de cada Estado. Esta es hoy una realidad universal. Sobre esa base cabe proponer reformas, mejorar la enseñanza, hacer la crítica de la escuela. Pero esa organización primaria de la cultura pública constituye un peso previo, ya incuestionable, un progreso social incorporado ya a la civilización europea desde hace medio siglo.

«La educación para todos» es en la civilización europea actual una realidad tan característica como el ferrocarril o la electricidad. Pueblo que carezca de ella es como un pueblo que viva en la época de los viajes en diligencia y las luces de candil. Lo menos que puede pedírsele es que, mirando al mañana, empiece a tender sus vías férreas y a colocar los postes del telégrafo. Mientras trazamos estas líneas, suenan en la calle los tímbridos de los tranvías y las bocinas de los automóviles. Pero recordamos haber leído recientemente un escrito de la Sociedad de conductores de esos vehículos, en el que se razonaba, como una de las medidas de previsión para evitar los frecuentes atropellos cuyas víctimas tantas veces son niños, la necesidad de que éstos pudieran ir a la escuela, en vez de vagar en el arroyo. Y, a la verdad, desde el punto de vista de la verdadera civilización, todavía nos sentiríamos dignificados si, mal por mal, todos los pequeños tuvieran un sitio en la escuela, aunque

todos los mayores hubiésemos de caminar forzosamente a pie por las calles de este Madrid del siglo xx.

Lo más grave, lo más triste, es que cuando tendríamos que preparar a toda costa las nuevas promociones de muchos miles de profesores, cada vez son menos, de año en año, los que se deciden a seguir esta carrera. Mostrábamos el otro día, con la última estadística oficial ante los ojos, cómo va menguando en proporción alarmante el número de alumnos aspirantes al Magisterio en nuestras Escuelas Normales. ¿Por qué? Fundamentalmente, porque esta profesión tan delicada, tan elevada, sobre ser bastante penosa, en general, y poco atractiva para los espíritus vulgares, es hoy una de las peor retribuidas en nuestro país.

¿Qué cobra un maestro en España? No basta decir que ingresa con 2.000 pesetas y que puede ascender hasta 8.000. Hace falta agregar que en esta superior categoría figuran tan pocas plazas, que no disfruta de ese sueldo más que un medio por ciento entre los 29.000 maestros que, en cifras redondas, integran el escalafón. No llega al 1 por 100 el número de los que perciben 7.000 pesetas. En cambio, en el sueldo ínfimo de 2.000 está estancado el 40 por 100 del Magisterio. Entre 2.000 y 2.500 se halla el 64 por 100. Y entre 2.000 y 3.000 pesetas, el 80 por 100; es decir, las cuatro quintas partes de los maestros españoles. Las clases de adultos, como suplemento de trabajo, después de realizado el de la escuela primaria, representan un beneficio que, promediado entre la totalidad de los maestros, apenas pasa de cuatro duros mensuales.

¿Cómo han de decidirse los jóvenes, salvo casos de vocación heroica, a elegir esa profesión, en la que, tras de estudiar una carrera y ganar unas oposiciones, irán por de pronto a una escuela rural, para contentarse después durante toda su vida, o hasta los postreros años de ella, con un haber de dos a tres mil pesetas con descuento? Ello equivale escasamente a un jornal de seis u ocho pesetas, que ya los más modestos obreros manuales conside-

ran insuficiente. No queremos, por motivos de buen gusto, resucitar el viejo tópico del maestro hambriento. Mas nos parece que un Estado no debe retribuir a sus educadores peor que a los amanuenses de sus oficinas o a sus guardias de Seguridad, si no niega todo valor a la obra de la cultura y a la vida del espíritu.

¿Y con pagar mejor a los maestros se habrá realizado ya la reforma pedagógica? Evidentemente, no. Esa es una mera base económica, sin la cual no hay nada; pero la cual, por sí sola, nada es tampoco. No obstante, si seguimos, como hasta aquí, pretendiendo, por un lado, elevar la preparación de los maestros, mejorar las Normales, dar a estos estudios un carácter superior y universitario—aspiraciones a las que ningún pueblo moderno puede renunciar—, y persistiendo, por otra parte, en ofrecer por todo aliciente de esa carrera, con su bagaje científico, sus deberes morales, sus dificultades técnicas, el sueldo que en la jerarquía oficial corresponde a los porteros cuartos del Ministerio, obtendremos fatalmente el resultado a que, por desgracia, nos estamos acercando: las Escuelas Normales desiertas, porque no hay quien quiera ser maestro.

Cabe, quizás, recurrir a inmediatos paliativos, a remedios de urgencia, de los que acaso hablemos en otra ocasión. Pero al mismo tiempo, es necesario plantearse a fondo el problema, como un paso indispensable en toda reforma seria de la educación española.

### III

*Lo que nos divide y lo que nos une.*

Dos cosas conviene que queden perfectamente claras en la conciencia de las gentes antes de intentar ninguna reforma general de la enseñanza en España.

Ya lo hemos dicho... La primera de estas dos ideas previas es la urgente necesidad de que nuestro presupuesto de Instrucción pública guarde, por lo menos, la misma proporción que guardan los de los otros países, con relación a la totalidad

que España no consagra a la cultura nacional más que el 7 por 100 de su presupuesto total, mientras que los otros pueblos invierten en ella, por término medio, del 15 al 20 por 100.

Somos, pues, una tristísima excepción. No prejuzguemos ahora si nuestro Estado debería realizar una política de gastos fecundos o una política de severas economías. Lo único que afirmamos es que, en cualquiera de los casos, habría de aumentarse considerablemente el tanto por ciento dedicado al departamento de Instrucción pública y Bellas Artes. Es decir, que con un presupuesto global como el vigente, la porción destinada a Instrucción pública habría de duplicarse o triplicarse. Y si la cantidad empleada en Instrucción no pudiera en modo alguno aumentarse, entonces, para que nuestro presupuesto, en pequeño, mantuviera las mismas proporciones relativas que el de Francia o el de Inglaterra, deberíamos rebajar a menos de la mitad de sus cifras actuales los gastos de los otros Ministerios y servicios. Y aun así, no haríamos sino invertir en la enseñanza el mismo tanto por ciento que a ella consagran naciones todavía abrumadas por la gran guerra y que, además, se encuentran con una educación pública normalmente organizada y extendida desde hace medio siglo.

Segunda observación previa, que importa repetir una y otra vez... En un régimen como el que hoy existe en España no conviene acometer otras reformas pedagógicas que aquellas sobre las cuales haya unanimidad en el país. Las cosas que nos dividen dejémoslas para cuando puedan libremente discutirse y votarse. Sosiéguese un poco nuestras derechas. No se empeñen en tejer hoy lo que hubiera de destejarse mañana; no pretendan abusar de estos momentos para llevar a la enseñanza su política; nada ganarían con ello ni la cultura ni la Patria.

Cabría encontrar aquella unanimidad en la opinión pública, eso sí, para llevar a cabo una obra de mejorá y multiplicación de las escuelas nacionales. A esto, en cuanto al principio, no creemos que nadie

de los gastos de cada Estado. Sabido es se opongá. En cuanto a los métodos técnicos y a las normas de ejecución, se llegaría, sin duda, entre las distintas doctrinas y tendencias, a nobles concesiones y a eficaces acuerdos. También cabría hallar el mismo unánime asentimiento para determinadas reformas en la cultura superior, fomentando y desarrollando los trabajos de investigación, el saber de primera mano, los altos estudios, los laboratorios científicos, la creación artística, la conservación y aprobación espiritual de nuestro tesoro histórico...

En cambio, una reforma sería de la enseñanza llamada secundaria es, quizás, la menos madura de todas, la menos propicia hoy a un acuerdo sincero y general entre las contrapuestas opiniones. Precisamente por esto, es esa reforma, la más interesante de discutir, y todos deberemos colaborar a su debate, aunque sólo fuese leyendo y estudiando lo mucho excelente y sugestivo que sobre el tema se escribe. Está aquí en período de controversia, no en el de realización.

¿Por qué? En primer término, porque, de todos los problemas pedagógicos, el de la segunda enseñanza es, probablemente, el que menos resuelto está en el mundo. Baste recordar que eminentes educadores, entre ellos nuestro D. Francisco Giner de los Ríos—cuya figura parece cada día más grande a medida que resulta mayor también el vacío que nos dejó...—, sostienen que la enseñanza secundaria... no existe. Ni tiene razón de ser, teóricamente, en el plan de una formación humana y de una preparación profesional, ni, en la práctica, su supervivencia dentro de los estudios oficiales responde a otra cosa que al mecanismo de una vieja estructura social, ya medio superada. Con sólo enunciar esta autorizada opinión—a la que nosotros, sin embargo, habríamos de oponer muchos reparos—, se comprende hasta qué punto es obscuro, arduo y controvertible este problema de la educación llamada secundaria. Ahora mismo, todo el movimiento en favor de la escuela unificada, que tiende a eliminar el bachillerato, está acen-

tuando la crisis de la segunda enseñanza en el mundo entero.

Razón de más, es cierto, para ahondar en el complejo estudio de este problema de la educación secundaria y para alabar a quienes realizan tan delicada labor. Pero motivo también para confirmarnos en la idea de que no es problema que pida ser resuelto sumariamente por Gobiernos de fuerza en momentos excepcionales. ¡Cuánta información, qué documentada la ponencia, cuántos debates precedieron en Francia, hará unos veinte años, a la reforma de su enseñanza secundaria! Pues bien: vivos aún los gobernantes que realizaron tan meditado trabajo, ya el Parlamento francés, el verano pasado, ha tenido que anularlo con una nueva organización de esos estudios... ¿Y cuánto durará esta última? Parece probable que la minoría que la combatió pase a ser mayoría en próximas elecciones legislativas... ¡Tan vacilante se halla en estas cuestiones la opinión aun en los pueblos de percepción más fina y de más cultivado entendimiento!...

Por otra parte, en España, como en Francia, los estudios secundarios consti-tuyen el campo en que preferentemente vienen combatiendo con secular tenacidad las más poderosas y opulentas de las Congregaciones religiosas. Y es evidente que, en ese terreno, disposiciones en apariencia muy inocentes y neutrales aumentan la intervención de la Iglesia en la misma medida en que merman la del Estado, removiendo así el más político de los pleitos que pueden suscitarse desde el Ministerio de Instrucción pública.

Ni en la enseñanza secundaria ni en la primaria o en la superior—acomodándonos a esa antigua división en tres grados—debe emprenderse ahora nada de lo que divide a los españoles en opuestas escuelas o partidos. Si algo quiere iniciarse de una honda reforma pedagógica, ¡hay tanto por hacer en aquello que a todos nos une!

## IV

*Voz del pueblo.*

—Pero, señor director..., ¿tampoco a este pequeño me lo puede usted admitir en la escuela?

