

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

Domicilio de la Institución: Paseo del Obelisco, 14.

El BOLETÍN, órgano oficial de la Institución, es una Revista pedagógica y de cultura general, que 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, 30 DE SETIEMBRE DE 1924.

NUM. 774.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

La educación en Francia, por *Eduardo Herriot*, página 257.—Memoria sobre el Congreso de Psicología, reunido en Leipzig, en abril de 1923, por *Carlos Jesinghaus*, pág. 264.—Bajo el Gobierno laborista: La Universidad y la organización obrera, por *Julián Besteiro*, página 272.—Los derechos y la personalidad del niño, según A. Patri, por *Rodolfo Llopis*, pág. 274.

ENCICLOPEDIA

Moratin: Su vida y sus obras (*continuación*), por *D. Federico Ruiz Morcuende*, pág. 279.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Don Francisco Giner, por *F. de los Rios*, pág. 287.—Libros recibidos, pág. 288.

PEDAGOGÍA

LA EDUCACIÓN EN FRANCIA ⁽¹⁾

por *Eduardo Herriot*

La enseñanza primaria.—Origen de toda instrucción, la escuela primaria merece, en consecuencia, nuestros mayores cuidados.

Ella tiene ya su pasado. Un hombre que la consagró su vida, que la conoció y glorificó, Eduardo Petit, le rindió homenaje, en el trascurso mismo de la guerra, en un libro palpitante y conmovedor. Hacía pre-

sente los servicios prestados por ella a la patria, la consagración que ha recibido por el sublime sacrificio de sus hijos; ensalzaba su flexibilidad, sus iniciativas, su aptitud para inculcar el sentido del ideal hasta en aquellos más fracasados en apariencia; la mostraba en el uso feliz que hacía de su libertad, defendiendo en todas sus obras esta solidaridad de maestro y de alumno, honor de nuestra escuela republicana. El heroísmo ha brotado a raudales, y sin rehusar el testimonio de aquellos franceses que han tomado de otra parte la inspiración de su patriotismo, uno puede regocijarse, para el buen nombre de nuestra patria, de que una institución tan reciente, tan a menudo convulsionada por las luchas políticas, haya triunfado tan fácilmente de su primera gran prueba. Nuestra escuela primaria ha servido fielmente a la Francia, y justifica todas las esperanzas de aquellos que la fundaron en días desgraciados.

¿Pero qué progresos faltan aún?

Una de las lagunas más notables de nuestra organización escolar viene de la insuficiencia en la asistencia. En principio, nuestra instrucción primaria es obligatoria para los niños de ambos sexos de seis años de edad cumplidos a los 13 años. Pero las prescripciones de la ley del 28 de marzo de 1882 son o insuficientes o mal aplicadas. Las Comisiones escolares, creadas por esta ley, no funcionan regularmente; se descorazonan ante la mala voluntad de las familias. Las penas previstas: citación del padre o del tutor en la sala de actos de la Alcaldía, inscripción del nombre de los

(1) Véase el número 770 del BOLETÍN.

padres culpables, demanda ante el juez de paz, no son puestas en vigor.

El artículo 15, que, sobre petición motivada, dispensa a ciertos niños de asistencia escolar tres meses por año, debería ser, parece, reconsiderado. De una manera general, se tiene un concepto erróneo del derecho de los padres sobre los hijos y un criterio insuficiente para juzgar el derecho de los niños. Es la ley la que debe proteger al escolar contra la ignorancia y la mala voluntad o avaricia de ciertos padres. La insuficiente organización de las arcas escolares no permiten siempre ayudar a las familias indigentes que necesitan contar con el trabajo de sus hijos. Hay ciertas comunas, en la región de los Alpes, por ejemplo, donde para atender las labores del pastoreo se concede a los escolares tiempo para desempeñar un papel que no les corresponde.