—Ya le he dicho que no, señora. Todos los grados, todas las clases, ¿sabe usted?, están igualmente llenas. No caben más niños. Los maestros no podrían humanamente atender a más.

—¿Y qué hago yo con los míos?... ¿Voy a dejarlos el día entero en la calle, para que se me vuelvan unos «golfos» o para que los atropelle un tranvía? He venido ya con tres hijos míos, y las tres veces me ha dicho usted que no.

—¡Si es imposible que entren!... Lo siento de veras... ¿Tres hijos tiene usted en edad de asistir a la escuela primaria?

—No. Tengo cinco. Pero no me he atrevido a traerlos, porque me parecía abusar...

«¡Me parecía abusar!...» La frase es auténtica; tal cual, en efecto, salió de la boca de una mujer obrera, y el diálogo tuvo lugar realmente, hace unos días, en una escuela pública graduada... ¡Abusar!... No, pobre madre... En lo que pides no hay abuso, sino la demanda de un derecho sagrado que está escrito en la conciencia universal, y que, no ya como derecho, sino como deber y estricta obligación, figura en la letra de las leyes españolas. Tus hijos, tus cinco hijos, tienen pleno derecho a entrar en la vida social con alguna mayor preparación que la que puedan recoger entre el polvo del arroyo; con preparación no menor que la que estarían ahora recibiendo, si hubieran nacido en cualquiera otro país europeo...

Y esa dolorosa conversación que acabamos de transcribir no es caso excepcional, sino el hecho corriente, reiterado, que, sobre todo en los comienzos del curso, se repite a la puerta de centenares de escuelas nacionales. Aquí mismo, en Madrid, pueden verse, en la Memoria oficial que una escuela graduada presenta, los siguientes datos: «Curso de 1923 a 1924. Niños

que han de admitirse: 40. Solicitantes desde el 1 al 22 de septiembre: 254. Admitidos, o en prueba, hasta la fecha (1 de octubre): 43». Como se ve, la desproporción es enorme, aterradora. ¡254 aspirantes para 40 plazas!... ¡Los niños disputándose, como extraordinaria merced, un puesto en los pupitres de la escuela pública!.. ¡Y qué pasaría si en lugar de permanecer en ella un par de años, cual, por desgracia, suele acontecer, continuaran todos durante seis u ocho sin interrupción, como ocurre en los demás pueblos civilizados!

He ahí el gran problema de nuestra educación; el primero, el fundamental, el urgente, el inaplazable. Es la piedra angular. Todas las naciones lo tienen resuelto. La organización de una enseñanza elemental para todos los niños y niñas de un país, metódicamente desarrollada desde los 6 años hasta los 12 ó los 14, es una conquista que realizó Europa hace medio siglo. Tan resuelto está el problema, que ya hasta es posible una reacción frente a él, criticando las bases actuales del saber primario, con el fin, no de retroceder, sino de afinar y superar el presente tipo de educación general. Mas de esta crisis de la escuela sería insensato hablar en un pueblo con el 50 por 100 de analfabetos. Ante todo, sobre todo, es necesario que no continúe la mitad de los españoles privada de esos primeros medios elementales para la cultura. La civilización presente tiene un lenguaje escrito, y el mísero analfabeto camina rodeado de señales que no entiende, de voces que no percibe, casi como un anormal, como un sordomudo, en el seno de esa vida civilizada.

Si se habla de reformas en la enseñanza, ésta es la más indiscutible. El primer paso ha de consistir en crear escuelas y formar maestros. Repitamos, una vez más, que el Estado español no invierte en Instrucción pública sino el 7 por 100 de su presupuesto total de gastos, mientras los otros países destinan a la enseñanza el 15 ó el 20 por 100, y aún más, de la totalidad de sus presupuestos respectivos. Para esa reforma, para fundar escuelas y elevar rápidamente el nivel de la cultura pública, podría

haber unanimidad en la nación. No es, en sí mismo, pleito de derechas o izquierdas. Es una reforma por todos deseada. El pueblo entero la pide. En España, donde, por lo común, nos quejamos de que no hay opinión, hay opinión para esto. El ambiente está preparado.

Pero la realidad es abrumadora. Un país donde las madres porfían en vano a la puerta de las escuelas, debiera estar preparando intensivamente nuevas y nuevas promociones de maestros. Las Escuelas Normales, donde el Magisterio se forma, tendrían que estar rebosando de alumnos, que mañana ocuparían su puesto en la enseñanza. Esa profesión, tan necesaria, tan importante, habría de verse ampliamente retribuida y mejorada, a fin de ofrecer a la juventud todos los posibles alicientes, hasta que tuviéramos en pocos años los muchos miles de maestros que nos faltan... ¿No es verdad?... Pues hemos hecho todo lo contrario. Esa carrera ha ido quedando de tal suerte por debajo de las otras, que hoy, mientras los niños esperan turno en la calle, y en las escuelas no hay maestros para los alumnos, las Normales se ven desiertas y no encuentran alumnos que quieran ser maestros.

Esta es la tragedia de nuestra cultura popular. La «Estadística» que acaba de imprimir la Oficina de Información del propio Ministerio de Instrucción pública, trabajo por muchos conceptos interesante, no deja lugar a dudas. En las Escuelas Normales de Maestros se preparaban el año 1915, en total, 8.707 alumnos; al año siguiente ya no había sino 8.158; en 1917, bajaron a 7.838; en 1918, a 7.650; al otro año, se mantuvieron en la cifra de 7.685; pero al siguiente disminuyeron de golpe, hasta quedar sólo 6.620; en 1921, último año a que llegan los datos estadísticos, no tenían nuestras Normales de varones más que 6.182 discípulos. Es decir, que al cabo de seis años nos encontramos con que hay 2.525 alumnos menos de los que había entre los aspirantes al Magisterio.

La situación es, pues, angustiosa. Y resulta lo más triste que cuando habría que proponer remedios heroicos para reclutar

esos alumnos que hoy no tienen las Normales, haya organismos pedagógicos que puedan aconsejar, como eventual solución, el cierre y supresión de las Normales que no tengan alumnos. Es como resolver el problema del hambre achicando los estómagos, en vista de que se van quedando vacíos. ¡Buena manera de rehacer un país, famélico de cultura!

Pensamos en los cinco hijos de aquella pobre mujer. Muy pronto serán hombres, tendrán deberes que cumplir, una vida que ganar, un corazón que regir, una familia, acaso, que sostener y que educar... ¿Cómo les hemos capacitado para esa misión? Mañana podrán volverse hacia las clases de rectoras de la sociedad, y decirles con amargo reproche: ¿Qué me disteis? ¿Qué os debo? Si nada valgo, no me educasteis para que valiera. Si soy inútil, no me preparasteis para que sirviese. Si me descañé, no me mostrasteis a tiempo el sendero. Acordaos de que un día, cogido a la mano de mi madre, pasé junto al atrio de la vida del espíritu. Pedí, y no me disteis. Sólo era mi parte de justicia lo que pedí. Llamé, y no me abristeis. Era mi casa, la escuela pública, nuestro hogar común, el más modesto albergue del saber. No me abristeis y, moralmente desamparado, me dejasteis a la puerta.

#### UN PEDAGOGO ESPAÑOL

#### NARGANES DE POSADA (1)

por D. Antonio Gil y Muñoz,  
Profesor en la Escuela Normal de Córdoba.

(Conclusión.)

Al decir Narganes que la Filosofía comprende todos los conocimientos y que todas las ciencias son Filosofía, al descartar la Metafísica, parece como darnos a entender que sólo merecen estudiarse las ciencias particulares y que la *ciencia de lo general* o que los *especialistas de lo*

*general* son algo inútil y que hacen perder el tiempo miserablemente.

Con Wundt, podríamos contestarle: «El contenido de la Filosofía es común con el conjunto de las ciencias particulares; pero el punto de vista desde el cual considera este contenido es distinto, porque desde un principio tiene presente el *conjunto* de los objetos del conocimiento... hay dos ciencias filosóficas generales: la doctrina del conocimiento y la doctrina de los principios... Teoría del conocimiento y metafísica, según esto, pueden considerarse como las dos ciencias filosóficas, de las cuales se desprenden otros dominios filosóficos a causa del interés preferente de las cuestiones particulares de general significación». (*Sistema de Filosofía Científica*, página 27.)

Continuando con la exposición de las ideas de Narganes sobre las Universidades, nos fijaremos en un punto esencial, cual es la crítica que hace de los profesores que apenas asisten a cátedra una tercera parte del curso, que acostumbra a los alumnos a los sofismas y vanas abstracciones, y que, con un escritor de sus días, compara a los tales profesores «con ciertos insectos que nacen de la podredumbre y sólo sirven para propagarla».

Dice que los profesores citan nombres como los de Nebrija, Abril, Vives, etc., pero no ponen sus escritos en manos de los alumnos, sin duda porque ellos mismos no los conocen, «y si no, dime—dice a su amigo nuestro pedagogo—, si leyeran a Luis Vives, ¿enseñarían como enseñan?, ¿estarían las Universidades en el estado deplorable en que se encuentran?, ¿no hubieran visto en sus escritos los abusos de su enseñanza denunciados al mundo hace 300 años?»

Declara estéril la labor que han realizado nuestras Universidades, porque de ellas jamás han salido hombres que con sus impulsos hagan progresar las matemáticas, economía, derecho, etc. Atribuye a la casualidad el que España haya producido mentalidades vigorosas. Como algunos de nuestros progresistas modernos, niega valor a la producción intelectual de España

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

en los siglos pasados y proclama la infecundidad de nuestra Universidad.

Se niega a hablar Narganes de lo que son nuestros poetas clásicos, y a este propósito dice: «harto será que mis compatriotas no se escandalicen si algún día llevo a manifestárselo.»

Narganes, en esta parte de su trabajo, deja notar con vehemencia la irritación de que se siente poseído al contemplar el molde viejo que servía de patrón a la Universidad de su tiempo.

Mucho más se podría decir de estas interesantes páginas de su trabajo, escritas con exceso de apasionamiento, por el mismo calor que le imprime el patriotismo exaltado de su autor.

*La reforma de la educación.—Proyecto de educación pública de Narganes de Posada.*—Narganes considera tres grados en la educación: educación primaria, que debe ser general y que el Gobierno debe a todas las clases y a todos los individuos de la sociedad; educación secundaria, a la que sólo tienen derecho los que por su nacimiento o sus riquezas deben tener una influencia más inmediata en el bien o en el mal de los otros, y por último, educación especial para aquellos individuos que, dedicados a determinadas profesiones, requerirán preparación más profunda en una determinada rama del saber.

Analizaremos parte por parte cada uno de estos aspectos y haremos su crítica.

Al tratar de la educación primaria, dice que el único sistema filosófico, el más natural y conforme a la razón, es el de Pestalozzi. No puede disimular Narganes la simpatía que siente por el «buen Pestalozzi», cuyo ideal de educación popular y cuyos métodos para conseguirlo llenan sus aspiraciones.

El nos ha dejado un párrafo en el que admirablemente sintetiza su ideal de educación, y después de leer el cual se piensa que solamente los métodos pestalozzianos pueden lograr su simpatía y admiración: «Un sistema de educación en que se acostumbra a los niños a no formar juicios sin examinar escrupulosamente las ideas que los componen, a no emplear palabras

que no correspondiesen a otras tantas ideas y a no adoptar ciegamente las opiniones de los otros sin examinarlas primero, sería sin duda el sistema más perfecto y el más propio para formar hombres y aumentar prodigiosamente la masa de los conocimientos humanos.»

Narganes, como ya he dicho, tiene una fe ciega en que la generalización de la instrucción primaria traerá un cambio profundo en nuestras costumbres sociales. Lo hemos tachado de pesimista al criticar la realidad de la enseñanza en su época, y al exponer su proyecto aparece francamente optimista. El conocimiento que parece tener del método del gran pedagogo suizo podría, en parte, explicarnos el pesimismo que manifiesta en sus dos primeras cartas: ¿cómo viendo nuestras escuelas de entonces y comparando con su ideal no sentir un doloroso desmayo y justos temores por el porvenir de la patria?

El mismo amor por la instrucción popular sentía Jovellanos; pero éste, ya fuera por las circunstancias de haber escrito en España, ya, lo que es más probable, por su temperamento, trata con más serenidad que Narganes los problemas de la educación, los analiza desde más altura y parece que quiere olvidar la realidad. «Puede una nación dice Jovellanos tener algunos, o muchos y muy eminentes sabios, mientras la gran masa de su pueblo yace en la más eminente ignorancia... sucediendo que, en medio de una esfera de luz y sabiduría, la agricultura, la industria y navegación, fuentes de la prosperidad pública, yacerán en las tinieblas de la ignorancia», y más abajo, dirigiéndose a los mayorquines, dice: «Si deseáis el bien de nuestra patria, abrid a todos sus hijos el derecho de instruirse; multiplicad las escuelas de primeras letras; no haya pueblo, no haya rincón donde los niños, de cualquier clase y sexo que sean, carezcan de este beneficio.» (*Memoria sobre la educación pública*, página 595.)

Narganes censura duramente al Gobierno por la forma en que ha organizado el Instituto pestalozziano, formado por «señoritos hijos de padres mal educados», en

vez de ensayar el método con pobres abandonados, hijos de la sociedad, y una vez que haya dado resultado, extenderlo por toda la nación, hasta las más pequeñas aldeas.

Narganes, cosa curiosa, se muestra contrario a ese problema que tanto apasiona y preocupa de la *coeducación*; «los dos sexos no estarán confundidos en una misma escuela, con perjuicio de las costumbres y con daños de la educación, que debe ser tan distinta».

Acerca del maestro tiene ideas apreciables esparcidas por toda su obra. Reconoce que todo lo que se diga de la enseñanza será perdido en tanto que no nos preocupemos del origen de toda buena enseñanza, que es el maestro.

Lo que hoy pensamos acerca de las dificultades de tener buenos maestros, dotados de aquella serie de cualidades de índole física, intelectual y moral, está expresado claramente en el libro de educación del pedagogo español. Porque ¿no es hoy el problema, no ya la dificultad de una formación profesional, que mejora notablemente cada día, sino el reunir el número suficiente de jóvenes entusiastas que quieran seguir esa difícil y elevada senda? Pues bien claramente expresa esta idea nuestro pedagogo cuando pregunta: «¿Dónde se hallarán hombres de talento e instrucción que quieran encargarse del trabajoso oficio de maestro de escuela?»

Y la solución que le da al problema es la misma que intentamos dar en el día; es decir, que, como los hombres del siglo xx, pensaba Narganes, que mejorando su triste condición social, que se consigue con la mejora en la formación y con la esperanza de bienestar económico, se lograría naturalmente atraer al campo de la educación personas capacitadas para esta difícil misión.

Propone que en los hospicios y casas de huérfanos se establezcan como escuelas normales, que preparen a los desheredados de la fortuna para una función social que les proporcionará honor y provecho. Para su tiempo, la idea no está mal; pero en este punto (como en otros muchos), la

evolución realizada ha sido enorme, y hay que reconocer que en el magisterio joven, que no peca de optimismo exagerado, se nota el fermento inquietante que en muy pocos años ha operado una transformación bastante apreciable de nuestras escuelas.

También a Jovellanos, como a Narganes, le preocupa el problema de los libros y de los maestros; pero el fundador del Instituto Asturiano piensa que es la escuela la que forma el buen maestro a medida que en su evolución se va haciendo mejor: «Reconozco de buena fe que así como faltan buenos libros, faltarán también buenos maestros para perfeccionar esta enseñanza; pero no faltarán siempre. El primer cuidado debe ser multiplicar las escuelas, que, aunque imperfectas, siempre producirán mucho bien. Al paso que se vayan logrando las buenas escuelas, producirán óptimos maestros. Más que ciencia y erudición, este ministerio requiere prudencia, paciencia, virtud, amor y compasión a la edad inocente.» (Pág. 599 de la ob. cit.)

A los 12 años comienzan los estudios secundarios, porque a esa edad, dice Narganes, el niño tiene la suficiente robustez para poder sobrellevar las privaciones y disciplina de los colegios.

Quiere que se establezcan colegios en número suficiente para que la instrucción secundaria no sea difícil para las clases acomodadas, pero no en tan gran número que, por su excesiva facilidad, convide a los hijos de los artesanos y labradores a abandonar el arado y los talleres para seguir los estudios.

Admite en estos establecimientos dos clases de alumnos: colegiales o internos y mantefistas o externos.

Su plan de estudios secundarios tiene una notable semejanza con el que rige actualmente para los Institutos, siendo curiosa también la coincidencia de pedir para realizar esos estudios de enseñanza secundaria seis años, como en el plan vigente; pero llevándole la ventaja a éste y a los últimos que para los Institutos se han dado en nuestra patria, de que el alumno comienza sus estudios con 12 años, y, por lo tanto, no termina hasta los 18.

No se puede decir que el plan de enseñanza secundaria de nuestro pedagogo esté inspirado absolutamente en los seguidos en Vergara o en Soréze, pues, aunque naturalmente le sirvan éstos de inspiración, los ha descargado extraordinariamente y reducido a aquellas disciplinas fundamentales, indispensables para un hombre verdaderamente culto.

Se estudiarán en esos colegios secundarios las Matemáticas, desde la Aritmética hasta las de índole superior; Literatura antigua y moderna, con nociones de Elocuencia; Elementos de Física experimental y Química; Historia, principalmente la nacional; Geografía y Estadística, latín y una lengua culta, y, por último, Ideología y Moral, además del Dibujo.

Luego hace una distribución de este completo cuadro de asignaturas, pecando por el exceso de cosas que quiere que el muchacho aprenda en un tiempo relativamente corto.

La nota común a todos los que tratan de educación en esta época es el afán de uniformar, de reducir a una unidad la diversidad de establecimientos y de planes de estudio que regían la instrucción de nuestra patria a comienzos del siglo XIX. Entre Jovellanos, Narganes y Quintana, hay, además, una gran afinidad de ideas, sin duda porque la fuente originaria es la misma.

Jovellanos pide «que la enseñanza de las escuelas, Universidades e Institutos de todo el Reino se haga por un mismo método y unas mismas obras, para que, uniformada la doctrina elemental, se destierren los vanos sistemas y caprichosas opiniones, que no tienen más origen que las diferencias de las obras estudiadas y la arbitrariedad de los maestros en la exposición de su doctrina».

Ideas parecidas expone Narganes, y Quintana, en su informe, al tratar de este asunto, dice lo que sigue, y que, como se verá, difiere poco en el fondo y en la forma del párrafo que hemos copiado del gran asturiano: «El plan de la enseñanza pública debe ser uniforme en todos los estudios: la razón lo dicta, la utilidad lo

aconseja y la Constitución lo prescribe...; de no hacerlo así, continuará la divergencia de opiniones, las disputas acaloradas e interminables, a veces, sobre sutilezas frívolas o ridículas». Tanto Jovellanos como Quintana dan a entender que esta uniformidad no se opondrá en nada al progreso.

Como consecuencia de esta aspiración a dar uniformidad a la educación en España, es la idea que expuso Narganes de Posada antes que Quintana: de la creación de un centro superior de cultura, revestido de una gran autoridad, y que ambos han llamado *Universidad central*.

Indudablemente, el gran poeta y diputado doceañista conocía el libro de Narganes, y ambos han tomado una gran cantidad de ideas (sobre todo Quintana) del filósofo Condorcet, cuya memoria presentada a la Asamblea Constituyente tiene muchísimos puntos de contacto y analogías con el informe de Quintana, al que indudablemente inspiró.

Divide Quintana, como Narganes, la enseñanza en tres grados y una Academia o Universidad, que estará al frente, con funciones fiscales para toda la enseñanza.

Un detalle que acredita a Narganes como pedagogo de tendencias francamente modernas es la opinión que sustenta acerca de las vacaciones escolares; opina que los maestros sí deben de tenerlas, pero no los discípulos; a éstos, en determinadas épocas del año, «se les permitirá algún desahogo, pero sin interrumpir del todo sus tareas».

Claramente nos expone su pensamiento en este punto; no quiere, en modo alguno, que el alumno interrumpa sus tareas, y le parece mucho mejor dejar diariamente tiempo al alumno para el descanso y el recreo. ¿No es ésta la tendencia moderna a la que se refiere el Sr. Giner de los Ríos cuando nos habla del descanso y del modo frecuentemente absurdo con que acostumbramos a descansar?

Hemos dicho que Quintana tiene una gran semejanza en sus ideas con Narganes y, sobre todo, con Condorcet; a éste se refiere cuando dice: «Estas considera-

ciones de un matemático y filósofo acostumbrado a examinar y apreciar los progresos y efectos de la enseñanza pública»...

La instrucción primaria en Narganes y en Quintana tiene muy escasas diferencias; la segunda enseñanza, para el último, prepara para las profesiones liberales y sirve para aumentar la cultura.

La segunda enseñanza debe ser dada en establecimientos denominados Universidades de provincia, y en las que se cursarán tres grandes secciones de estudios, que en su conjunto no es otra cosa que el plan que antes hemos expuesto de nuestro pedagogo: Matemáticas y Física, Moral y Política, Literatura y Arte.

Sin embargo, hay una diferencia entre Narganes y Quintana, que hace aparecer a este último sin ninguna preocupación de clase social: es lo referente a la *gratuidad* de la enseñanza, principio tradicional en nuestras Universidades, y que Narganes no acepta, porque tiene ya, como político, la preocupación del presupuesto del Estado, y como modernista, el afán de que las actividades más útiles a la nación no sufran menoscabo.