En Inglaterra, cada oficina escolar (*Education Authority*) nombra los inspectores que son necesarios para la función especial de asegurar la asistencia de las escuelas primarias; cada circunscripción escolar (*area of the authority*) se subdivide en barrios, señalados a dichos inspectores. Disposiciones legislativas especiales dan a las oficinas escolares toda clase de facilidades para obtener de los secretarios del Estado civil la lista de los nacimientos y de las defunciones de los niños. Las oficinas pueden, en consecuencia, hacer la lista completa de los alumnos que frecuentan la escuela primaria. El inspector recibe, regularmente de los diferentes maestros, noticias acerca de las ausencias y asistencias irregulares; él se presenta en persona en casa de los padres de los niños para pedirles las explicaciones del caso. Si estas explicaciones no le parecieran suficientes, el procedimiento habitual consiste en hacer comparecer al jefe de la familia ante un subcomité de la oficina escolar competente; se examina el valor de las excusas presentadas. Si estas razones son juzgadas insuficientes, el interesado es prevenido de que será citado ante la Justicia (*summoned before a magistrate*). Si la irregularidad persiste, se cita ante la

Justicia al jefe de la familia, y se le hace reo de una multa de una libra esterlina.

Este procedimiento resulta generalmente eficaz; en el caso en que la irregularidad continuara, el jefe de la familia puede ser vuelto a llamar ante el tribunal, o bien recibe la orden de enviar su hijo a la escuela que se le designe. En caso de desobediencia del padre, el niño será conducido a una *Industrial School*, cuyo régimen es, generalmente, el internado. Esta medida asusta a los padres. El temor de verla aplicada basta para asegurar una asistencia regular.

La ley inglesa considera igualmente como delictuoso el hecho de emplear a un niño en forma que le sea imposible frecuentar la escuela. Si la ausencia de un alumno es imputable al empleo que ocupa, el que lo emplea será citado y penado con una multa. No es fácil justificar las condiciones en que son instruidos los niños educados en establecimientos que no son escuelas públicas; se les supera con bastante facilidad; según los términos de la ley, cuando un niño frecuenta otra escuela que la escuela pública, es al jefe de familia al que le corresponde probar que la educación recibida en este establecimiento es suficiente.

Los Estados Unidos han tomado disposiciones del mismo género. Ellos se empeñan en asegurar la asistencia escolar por medio de buenas leyes y por una acción continua sobre la opinión del país. Se sabe, por otra parte, que cada uno de los 48 Estados tiene su sistema de instrucción, generalmente mantenido por el Estado, el Condado y los fondos de las escuelas del distrito. Todas las leyes escolares son semejantes, pero ellas varían en su aplicación, en los medios compulsivos para obtener un buen funcionamiento y en el rigor de sus sanciones. Algunos Estados han fijado la edad escolar máxima en 15 ó 16 años.

La Suiza, que concede tanta importancia a la instrucción, tiene minuciosamente estudiado el problema de la asistencia. El cantón de Vaud se distingue por la precisión de sus medidas. La república y el can-

tón de Neuchâtel ha instituído un registro de asistencia al mismo tiempo que una libreta escolar y «un rol de asistencia».

Nuestra conclusión es que es indispensable implantar, sin demora, el «registro escolar» en Francia. Nuestra convicción subsiste firmemente. Para realizar la obligación militar, se ha implantado la libreta del soldado; para asegurar la obligación escolar, será menester crear la libreta del escolar. La Ville de Lyon ha prescrito ya esta medida, lo que le da excelentes resultados.

* * *

¿Se trata de programas?

De las reglas de la pedagogía moderna, ninguna, a nuestro juicio, ha sido mejor establecida que las dadas por Montaigne en las encantadoras páginas de sus *Ensayos*, escritos para el hijo de la amable condesa Diana de Foix. Aquellas observaciones, presentadas con una aparente negligencia, dicen más que muchos tratados pedantes. Para él, la educación es el arte más difícil. ¡Son tan oscuras las inclinaciones del niño y es tanto el poder de adivinación que requiere el maestro! Es indispensable que él no trate de imponerse y que tenga la cabeza más firme que repleta de conocimientos. Escuche estos preceptos encantadores: «Yo desearía que el éxito del maestro consistiera en que, tomando en cuenta la naturaleza del alma infantil que tiene en sus manos, comenzara por hacerle sentir placer por las cosas, escogiéndolas, y meditando: unas veces, señalándole el camino; otras, dejando que el niño los descubra solo. No deseo que el maestro invente y hable solo, quiero que escuche a su discípulo también. ¡Qué mejor consejo! La enseñanza verdadera es un diálogo. Hay que colocar a la joven alma sobre los rieles; Montaigne había escrito primero sobre la acera, es decir, sobre el terreno donde el novicio hace correr su caballo de batalla. ¡Que el maestro pida cuentas al alumno, no de las palabras de su lección, sino del sentido y de la sustancia; que no le haga sentir su autoridad solamente; que todo sea pasado por el tamiz,

incorporado y asimilado por el niño! «Las abejas roban las flores por aquí y por allá, pero hacen de ellas en seguida la miel, que es toda suya, ¡y lo que fué orégano y sándalo, ahora es un delicioso manjar!» Pequeño discípulo de Montaigne: la abejita te recuerda las lecciones de este maestro único: saber de memoria no es saber; vale más observar aún que aprender; ser instruído es informarse siempre, no rehusar ninguna de las ocasiones que la vida nos da. Y vosotros, maestros, no ceséis de meditar éste capítulo, el XXV de los *Ensayos*; nada hay escrito sobre instrucción que sea más sensato, más sencillo y más francés.

Muchos siglos después, Spencer, escribiendo su obra capital sobre *La Educación*, parece traducir los mismos pensamientos de Montaigne, en fórmulas más abstractas: desconfiar de todo dogmatismo; desarrollar, al mismo tiempo, el cuerpo y el espíritu; evitar favorecer la precocidad entre los niños; renunciar a los viejos métodos mecánicos; no «presentar al niño el producto neto de la investigación sin hacerlo pasar por la investigación a él mismo»; no enseñar, por ejemplo, la gramática antes de la lengua; desarrollar, sobre todo, el espíritu de observación; satisfacer la curiosidad natural y no abrumar las facultades nacientes; «tratar al niño, no como a un hombre reducido, sino como a un hombre futuro»; ir siempre de lo simple a lo compuesto; admitir que «el desarrollo del espíritu, como todos los otros desarrollos, es un progreso de lo indefinido a lo definido»; librar, tan pronto como sea posible, al espíritu del análisis; ir de lo concreto a lo abstracto; hacer que el alumno repita lo menos posible y encuentre lo más posible, y, sobre todo — ¡oh, sobre todo —, hacer que la instrucción sea para él un placer; he aquí los principios bajo los cuales ciñen su acción, con bastante frecuencia, los educadores de hoy, pero ellos son aún contrarios a las reglas de la vieja pedagogía tradicional; mucho falta por hacer para extender su aplicación.

Hemos dicho en otra parte lo que nos separa de las teorías artificiales de un

Emerson. Sin embargo, sería injusto desconocer el cuidado con que él ha demostrado la necesidad que hay de economizar y cultivar la personalidad del niño. Cuando nos suplica preservar estos inocentes genios o, como decía en su lengua mística, «estos seres en que el cielo ha reflejado lo verdadero»; cuando quiere proteger al niño contra el egoísmo de los padres deseosos de prolongar ese estado de cosas; cuando compara nuestra educación uniforme al procedimiento de los turcos, que vuelven a cubrir de cal las delicadas flores de los mosaicos, Emerson se nos aparece como uno de los pensadores del siglo XIX que han comprendido mejor la respetuosa inspiración que debe la enseñanza a la sana naturaleza. Ninguno ha hecho de la escuela un ideal más palpitante y elevado; él la querría despojada, a toda costa, de este formalismo, de este verbalismo, que son los restos de las antiguas tradiciones, y librada esta vez—lo que no sucede siempre—del espíritu de utopía, describe con ternura esta institución, donde él querría admitir, para su felicidad, a todos los niños del hombre, molestos para desplegar su actividad, hostiles a las secas gramáticas, alimentadas de lecciones de cosas y dóciles a esta verdad esencial: «Los seres no crecen sino interiormente. La ayuda exterior que les viene de otro es poca cosa al lado de los descubrimientos de la naturaleza en ellos.»

En efecto: la joven América ofrece al Viejo Mundo más de un ejemplo. Allí, nada de programas fijos y uniformes. Cada Estado de la Unión escoge los métodos que se adaptan mejor a las necesidades de la población.

En las islas Hawái, donde se encuentra la población más cosmopolita (hawaianos, chinos, coreanos, japoneses, filipinos, portugueses, europeos y americanos), no era un problema muy fácil unificar la lengua y americanizar tantos ciudadanos de origen tan diverso. A pesar de algunos deslices, la escuela primaria ha hecho maravillas. A la *High School* los alumnos llegan torpes, tímidos, obligados, la mayor parte, a trabajar afuera para ganarse la vida. Al cabo

de un mes están pulidos, se organizan en clubs, eligen sus presidentes, secretarios y tesoreros. Iniciativa, espíritu de cuerpo, legalidad, tales son los principios de la escuela en que jóvenes y niñas, orientales y blancos aprenden a apreciarse, a comprenderse para mayor bienestar de la América futura.