Narganes se ocupa, por último, del tercer grado de la enseñanza, y dice: «El Gobierno debe establecer escuelas especiales para aquellas ciencias en que el bien de la sociedad exija que haya cierto número de personas instruidas a fondo: tales son el derecho, la medicina, el arte militar en todos sus ramos, con las demás ciencias que son auxiliares de éstas».

Tiene ideas muy acertadas sobre dónde y cómo han de ser establecidas esas escuelas especiales, y sobre los alumnos dice: que en este grado de la enseñanza vivirán ya libres, pues siendo ya ciudadanos, no deben tener otra sujeción que las leyes del país y los estatutos de su escuela.

Coronando todos los estudios del Reino, piensa Narganes (y se ve que esta idea le inspira gran cariño) en la *Universidad Central*, especie de escuela politécnica, cuya organización conocía, y que llama «una de las mejores instituciones de la re-

volución», y que al mismo tiempo tuviera el carácter de Normal superior, es decir, de Centro para la formación del profesorado secundario y universitario de la nación, y de cuya gran institución, además, se elegiría un grupo de profesores que con su Director (Director general de estudios) formarían el *Consejo de instrucción pública*.

Termina sus cartas tratando de los libros elementales, y muéstrase partidario de que los profesores dicten o expliquen sus lecciones de acuerdo con el programa que haya sido presentado al Consejo de instrucción. Se muestra partidario de que el alumno en la enseñanza secundaria y superior se haga *él mismo* sus libros.

Piensa que el Gobierno no debe intentar el monopolio de la enseñanza, y, por último, termina su obra contestando a esta pregunta: «¿Podrán ser casados los maestros? Cuestión ridícula, que, ni aun insinuarla hubiera querido, si el celibato de los maestros no tuviera a su favor tantos defensores: como si el ser buen padre fuera un impedimento para educar bien los hijos de los otros; como si las buenas costumbres, tan necesarias en los maestros, no estuvieran más aseguradas con el matrimonio que con el celibato».

Mucho más podría sacarse de las innumerables ideas que contiene el pequeño libro de Narganes de Posada, del que puede señalarse, como mérito principal, que ha entrevisto a comienzos del siglo pasado toda la evolución mediante la cual se iba a transformar, en parte, nuestro sistema de educación.

Narganes ha pasado inadvertido para la historia de la Pedagogía española, y si es verdad que su libro contiene algunos errores, también lo es que contiene ideas de mérito, muchísimas originales, que debían darle un sitio entre nuestros pedagogos. Su intención ha sido excelente, pues ardentemente, y con toda clase de razones, defiende la educación, y lo que más puede despertar la simpatía del maestro que lea su libro, es que de sus páginas brotan dos grandes amores: la patria y la niñez. Para engrandecer la patria piensa como único y

total remedio en la educación primaria, extendida a todos los ámbitos de la nación; para la niñez pide, a los que han de formar su carácter y su corazón, una disciplina suave, porque sólo por el amor se logra educar a los que están llamados a ejercer la función de ciudadanos y a engrandecer la patria.

NOTAS PARA LA HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA ESPAÑOLA (1)

por D. Domingo Barnés,

Secretario del M. P. N.

(Continuación.)

1767.—Ballerini (Pedro), director de la Academia de los *apatistas* o desapasionados de Verona.—*Método de estudiar, sacado de las obras de San Agustín*. Traducido al idioma español por el Padre Fr. Fulgencio *Pumarino*.—Madrid, Joachin Ibarra, 1767.

En un prólogo extenso y muy discreto indica la amplitud del nuevo espíritu de tolerancia, comprensión y discusión, y, *en lo conveniente*, de aceptación de lo extranjero.

1767.—Abreu (Jaime de). *Proyecto sobre la educación pública, traducido del francés al castellano*.—Madrid. Por Joachin Ibarra. MDCCLXVII.

El traductor justifica su traducción por haber aplicado el sistema durante 10 años a la educación de sus hijos y parecerle inmejorable.

*Prefacio*.—«Es preciso establecer una educación pública, pero el asunto es examinar si la nuestra es buena para conservar la, o si es defectuosa para corregirla. Mucho se protesta de la existente. «Sobre esto se aguzan los ingenios, arde el celo y la pasión se vuelve entusiasmo, y sólo se habla de suprimir, despreciar y abolir... La prudencia económica pide que se mantenga lo que se tiene, evitando que perjudique; que no se arruine el edificio, cuando sólo se necesita repararle, o que no se

haga sino para reedificar otro mejor. Me figuro que soy un arquitecto, y supongo también que me consultan; porque, en efecto, todo ciudadano que posee algunas luces tiene una obligación natural de decir su parecer en lo que importa para el bien de la patria—; me atreveré a levantar la voz con la modesta libertad que permite el más justo de los Gobiernos...

Después de algunas observaciones sobre la idea general, pondré a la vista: 1. Una pintura metódica de los conocimientos humanos. Cuerpo sano está más dispuesto para las operaciones del alma (posición clásica). Desenvolvimiento íntegro de la personalidad...; pero cuando se hallan disposiciones favorables, lo hace todo *el método*, se siembra a sazón, se cultiva con paciencia y el tiempo da el fruto.—Endurecimiento. El hombre del campo es más fuerte. Y lo era antes la nobleza por la caza y vida campesina. Interrumpir los estudios sedentarios con entretenimientos activos. Importancia del ejemplo. Todo estudio puede ser una ocupación agradable, animada por el placer o la gloria. Emulación.

2. De aquí se seguirá naturalmente la distribución gradual de los estudios escolásticos.

3. Finalmente, inquiriendo los medios de extender y asegurar la educación pública, estableceré el orden y la disciplina de las aulas o escuelas. Advierto que esta parte casi toda es proyecto.

...El primer medio de criar almas grandes es extender las ideas.

Tenemos que perfeccionar un alma y un cuerpo; y estos dos objetos hacen uno sólo, al cual es menester que todo concurra.

1784. Cardona (D. Andrés de), *Cura de Sisante (Cuenca)*.—*Disertación apologética en favor de los párrocos que para desterrar la ociosidad, fomento de todos los vicios, se dedican a arbitrar medios de ocupar las personas ociosas, y de hacerlas más industriosas y útiles; de su obligación en cuidar y promover la más útil y sólida instrucción en las Escuelas de niños; y de los Estatutos de sus Juntas o abadías, en que promueven*

(1) Véase el número 771 del Boletín.

*estas máximas.*—Madrid, 1784. Joachin Ibarra.

Parece tener este libro un valor representativo respecto de la participación que el clero pretendió o consiguió tomar en el movimiento cultural de fines del siglo XVIII y primeros del XIX, y quizás este movimiento tenga alguna relación con el propósito de algunos Obispos, de que el clero secular llenase el vacío dejado por los jesuitas.

Este movimiento, como tantos otros de la época, fracasó en cierto modo.

Recuérdense los consejos de Campomanes y tantos otros al clero.

El capítulo V y último insiste en la obligación de los párrocos de cuidar de la escuela y educación de los niños.

1787.—Malo de Medina (Dr. D. Francisco Gabriel), Presbítero de Villacañas. *Guía del niño instruído y padre educado, cartilla y catón para todas las artes.*

Contiene un abecedario de letras romanas y bastardillas: un silabario con reglas para pronunciar bien los vocablos; nuevo método, por el que se logra aprendan los niños con brevedad a deletrear, leer y escribir: documentos de doctrina cristiana y otros de educación para labradores, pastores, artesanos y menestrales útiles a toda clase de personas, con las cuentas de las cinco reglas y tablas para todas y otras curiosas y varias instrucciones de la importancia a benéfico del público. 1787: Imprenta Real.

Es interesante este libro, por reflejar la preocupación de la época por la educación de las clases bajas y la participación del clero rural en el problema.

1796.—Tolosa (M.<sup>a</sup> de). Señora de Honor de S. M. *Tratado de educación para la nobleza, escrito por un eclesiástico de París.*—Madrid, Imprenta de Manuel Alvarez, 1796.

*Dedicatoria a Godoy:* Excmo. Señor: La gran necesidad que tiene un Estado de que la educación de la juventud se establezca sobre principios y máximas sólidas de cristiandad, amor y respeto a sus Soberanos, y especialmente la de la nobleza, me ha estimulado a traducir esta obra, la cual contiene todo lo necesario

para lograr este fin; y estando V. E. encargado del gobierno de esta Monarquía, e interesándose en el bien general de ella, no dudo que la admita gustoso, considerando la utilidad que de ella puede resultar.

Dios, etc.

El fin de la educación se reduce únicamente a formar el entendimiento y el juicio y arreglar el corazón del joven a quien se educa... el corazón aún más que el entendimiento.

Exige al maestro una cultura muy amplia, que abarca también el *blasón*.

Párr. VIII. Cómo debe empezar (el maestro) por estudiar el carácter del educando... su genio, sus buenas y malas disposiciones, su carácter, sus flaquezas, sus inclinaciones, la naturaleza de sus pasiones, sobre todo de las dominantes, y también los grados de su imaginación. Conocer bien el terreno en que se va a sembrar.

«En efecto: la corrupción del pecado es un mal contagioso, y se hace sentir de muchas maneras, como por una infinidad de arroyos apartados que salen todos del mismo cañal..., y es menester proporcionar los remedios a las diversas llagas.»

P. IX. Debe, sobre todo, velar sobre las pasiones de la afeminación o blanduras de la voluptuosidad y de la prodigalidad. «Comerás el pan, etc.» Razón y poco o ningún castigo.

XXV. Obras que es necesario hacerle leer contra los ateístas, deístas y espinosistas. Pascal, Grocio, Lamy, Mandit, Malebranche y Fenelón. «La religión probada por los hechos.» Pero téngase cuidado, porque ésta expone *demasiado bien* las objeciones.

XXVII. Sobre el quietismo. Es un incendio que ha hecho demasiados estragos en el corazón de Francia para pasarlo por alto. Debe prevenirse contra él tanto más «cuanto parece no estar fundada sino sobre principios recibidos en nuestra religión, y que no aspira sino a la más alta perfección».

Propone dos recursos para animar la enseñanza de la geografía. El manejo de los planos de las poblaciones y la lectura de

los periódicos, a los que pronto se consiguiera aficionar a los niños.

Del modo de enseñarles el blasón. Otro capítulo sobre las genealogías.

1765.—*Índice de libros*.—Legajo 2.º Doc. núm. 5.—Expediente causado en el Consejo, en virtud de Real orden de S. M. a instancia de la Compañía de Impresores de esta corte, en que hace presente la decadencia en que se hallan las imprentas y librerías en España, y pide que para su fomento se les concedan diferentes arbitrios que proponen, y licencia para imprimir los libros que comprende la lista que acompaña, y también hay instancia de Manuel Martín, en que solicita se le continúe la licencia que tiene para imprimir el *Catón cristiano y espejo*.