Una vez por semana, el director de la *High School* reúne los catorce profesores y sus cuatrocientos alumnos para conversar con ellos sobre un tema de actualidad. A menudo, personajes de nombre vienen a presidir estas reuniones, senadores de Washington, la directora de un colegio femenino de California, un comandante de fragata, de regreso de un viaje por el Yang-Tsé. Todo aquí debe ser viviente. Al fin del año, los *Seniors* ofrecen dinero al personal de la enseñanza. Los alumnos toman aquí la palabra lo mismo que los profesores. Todo este pequeño pueblo ha sido preparado para la vida moderna. En marzo de 1917, los *Seniors* de la *High School* de Honolulu han tenido que discutir sobre esta grave cuestión: ¿Deben las fábricas de municiones ser colocadas bajo el control del Estado? Tres oradores debían hablar por cada una de las distintas opiniones, como ser una china hawaiana, un chino, un japonés, un hawaiano, un americano-hawaiano y un americano. Se concedía ocho minutos a cada orador. Después, refutación de los argumentos y decisión de los juicios. Todos estos actos de la vida escolar son impresos en un periódico ilustrado de vivísimo interés. *Hawai Educational Review*, que lleva, a la cabeza de cada número esta divisa: *The School is the center of the community.* (La escuela es el centro de la comunidad.)

Ensayando resumir los principios de la escuela americana, uno de los observadores más recientes los definió así: tendencia a respetar en cada alumno al individuo; tendencia a darle, desde la escuela primaria, una vocación y a procurarle las primeras nociones de su empleo futuro; tendencia a considerar la escuela como un centro social destinado a obrar, no solamente sobre los niños, sino sobre los pa-

dres, sobre los adultos; la escuela viene a ser el alma de un barrio o de una aldea.

Quizás hay, algunas veces, exageración en estas concepciones ultramodernas. Ellas tienen, por lo menos, el mérito de buscar la manera de multiplicar la vida. El libro, cuyo rol de importancia subsiste, no es todo. Para formar estas cualidades esenciales, la observación y el juicio, deben buscarse otros medios. La escuela ideal, según nosotros, debería comprender el taller y el jardín, desde que la nueva Francia deberá pedir su riqueza a la fábrica y a la tierra. Para las muchachas, el taller será reemplazado por la escuela de economía doméstica.

La enseñanza manual no ocupa todavía en nuestras escuelas el lugar que le debería corresponder. Desde el *Kindergarten*, los programas advierten la iniciación del niño en los trabajos manuales de plegado, de trenzado y de tejido, destinados a desarrollar en él la destreza y el gusto. En el curso elemental, los niños cortan una pasta de cartón en forma de figuras geométricas, juntando, para pequeños trabajos de cestería, pedazos de diversos colores, y reproduciendo por el modelado objetos muy simples. Las niñas no se ocupan y no se ocuparán en los cursos siguientes más que de costura. En el grado medio, el niño es iniciado en los trabajos de construcción de jaulas, las que construye con alambres y madera; pequeños modelos de ornamentación de arquitectura, y recibe, además, nociones sobre los útiles más usuales. En el curso superior, solamente el alumno cuando tiene ya 11 años empieza el estudio de los principales útiles empleados en los trabajos de hierro y de madera; aprende a servirse de ellos por medio de ejercicios graduados; se ejercita en los croquis de perfil y en la construcción de objetos. Se disponen dos horas por semana para esta enseñanza. En teoría, debería obtenerse de cada alumno que finalizara el curso superior un excelente aprendiz.

Por desgracia, la mayor parte de las escuelas descuidan los trabajos manuales.