1781.—*Índice de libros*.—Legajo 21, número 58.—D.ª María Cayetana de la Cerda y Vera, Condesa de Laing, vecina de esta corte, sobre que se le conceda licencia para imprimir un libro que ha traducido del francés, titulado *Obras de la Marquesa de Lambert*.

1767.—Ballerini (Pedro), Director de la Academia de los *apatistas* o desapasionados de Verona.—*Método de estudiar sacado de las obras de San Agustín*.—Traducido al idioma español por el P. Fr. Fulgencio Pumarino.—Madrid. Joachin Ibarra, 1767.

En un prólogo extenso y muy discreto indica la amplitud del nuevo espíritu de tolerancia, comprensión y discusión, y, *en lo conveniente*, de aceptación de lo extranjero.

1782.—*Índice de libros*.—Legajo 21, número 108.—D. Simón Rodríguez Laso, Presbítero, Secretario de la Sociedad Económica de Amigos del País de Ciudad Rodrigo, sobre que se le conceda licencia para imprimir las dos oraciones que pronunció para la formación de dicha Sociedad y sobre la excelencia del dibujo.

1794.—*Índice de libros*.—Legajo 35, documento 60.—La Congregación de Santo Tomás de Villanueva de Naturales, de la provincia de la Mancha, da licencia para imprimir una carta que escribió a los Ayuntamientos de los pueblos de otra provincia

para el establecimiento de escuelas de educación.

1884.—*Proust en España*, por D. Magín Bonet.—Discurso de apertura de la Universidad Central. Curso 1884-85.

Consta en el Archivo de Simancas (Secretaría de Estado, libro número 4.670) que el Conde de Aranda, Embajador de España en París, después de tomar los debidos informes y de consultar con Lavoisier, ajustó a Proust por 24.000 reales al año, pagándosele por separado los gastos de laboratorio, según el mismo Proust pidió por escrito. Así lo hizo presente Aranda a Floridablanca en 25 de enero de 1785. Debía trabajar Proust en el laboratorio de química que se había de fundar o construir en la Escuela de Artillería de Segovia, para enseñar la Química y la Metalurgia en un curso de cuatro meses con tres lecciones semanales cada año. Esta proposición fué aceptada, y, además, recibió 400 doblones sencillos para equiparse antes de salir de París.

En el edificio para laboratorio se invirtió más de 285.000 reales. Esta construcción fué laboriosa. En la introducción a los *Anales* del Real Laboratorio, dice Proust: «Hace hoy día (1.º de junio de 1791) seis años y medio que entré a servir a S. M. C.; cinco y medio que vine a España; tres que estoy en Segovia, y dos que tomé posesión de mi laboratorio...» Entró, pues, a servir al Rey de España el 1.º de febrero de 1785, y a explicar, cuatro años más tarde (1789).

En los ocho meses libres hacía excursiones cobradas aparte. (Minas de Linares, por orden del Conde Llerena, minas de Teruel, etc.).

Acuerdo del Ministro de Estado en 21 de enero de 1799 para que se diga a don José Clavijo (Director del Museo de Historia Natural) que, «examinando los dos establecimientos químicos que están a expensas de S. M. por los Ministerios de Estado y Hacienda, vea de hacer de ellos uno útil (parece que el rey buscaba un lucro directo, inmediato, como Federico de Prusia en la Alquimia), colocando por su profesor principal a Proust, y de acuerdo con éste, proponga el plan bajo que deban

governarse y rendir las utilidades que hasta ahora no han dado».

El laboratorio, que corría de cuenta del Ministerio de Estado, se hallaba en un sitio alquilado a los religiosos del Carmen Descalzo. Su coste total era de 107.625 reales al año. A su frente, como primer profesor y director, estaba D. Pedro Bueno, con 10.000 reales. Había un subdirector, con 8.000, que era D. Jerónimo de la Torre; un médico, D. Higinio Llorente (para química-médica), con 22.000 reales; dos analizadores de plantas, un afinador de metales, un formador de nóminas, un cirujano de dependientes.

El laboratorio de la calle del Turco se hallaba instalado en la casa almacén de vidrio y cristal. A su frente estuvo D. Francisco Chavaneau, a la razón ya retirado a Francia. Entonces lo dirigía el que fué su ayudante D. Joaquín Cabezas, como profesor interino y encargado de la fundición de la platina. El gasto en junto de este laboratorio, que corría a cuenta del Ministerio de Hacienda, ascendía a 72.130 reales.

Clavijo propone la reducción a un laboratorio, con el presupuesto siguiente: Profesor, D. Luis Proust, 40.000 reales; un ayudante, a su elección, 12.000, y 134.000, para gastos de laboratorio.

El Ministro de Estado, conformándose con lo propuesto por Clavijo, pasó una Real orden al de Hacienda, en 18 de abril de 1799, desde Aranjuez, que empieza así:

«Excmo. Sr.: En atención a no haber producido toda la utilidad que debía esperarse los laboratorios de enseñanza pública de química establecida en Madrid y en Segovia, en los muchos años que ha se formaron, ha resuelto el rey suprimir los expresados laboratorios y crear uno nuevo en Madrid, confiando la enseñanza de la química a D. Luis Proust, profesor nombrado por S. M. para dar lecciones de esta ciencia en el nuevo laboratorio, en cuya consecuencia quedan suprimidos...; siendo la voluntad de S. M. que a D. Joaquín Cabezas, que ha estado supliendo por Chavaneau durante su ausencia, y que, además, ha estado y se halla encargado de la fun-

dición de la platina, se le continúe el sueldo que goza... Asimismo quiere S. M. que todos los instrumentos, máquinas y enseres que existen en el mencionado laboratorio de la calle del Turco se entreguen desde luego y sin pérdida de tiempo al profesor D. Luis Proust, el cual, con asistencia de D. José Clavijo Fajardo, director del Real Gabinete de Historia Natural y del expresado D. Joaquín Cabezas, formará un inventario de dichos enseres...»

Vemos, pues, que Proust: 1.º, ante el brillo de una posición lujosa presente, rescinde el contrato anterior; 2.º, que de Real orden se confiesa que los laboratorios no habían dado los resultados que se esperaban, lo cual confirma la idea que hemos oído a personas de avanzada edad que han vivido mucho tiempo en Segovia, y es que en esta ciudad es tradicional la opinión de que Proust, más bien que a sacar buenos alumnos, se dedicaba a trabajos personales, que si reflujan en su buen nombre, no prueba que tuviese aprecio a su patria adoptiva, que tan espléndidamente le pagaba; 3.º, que se manda formar un inventario.

---

## REVISTA DE REVISTAS

### FRANCIA

*Revue Pédagogique.—Paris.*

MARZO

*Una excursión geográfica*, por C. y R. Pleindoux.—Las instrucciones oficiales piden a la geografía: 1.º, para el niño del curso preparatorio, algunas imágenes; 2.º, para el alumno del curso elemental (primer año): a) el estudio del vocabulario geográfico, b) conocimientos generales de la tierra; para el alumno del curso elemental (segundo año), la representación «viva y pintoresca» de Francia; en fin, para el alumno del curso medio y del curso superior, «hechos referidos a sus causas, hechos coordinados y sistematizados». Cierzo que es preciso congratularse del espíri-

tu nuevo que anima estas instrucciones y de su intención de luchar contra dos «verbalismos», igualmente peligrosos. Se ha abandonado casi por completo el antiguo con su cortejo de cabos, penínsulas, golfos, montañas y «ciudades regadas» por tales o cuales ríos, y, como apoteosis, esa magnífica «geografía económica». Pero apenas se descartó el verbalismo de los nombres con mayúscula, se desenvolvió otro erizado de semiexplicaciones de todo un vocabulario incomprensible. Se cimienta con *pues y por consiguiente*, términos cuyo sentido no se conoce, y se reclaman leyes geográficas cuya necesidad profunda no se siente, porque jamás se ha comprobado su existencia alrededor. Lo que es preciso combatir no es la palabra, precioso vehículo de la idea, sino la palabra mal aplicada, pegada como una etiqueta falsa sobre hechos a los cuales no les conviene. Es preciso que el niño vea y toque todas las cosas, y para eso es necesario ponerlo en presencia de realidades concretas. De aquí la necesidad para la geografía: 1.º De dar clases al aire libre en presencia de las cosas de que se habla, o, más exactamente, hacerlas hablar a ellas mismas delante de los alumnos. 2.º Constituir un museo escolar geográfico (imágenes y tarjetas postales, planos, productos, rocas, etc.). En una región, por pequeña que sea, hay un núcleo numeroso de temas de observación geográfica, y para el estudio de los «hechos» y las «leyes». Para dar a la enseñanza de la geografía en la escuela primaria el rendimiento que se tiene derecho a esperar, es preciso hacer para cada localidad un índice detallado de los hechos y de las leyes que pueden ser estudiadas en su lugar, con la indicación de las regiones cuyo estudio se coordinaría con estas observaciones. Aquí habría una base sólida para trazar un programa de primeros estudios geográficos. Y como es preciso desterrarse y viajar y conocer el mundo, nadie se alejará hacia lo desconocido sino con una experiencia suficiente para imaginar y comprender la vida de los países alejados, por comparación con lo que personalmente se ha visto y comprendido.

*La lectura corriente expresiva en la escuela primaria*, por R. Thabault.—Es penoso oír leer a la mayor parte de los niños. Leen tan lentamente y de una manera tan monótona, que los más bellos textos pierden su vida y las páginas más divertidas parecen fastidiosas. Es preciso procurar que estos ejercicios de lectura expresiva sean más fáciles y seguros, más inteligentes y más educativos. Para leer bien es preciso percibir las palabras sin esfuerzo, como unidades. En realidad, se está lejos de percibir las palabras enteramente; se perciben las primeras letras, la forma general de las palabras; se las reconstruye inconscientemente, y el espíritu las ha adivinado aun antes de que los ojos hayan tenido el tiempo material de verlas por entero, con claridad y distinción. Esta sustitución de la sensación por la percepción se convierte en la regla desde que se sabe leer corrientemente. Por ella se explica que puedan pasar inadvertidas muchas erratas; se corregiría mejor si se supiera leer peor. Y también suele ocurrir la falta inversa: la de que, guiados por la analogía, que juega un papel considerable en la adquisición del lenguaje, los niños atribuyan a una palabra bien ortografiada una ortografía falsa. Esto proviene de que, siendo el espíritu más ágil y más rápido que la vista, tiende a precipitar la lectura, y se diría que aspira a suprimir, en lo posible, el intermediario del texto para penetrar el pensamiento del autor. Ahora bien; la lectura corriente supone «el conocimiento instintivo de la Naturaleza y de la misión de las palabras principales de la proposición». Debe, pues, habituarse a los discípulos a descubrir el esqueleto de la lengua en todas las frases que lean, procediendo, naturalmente, de lo fácil a lo difícil y sustituir una enseñanza artificial de la gramática, que, bajo pretexto de análisis y de claridad, destruye la unidad de los textos y oculta, y aun a veces falsea, su significación, por otra enseñanza que, adaptándose estrechamente a la lengua, siguiendo el movimiento del pensamiento, pone de relieve las verdaderas relaciones que unen los grupos de palabras primeramente y las

palabras después. Es ésta una reforma de las más fáciles de realizar, puesto que puede realizarse con cualquier colección de lecturas corrientes y puesto que basta mirar con ojos nuevos y con una inteligencia atenta y libre de prejuicios los textos que se quiere hacer leer para descubrir observaciones esenciales, de una cegadora verdad y que hasta el presente han quedado excesivamente en la sombra.

*Las Escuelas Normales de Polonia*, por B. Maucourant.

*Notas pedagógicas.*

*Iniciativas.*

*Crónica de la Enseñanza primaria: Estadística de las escuelas primarias superiores.*

*Los libros: I. Libros de biblioteca.—II. Libros de clase.—D. BARNÉS.*

## ENCICLOPEDIA

### MORATÍN

#### SU VIDA Y SUS OBRAS (1)

por D. Federico Ruiz Morcuende.

Del Instituto de Estudios Históricos.

D. Leandro Fernández de Moratín descendía de una familia noble de Asturias; fueron sus abuelos paternos D. Diego Fernández de Moratín, madrileño, Jefe del guarda-joyas de la reina viuda Isabel de Farnesio, y D.<sup>a</sup> Inés González Cordón, natural de Pastrana; tuvo este matrimonio cuatro hijos: D. Nicolás, natural de Madrid, padre de D. Leandro; D. Miguel, D. Manuel y D.<sup>a</sup> Ana; sus abuelos maternos fueron D. Mateo Cabo Conde, natural de Tornadizos, y D.<sup>a</sup> Manuela Amo, natural de Aldeaseca, cuya hija D.<sup>a</sup> Isidora Cabo Conde casó con D. Nicolás. Era el padre de nuestro autor Ayuda del guarda joyas de la ya citada reina, y estableció su morada en la corte, «en una casa que hace frente a la fuente de San Juan y otra a la de

(1) Prólogo del tomo LVIII de la colección «Clásicos Castellanos», edición de *La Lectura*.

Santa María (1), y allí nació su primogénito D. Leandro el 10 de marzo de 1760. Sus abuelos paternos (no conoció otros) «vivían en la calle de las Huertas, esquina a la costanilla de los Desamparados».

Bautizaronle el 12 del mismo mes y año en la parroquia de San Sebastián, poniéndole por nombres Leandro, Antonio, Eulogio, Melitón, siendo madrina su tía doña Ana, que entonces contaba 12 años (2). Se mudaron sus padres «a la calle de Santa Isabel; allí tuvieron sucesivamente tres hijos, Miguel, María y Facunda; todos murieron de muy corta edad». Teniendo cuatro años, sufrió las viruelas, que desfiguraron su rostro y su espíritu, tornándole huraño, tímido, caprichoso y desconfiado (3). Las primeras letras las aprendió en su casa con «un maestro medio cojo y de mala figura», pero su padre, temeroso de los excesivos cariños familiares, «le envió a una escuela dirigida por un D. Santiago López». Salió del colegio «sin haber adquirido vicio ni resabio particular de parte de sus condiscípulos»; no adquirió «ninguna amistad con ellos», no supo «jugar al trompo, ni a la taba ni a la rayuela ni a las aleluyas; acabadas las horas de estudio, recogía su cartera, y desde la escuela, cuya

(1) Autobiografía de Moratín, Biblioteca Nacional, ms. 5617.

La calle de San Juan se llama hoy de Moratín, y la casa es la señalada con los números 43, 45 y 47. El comerciante D. Narciso Ureta, propietario de la finca en tiempos de D. Ramón de Mesonero Romanos, colocó en la fachada, por iniciativa de éste, una sencilla lápida, y actualmente existe otra de mármol con la siguiente inscripción: «EN ESTA CASA NACIÓ | A 10 DE MARZO DE 1760 | EL INSIGNE POETA DRAMÁTICO D. LEANDRO FERNÁNDEZ MORATÍN. | REEDIFICADA EN 1892». Hay en Madrid otra calle denominada de Moratines (entra por la calle de Embajadores y sale al paseo de la Esperanza).

(2) Figura su partida en el libro 58 de bautismos, folio 306 de dicha parroquia. Ha sido publicada por el Sr. Cotarelo y Mori, *Iriarte y su época*, Madrid, 1897, pág. 524.

(3) «Teniendo como cinco años fué a comprar un silbato en la plazuela de Santo Domingo; le pidieron por él un ochavo, y él respondió que no lo quería, porque era caro, y le dijo el vendedor: «Pues, maldito, ¿cuánto quieres dar?» Estas mezquindades parecen incompatibles con sus despilfarros en las casas de Madrid y en la de Pastrana, etc., etc.—D. Juan Antonio Melón, *Desordenadas y mal digeridas apuntes, Ob. póst. de Moratín*, tomo III, págs. 576 y siguientes.

puerta se veía desde su casa, se ponía en ella de un salto. Allí veía los amigos de su padre, oía sus conversaciones literarias, adquirió un desmedido amor al estudio, leía a *Don Quijote* y al *Lazarillo*, las *Guerras de Granada*, libro delicioso para él, la *Historia* de Mariana, y todos los poetas españoles, de los cuales había en la librería de su padre escogida abundancia. Esta ocupación, y la de ir a ver a su abuelo, a quien ya reducían los achaques y los largos años a salir muy poco de casa, le entretenían el tiempo, y así pasó los nueve años primeros de su vida sin acordarse de que era un muchacho» (1). Infancia, en verdad, tristísima.

Mudáronse sus padres a la calle de la Puebla, número 30 (2). En dicha casa vivía D. Ignacio Bernascone con su familia, cuya amistad cultivaron hasta llegar a la mayor intimidad. Al poco tiempo fué a residir a la misma casa en que vivía el literato italiano D. Juan Bautista Conti.

De esta intimidad nació la primera pasión amorosa de Moratín, que a los 10 años compuso sus primeros versos en loor de D.<sup>a</sup> Sabina Conti, sobrina de Bernascone (3).

Estudió Moratín la lengua latina, y los amigos de su padre aconsejaronle que le matriculase en la Universidad de Alcalá; pero éste, previsor, hízole aprender el dibujo, intentando más tarde enviarle a Roma, para que se perfeccionase en la pintura bajo la dirección del famoso Mengs, idea que no llegó a realizarse, por la firme oposición de la madre.

Decidido a que tuviese una profesión

ajena a las letras, le puso a trabajar como aprendiz de joyería, oficio en el que sobresalió rápidamente.

En 1779, la Academia Española celebró un concurso poético, obteniendo el primer premio D. José María Vaca de Guzmán, otorgándose el accésit a Moratín hijo, que presentó un romance endecasílabo titulado *La toma de Granada por los Reyes Católicos D. Fernando y D.<sup>a</sup> Isabel*, ocultando su nombre con el anagrama de «D. Efen de Lardnaz y Morante». Quedó el padre agradablemente sorprendido; mas a pesar de su íntima y legítima satisfacción, continuó oponiéndose a las aficiones literarias de D. Leandro. Tenía éste entonces 18 años.

El 11 de mayo de 1780 murió D. Nicolás, por quien sintió siempre nuestro autor cariño, respeto y admiración sin límites, y gracias al modesto jornal de doce reales que ganaba como joyero, pudo atender al sostenimiento de su madre.

El fallecimiento de su progenitor le produjo honda tristeza, procurando mitigarla con el trato amistoso de algunos literatos, como D. Juan Antonio Melón, D. Pablo Forner, el P. Estala y el P. Navarra (1), frecuentando el café de *La Fontana de Oro* (2), concurriendo asiduamente a los teatros, con preferencia al del Príncipe, y

(1) «Le conocí en la calle de Alcalá, cerca de Prado, yendo yo de paseo con D. León del Arroyal, poeta, porque se arrimó a nosotros con dos jóvenes escolapios, Estala y Navarrete, con quien él había jugado en su niñez, en el barrio de D.<sup>a</sup> María de Aragón; le hallé taciturno y reservado, y conocí que se me había aficionado. Desde entonces concurríamos los dos casi diariamente a la celda del P. Estala hasta cierta hora de la noche, que cerraban el convento, y los domingos, si el tiempo era bueno, en la *Aganipe*, nombre que le había dado D. Leandro a una fuente del Retiro que estaba no lejos del estanque grande. Alegraba nuestra conversación con tantas gracias, chistes, donaires y agudezas, que era nuestra compañía una continua risa. Remedaba con facilidad todos los caracteres. Imitaba a veces el carácter afectado de Jovellanos, el del poeta Huerta, el del buen Carlos III en sus diálogos con el conde de Losada, y otros muchos con gracia inimitable; y estos chistes salían tan espontáneamente de su boca, que él mismo no conocía la gracia que tenían».—J. A. Melón. *Apunt.* cit.

(2) Este café, famoso en nuestra historia literaria, estaba situado en la carrera de San Jerónimo, cerca de la calle del Lobo, hoy de Echegaray.

(1) Autobiografía cit.

(2) Hoy calle de Fomento, número 15.

(3) D. Manuel Silvela, en la *Vida* de D. Leandro F. de Moratín (*Obras póstumas de Moratín*, Madrid, 1867, tomo I, pág. 7), y D. Juan Antonio Melón (*Ibid.*, tomo III, pág. 376) suponen que D.<sup>a</sup> Sabina Conti era hija de D. Ignacio Bernascone, amigo de Moratín padre, y uno y otro la hacen objeto de los primeros versos e infantiles amores del culto *Inarco*. Mas este mismo llama a la dama D.<sup>a</sup> Sabina Conti (Nota a sus *Poesías*, B. AA. EE. de Rivadeneyra, tomo II, página 613), y D. Casimiro Ortega, en sus noticias biográficas del conde Juan Bautista Conti, dice expresamente que era hija de D. Antonio Conti y de D.<sup>a</sup> Isabel Bernascone, hermana de D. Ignacio.—E. Cotarelo y Mori. *Iriarte y su época*, pág. 114.

realizando frecuentes excursiones a Aranjuez, el Escorial, El Pardo y otros lugares cercanos a Madrid. La amistad con Melón, Estala y Navarrete perduró toda su vida (1). También frecuentaba la casa de D. Melchor Gaspar de Jovellanos, visitando asimismo a Campomanes, de cuyos personajes fué siempre bien acogido.

El 26 de junio de 1782 presentóse segunda vez a un nuevo concurso de la Academia Española, que dictó su fallo el 22 de octubre del mismo año, confirmado el 17 de diciembre, por el que se concedía el segundo premio, mas los honores de la impresión, a la *Lección Poética. Sátira contra los vicios introducidos en la poesía castellana*, de «D. Melitón Fernández», firma con la que disfracó Moratín su verdadera personalidad.

El 21 de setiembre de 1785 falleció su madre, siendo enterrada en la iglesia de San Ginés.

Seguro ya de su fama, quiso probar fortuna en el teatro, y en 1786 leyó *El viejo y la niña* a la compañía de Manuel Martínez, siendo la opinión de los cómicos desfavorable; comenzaron a ensayarla, no sin tener que vencer la resistencia del censor de teatros para que diese la licencia de representación, obteniéndose el permiso, pero haciendo en ella supresiones que desfiguraron la obra. Temió Moratín el fracaso; mas felizmente, la segunda dama de la compañía, a pesar de sus cuarenta años, no se conformó con hacer el papel de doña Beatriz. Aprovechó el autor el conflicto que sobrevenía en su ayuda; retiró la obra

(1) «Mi casa se llenaba de amigos y vecinos de la reducida calle del Olivo bajo (que así se llamaba entonces el trozo que media entre las del Carmen y la Abada..) [entre ellos estaba].. el presbítero D. Manuel Gil de la Cuesta.. Era el tal señor.. el hombre más chistoso del mundo, y su manía consistía en repentizar coplas a roso y veloso... Y cuando todos los circunstantes, risueños, le felicitaban irónicamente porque le *soplaba la musa*, solía él replicar entusiasmado: AUNQUE VENGAN LOS MELONES, ¡ESTALAS Y MORATINES, ¡Y SE APIRIEN LOS BOTINES, ¡NO LLEGAN A MIS TACONES. Y lo más chistoso del caso era que entre los que le escuchaban solíanse hallar el mismo abate don Juan Antonio Melón... y un anciano apellidado Fernández de Moratín, que debía ser, a lo que infiero, D. Manuel, tío del insigne D. Leandro». — Mesonero Romanos, *Memorias de un setentón*. Madrid, 1880, págs. 19-21.

y desistió por entonces de la idea de hacerla representar.

Comisionado el conde de Cabarrús, famoso fundador del Banco de San Carlos, para desempeñar una misión diplomática en París, pidió a Jovellanos que le recomendase un joven a quien pudiera llevar como secretario, siendo para ello propuesto Moratín, quien, disgustando a su tío Miguel, en cuya casa vivía desde la muerte de su madre, salió con Cabarrús. Pronto se captó la simpatía de su protector, siendo su amigo íntimo y confidente. En enero de 1787, después de atravesar Aragón con muchas penalidades, llegaron a Barcelona, donde D. Leandro contempló por vez primera el mar (1). Entraron en Francia por el Rosellón, y pasando por Montpellier, Marsella y Avignon, finalizaron el fatigoso viaje en París el 29 de abril. Provechosa en extremo fué la primera salida de nuestro autor.

En París, Iberti le proporcionó una entrevista con el expatriado Goldoni. Por este tiempo, Melón se reunió con Moratín, viviendo juntos en el *Hôtel de la cour de France*, situado en la calle de Vivienne.

Poca fortuna tuvo la comisión de Cabarrús; convencido de lo infructuoso de su viaje, decidió la vuelta a Madrid, pero en Tolosa le alcanzó una posta con un pliego del Gobierno francés, en que le rogaban regresase a París. Permaneció Moratín en Tolosa en espera de Cabarrús, quien tornó a poco, reanudando el interrumpido viaje; pero de nuevo, después de haber entrado en España, hasta Pancorvo, por Vitoria, Bilbao, y Miranda, cruzaron la frontera y se detuvieron por segunda vez en Tolosa, para, ya definitivamente, dirigirse hacia Madrid, adonde llegaron a primeros de enero de 1788.

Ajeno estaba Moratín de los sinsabores e inquietudes que le acarrearía su amistad con Cabarrús. Creía estar en camino de

(1) «No me hartaba de verle, porque, en efecto, para quien ha nacido en tierra de secano, y no ha visto más cantidad de agua que la del claro Manzanares, *Quanto ricco d'onore, povero d'onore*, el espectáculo del mar es interesante y maravilloso». Carta a D. Juan Ceán Bermúdez, Narbona, 20 de marzo de 1787.

lograr sus nobles ambiciones literarias merced a la influencia de este prócer, mas repentinamente sobrevino la desgracia de Cabarrús, al que encarcelaron y procesaron.

Durante su viaje, y antes de finalizar agosto de 1787, tenía ya concluida la zarzuela *El barón*, para que se representase por aficionados en casa de la condesa de Benavente; pero no llegaron a ponerla en escena.

Moratín tuvo la suerte de que al caer Cabarrús no le arrastrase tras sí. Ya que no defenderle abiertamente, por ser peligrosísimo, se contentó, según parece, con publicar un folleto satírico ridiculizando a los enemigos del conde (1).

Había que empezar nuevamente, y esta vez en la más angustiosa pobreza, pues ni aun contaba con el modesto empleo del taller de joyería.

Halló refugio en casa de su tío Miguel, quien le acogió, como siempre, bondadosamente, y D. Leandro puso todo su empeño en conseguir un destino burocrático que le permitiese vivir y ayudar a su tío; por entonces no lo consiguió.

Frustradas sus esperanzas de hallar una colocación estable, volvió a intentar el estreno de *El viejo y la niña*, y en este año de 1788 leyó la comedia, corregida, a la compañía de Eusebio Ribera. Por segunda vez, la vanidad de una actriz, que pretendía ser más joven de lo que era, empeñándose en hacer el papel de doña Isabel, estuvo a punto de que el autor retirase la obra.

A pesar de ello, prosiguieron los ensayos, pero el Vicario eclesiástico negó la licencia de representación, y *El viejo y la niña* fué recogida, con gran contento por Moratín, que temía una catástrofe, a causa de la obstinación de la comedianta.

En 1789, y como consecuencia de la negativa del Vicario, publicó la sátira *La*

*derrota de los pedantes*, que por su gracia obtuvo favorabilísima acogida del público.

Un hecho insignificante cambió la adversa fortuna de Moratín. Noticioso de que un músico de la capilla real, llamado Marcolini, hacía versos burlescos muy del gusto del conde de Floridablanca, premiados por el prócer continuamente, se le ocurrió imitarle; fabricó, más que compuso, un romance y se lo envió. Como recompensa obtuvo del satisfecho conde, por intermedio del oficial mayor de su secretaría, D. Sebastián Piñuela, un préstamo o beneficio simple de 300 ducados sobre el arzobispado de Burgos.

Este nuevo aspecto de su vida le ofrecía mayores horizontes pecuniarios en medio de su infortunio, y el 9 de octubre de 1789 fué ordenado de primera tonsura por el obispo de Tagaste.

El encumbramiento de Godoy, a la sazón guardia de corps, señala el comienzo de una época próspera para Moratín. Trábaron casualmente conocimiento Moratín, Forner y Melón con D. Francisco Bernabeu, compañero del después Príncipe de la Paz, y con el hermano de éste, D. Luis Godoy, y fueron presentados al favorito, quien, deseoso de conseguir adeptos, usó de su ya poderosa influencia para protegerlos. Las dificultades que impidieron la representación de *El viejo y la niña* desaparecieron ante las indicaciones de Godoy, y el 22 de mayo de 1790, y por la compañía de Eusebio Ribera, se estrenó en el teatro del Príncipe, siendo aplaudida por el público.

El 3 de octubre de 1790, y también por la protección de Godoy, obtuvo un beneficio en la iglesia parroquial de la villa de Montoro, y una pensión de 600 ducados sobre la mitra de Oviedo. Así saltó Moratín de la indigencia a un casi opulento bienestar.

Libre de cuidados materiales, y deseoso de alejarse de la corte donde bullían los aduladores de Godoy, que se esforzaban en sobrepajar sus alabanzas, loando sus más ínfimas acciones y enalteciendo hasta sus caballos y perros, marchó a Pastrana,

(1) «Salió en aquellos tiempos un folleto intitulado *Carta sobre el comercio de los nabos de Fuencaerral*, sumamente gracioso, y que se creyó de Cabarrús, y que yo tuve por de Moratín, a lo menos en la redacción y adornos, por más que él no lo quiso jamás confesar».—Melón, *Apunt.*, cit.

cuna de su abuela paterna. No fué ciertamente impulsado por la ingratitud hacia el duque de Alcudía, sino porque Moratín, hombre tímido, un poco egoísta y algo desconfiado, no servía para fingir constantemente admiraciones palaciegas. Lo prueba el que continuó dedicándole poesías, visitándole respetuosamente a la vuelta de sus viajes, y alabándole después de su estrepitosa caída.

Su estancia en Pastrana fué fructuosa; compuso *La mojigata*, que, como *El barón*, fué alterada y representada por aficionados en teatros caseros, y terminó a su satisfacción *La comedia nueva*, que se estrenó por la compañía de Ribera en el teatro del Príncipe, el 7 de febrero de 1792.

Moratín sentía, sin embargo, la nostalgia de Madrid, pues en 18 de mayo de 1791 escribió al conde de Floridablanca, ofreciéndose para formar parte de la Academia de las Ciencias que el conde pensaba crear, y apenas terminó *La comedia nueva*, regresó de Pastrana.

Del 7 al 9 de abril de 1792, estuvo en Aranjuez gestionando de Godoy el permiso para un viaje a Francia, y obtenida la venia y conseguido un auxilio de 30.000 reales, dispuso y arregló sus asuntos, emprendiendo la partida el 6 de mayo siguiente, llegando a Burdeos el 18, después de haber visitado a Cabarrús en Bayona, y sufrir en Belín un vuelco del cabriolé. Allí se detuvo, no atreviéndose a ir a París, por miedo de la revolución que empezaba, y su terror subió de punto cuando el 18 de julio, y en Burdeos mismo, contempló pasmado el macabro paseo por las calles de las cabezas de dos sacerdotes decapitados clavadas en lanzas.

Venciendo su pusilanimidad, en regla el pasaporte, salió el 20, y sin contratiempo llegó a París el 25. Mas espantado quedó al encontrarse en plena sublevación y presenciar matanzas, saqueos, repetidos desfiles de cabezas y manos cortadas, ensartadas en picas (1); vió las Tullerías de-

(1) «Ninguna de estas escenas tuvo que ver con el asesinato de la princesa de Lamballe, contrariamente a lo que los biógrafos de Moratín afirman. El 27

vastadas, la prisión y traslado del rey Luis XVI al Temple, y sacudido por tantos horrores, escapó de París el 23 de agosto, embarcando en Calais el 26, arribando a Dover el mismo día, pisando las tranquilas y seguras calles de Londres el 27.

Rápidamente se hizo amigo de algunos españoles que habitaban en la neblinosa ciudad, y de nuevo comenzó para nuestro autor una vida cómoda, fácil y burguesa, muy en consonancia con su temperamento. Paseos, excursiones, teatros, visitas a monumentos y edificios notables, toda la gama de apacibles distracciones; Moratín, en su vida íntima, meticulosa, previsora, parece encarnar el ideal de un abacero afortunado más que el de un poeta.

En sus *Apuntaciones sueltas de Inglaterra*, muestra plenamente las dos facetas: al lado de perspicaces y profundas observaciones de erudito reflexivo, hay minucias de paleta estupefacto. Pero su estancia en Inglaterra no fué desaprovechada; con verdadero entusiasmo se dedicó al estudio del teatro inglés, especialmente las obras de Shakespeare, y a ello se debe su traducción del *Hamlet*. La escena inglesa estaba, en su opinión, más decadente aún que la española, y creyéndose capacitado para remediar los males de ésta, el 14 de diciembre de 1792 envió desde Londres un memorial a Godoy pidiéndole la plaza de director absoluto de los teatros, con el fin de reformarlos radicalmente; no fué atendida su petición (1), y tampoco logró ser

de agosto, don Leandro hallábase ya en Londres...; la angelical amiga de María Antonieta no pereció, según es sabido, hasta el día 5 de septiembre.—Miguel S. Oliver, *Los españoles en la Revolución francesa*, Madrid, 1914, pág. 105.

(1) «Véase con qué cuidado hay que manejar las fuentes, aun las que parecen más autorizadas; Silveira, en su biografía de Moratín, formada con los recuerdos personales de éste y las referencias de Melón, omite esta solicitud, y cuenta, en cambio, que Godoy ofreció esta dirección absoluta a Moratín, después del fracaso de la Junta Censora, y que Moratín no quiso aceptarla.—Salcedo Ruiz, *La literatura española*, Madrid, 1916, tomo III, pág. 241.

El envío del memorial consta en el *Diario* de Moratín, y es extraño que escapara a la investigación de Silveira. Se trata de dos episodios distintos, pero aun siendo un descuido, no es acreedor a las censuras del Sr. Salcedo, pues gracias al cariño de Silveira

bibliotecario del Príncipe de Asturias, como pretendía (1).

Por entre las espesas cortinas de su existencia regalona, asoma en sus cartas, aunque fugazmente, la nostalgia de la patria, y en su egotismo poltrón intenta inducir a su íntimo Melón a que le acompañe, para desvanecer el tedio que comenzaba a atazarle. Quizás quiso ahuyentarlo con un sistemático ajetreo, no limitándose a permanecer en Londres, y visitando Winchester, Southampton, Gosport, Portsmouth, la isla de Wight, Basingstoke, Windsor, Hamptoncourt, Greenwich, Richmond, Chelsea y Kew.

Saturado Moratín de Inglaterra, emprende el 5 de agosto de 1795 su partida, encaminándose a Italia. Embarcó en Dover el 9 de agosto y el mismo día desembarcó en Ostende. De aquí salió el 10, y después de pasar por Brujas, Gante, Bruselas, Mastrick, Colonia, Nassau, Francfort, Mannheim, Waghausel, Offenburg, Freyburg, Schaffhausen, Zurich, Lucerna,

la y a su generosidad, se conservan hoy los manuscritos de Moratín.

La propuesta de Moratín pasó en 4 de enero de 1795 a informe del Corregidor de Madrid D. Juan Morales de Guzmán y Tevas, quien lo evacuó en 28 de octubre de 1795, enviando en 1797 otro plan de reforma opuesto al de Moratín. En 19 de diciembre de 1795 se acordó preguntar al Corregidor de Madrid en qué estado tenía el manuscrito que se le remitió de Moratín.—M. Danvila, *Una carta de D. L. F. de M.—Boletín de la Academia de la Historia*, tomo XXX, 1900, págs. 454-41, refiriéndose a unas cartas de Moratín, publicadas en unos apéndices de la obra *Autores dramáticos contemporáneos y joyas del teatro español del siglo XIX*. Madrid, 1881, publicada por Novo y Colson.

Hartzenbusch, en la *Memoria* leída en la Biblioteca Nacional el 2 de febrero de 1808, confunde este memorial con otro posterior de Moratín en el que pretendía ser bibliotecario del Príncipe de Asturias.

(1) «He enviado al *Dux* un discurso sobre la instrucción que se debe dar al Príncipe, y en una carta en que le digo que si piensan en que no sea un rocín, es menester que le instruya como se debe y por el plan que propongo, y me parece que es el único practicable y conveniente, y que para llevarle a efecto, es menester formar para el uso del Príncipe una biblioteca ¡queña, pero muy escogida, y análoga a la instrucción propuesta en dicho discurso, y que, si quiere, yo creo poder desempeñar bien el cargo de bibliotecario de su Alteza muy serena... Es cosa que he hecho con mucho cuidado; creo que hay en ella cosas buenas, y sobre todo, estoy seguro de que jamás habrá visto Su Excelencia otra mejor».—Carta de Moratín a Melón, Londres, 14 de [junio?] de 1795.

Lugano, Como, Milán, Parma, Módena, Bolonia y Florencia, el 16 de octubre llegó a Roma, deteniéndose en esta primera visita nueve días solamente.

Durante tan larga caminata husmeó todas las curiosidades y monumentos que encontró a su paso, consignándolo en sus cuadernos. Constantemente reniega de los posaderos ladrones que le saqueaban y de los postillones, no menos bandidos; el 18 de septiembre, hallándose ya en Italia, y poco después de salir de Fiorenzuola, en pleno viaje, le robaron el baúl que contenía todos sus manuscritos, apuntes y traducciones, sumiéndole el incidente en la mayor desesperación, que se trocó en contentamiento al recuperarlo al día siguiente.

(Concluirá.)

---

## INSTITUCION

---

### IN MEMORIAM

---

#### ANIVERSARIO DE UN GRAN ESPAÑOL

#### D. FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

Ayer lunes, día en que los periódicos matutinos se consagran al descanso, se cumplió el aniversario de la muerte de un gran español: D. Francisco Giner de los Ríos. Su nombre llena una época, llenará muchas y tendrá un lugar muy preferente en la historia de España.

Perteneció Giner a la generación eminentemente que dió prez y lustre, en la segunda mitad del siglo XIX, a España. No sabemos si fué mejor o peor aquel período que el actual, ni rendimos pleitesía ni tenemos devoción al adagio que reza: «Cualquier tiempo pasado fué mejor». Malos fueron los días que compendia el año 1898, o de la pérdida de Cuba y Filipinas. Pero cierto es que vinieron, predicaron y enseñaron por entonces Pi y Margall, Castelar, Salmerón, Azcárate, Benot, Calderón, Costa, Giner... ¿Fueron precursores? ¿Representan solamente el florecimiento de una

generación que es en la tierra española como oasis en el desierto? De esa falange puede ser considerado otro español que había de influir considerablemente, de un modo sorprendente, en el espíritu del país: Pablo Iglesias. ¿Qué es la época presente? ¿Asistimos a la fructificación de la semilla sembrada por aquellos egregios varones? Quizá.

De aquella pléyade de hombres de primer orden, D. Francisco Giner fué probablemente quien dejó huella más fecunda y sazónada en el espíritu español. Menos espectacular y brillante que sus compañeros, la índole de su obra, educadora, hacedora de almas, le reservaba una vida más duradera y un influjo más positivo. A D. Francisco, como se le llamaba por sinécdoque, hay que representarlo como al apóstol, como al santo, como al Cristo de la nueva españolidad. Es educador y redentor de generaciones jóvenes. Los niños, he aquí su cuidado y su preocupación. Hizo lo que otros predicaron. Vió que la regeneración, o mejor dicho, la creación de otra España, liberal y moderna, estaba en la escuela, en los niños de hoy, hombres mañana. Esta clara percepción del problema de España coincidía por modo admirable con su temperamento de pedagogo. Le adornaba la serenidad del filósofo clásico, la bondad del hombre superior y puro, la austeridad del ciudadano y la sencillez del sabio, tal como lo hace el saber sin pedantería, hijo del conocimiento de las supremas verdades.

Suma y síntesis real de la obra de Giner es la Institución Libre de Enseñanza. De allí han salido hombres que admiran por su carácter moral, y que desde diferentes campos, y en el cultivo de actividades diversas, son honra y esperanza de España. De la gloriosa escuela de Giner ha surgido un nuevo tipo de español. ¡Lástima que la acción de los institucionistas no sea más decisiva, no tenga la virtud de atraer a las multitudes y empujar vigorosamente la transformación ética, política y social de España! ¿Necesita la obra de la Institución de la lentitud y limitación propia de la etapa evolutiva de toda reforma de espíritu

que tropieza con vicios seculares, influjos arraigados y arcaicos? Probablemente. Los admiradores de Giner de los Ríos, impacientes de la cultura española y de un alma liberal hispana, creen ver un defecto en lo que no es más, quizá, que obstáculo fuerte e hirsuto de la realidad, que hay que superar, vencer.

D. Francisco Giner era un creador de almas. Era el filósofo y maestro en el más elevado sentido de la palabra. Su huella no queremos creer que se borre del haz de España, sino que será, al contrario, agrandada por el tiempo en bella y magnífica efusión con sus discípulos. Algunos, de última hora o de primera—lo decimos apenados—, hubieran sido recusados por el maestro, de vivir éste. Los tristes días que vivimos le hubieran apenado en lugar de producirle inconsciente regocijo. Y es que en su espíritu había una lucecilla que todo lo iluminaba y embellecía, y cuyos reflejos, cuyas irisaciones proyectaban la palabra que orientó su vida ejemplar: libertad. Don Francisco, comentarista apologetico y conservador, no se concibe. Sin libertad, tampoco.

(*El Liberal*, febrero, 1924.)

#### LIBROS RECIBIDOS

Instituto de Reformas Sociales.—*Avance estadístico de huelgas correspondiente al primer trimestre de 1923*.—Madrid, Minuesa, 1924.—Don. del Instituto.

Idem.—*Legislación sobre la jornada máxima de ocho horas*.—Madrid, Minuesa, 1924.—Don. de ídem.

Gascón y Miramón (Antonio).—*Historia de los cooperadores de Rochdale*.—Madrid, Minuesa, 1923.—Don. de ídem.

Oficina de Investigaciones psicológicas.—*Informe presentado a la Secretaría de Instrucción pública, por el Director de la Oficina Profesor D. Luis Felipe González*.—San José de Costa Rica, imprenta Lehman, 1924.—Don. del autor.

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