Hay aún en ciertas ciudades centros donde esta enseñanza no es dada con suficiente ciencia. Ciertas municipalidades han hecho los sacrificios necesarios. La ciudad de París ha creado cursos normales de trabajo manual para los maestros e instituido un diploma especial, otorgado después del examen, con una prima anual de 50 francos, a aquellos maestros que han frecuentado este curso. Este constaba, en 1912, de 305 maestros con dicho diploma y de 84 maestros obreros. La enseñanza del trabajo manual era así dada, en condiciones satisfactorias, a 80.000 niños de las escuelas parisienses, sin perjuicio alguno para la enseñanza general y sin contar los cursos de aprendices propiamente dichos, o, lo que es lo mismo, de preaprendizaje. Sin embargo, en 1914, la ciudad de París había decidido hacer más aún: quería crear, no cursos, sino clases de preaprendizaje, destinadas a los alumnos que manifiestan más disposiciones para el trabajo manual que para el trabajo intelectual. Cada día, estos niños tendrían cuatro horas de trabajo intelectual y dos horas de trabajo manual. La experiencia debía ser intentada en la calle de la Providencia, en la calle Corbon y la de Manin. La guerra interrumpió este proyecto; merece ser repetido e imitado.

Por lo demás, la reciente reforma de los estudios permitirá desarrollar en nuestras escuelas la enseñanza del trabajo manual. Ella consulta, en efecto, una prueba consagrada, tanto al dibujo como a este ejercicio; los maestros deberán, por consiguiente, preparar a sus alumnos, y el trabajo manual tomará en las escuelas de niños tanta importancia como la costura en las escuelas de niñas. Por otra parte, el voto del proyecto de ley sobre la enseñanza postescolar obliga a organizar talleres en las escuelas para la educación de los adolescentes, lo que traería por consecuencia el dar a los niños de las escuelas locales y útiles de trabajo.

**

Al lado de la escuela, querríamos también un jardín. La vida de las plantas ofre-

ce infinito campo de observación, apto para despertar la inteligencia infantil sin fatigarla jamás. Ayudado del libro, el maestro mismo se instruirá día por día. Aquí, nada de reglas; la iniciativa utilizará los recursos necesarios, distribuirá, combinará; existen excelentes tratadistas para guiar la inexperiencia. Además de esto, los modelos no faltan. Así tenemos el encantador recinto de nuestro Jardín de Plantas, que se ha colocado bajo la protección de Kamarek. Hay allí lo esencial. Se ve, en primer lugar, en forma de muestras, los hermosos cereales del otoño, el almidonero, negro o blanco; el trigo de Bordeaux, el trigo de Noé, el rojo de Escocia y la espelta, el blanco de Flandes y el erizo, y este trigo de Smyrna, que ha recibido el nombre de trigo milagroso. ¿Cuántos niños hay en nuestras ciudades que jamás han aprendido a distinguir el trigo de centeno o el de la cebada? Basta observar algunas espiguillas para darles, de una vez por todas, este conocimiento esencial. He aquí las avenas grises del invierno, el cereal, cuyas flores azucaradas gustan a la abeja, el maíz. Las enseñanzas más diversas brotan de este recinto. ¡Cómo no ha de ser interesante mostrar al niño, con cada uno de estos ejemplos, la parte, misteriosa aún, de la naturaleza y la parte del hombre, ambos esfuerzos cuya unión determina la creación! Todas las variedades de col parecen depender de esta especie herbácea, semileñosa, que se encuentra en las costas marítimas de Europa. Bajo su forma virgen, casi todas las plantas de jardín crecen en estado salvaje en cualquier parte de la tierra, sobre una montaña o en un valle; el hombre mejora estas especies valiéndose de esta operación de la selección, que parece contenerse en la ley misma de la educación humana. Aquel que escribiera la historia de las diferentes razas de claveles encontraría aquí hasta en los elementos una filosofía muy superior a aquella ideada por los teóricos. Aquí, la idea no puede salir de su marco natural, la vida.

¡Sin llegar hasta las nociones sugeridas por los fenómenos de la reproducción, qué humildes son las lecciones! ¡Qué de tra-

bajos y sacrificios ha sido necesario suministrar a nuestra existencia ordinaria! La más pequeña huerta es un resumen de toda la tierra. La onagra (planta genuinamente francesa), cuyas hojas se parecen a las orejas del asno, pero cuyo perfume evoca el perfume del naranjo, nos viene de Virginia, apenas sabemos utilizarlo aún. El cardillo (pl. francesa) es una hierba del Mediterráneo; el armuelle, conocido por nuestros campesinos como bella dama, parece ser originaria del corazón del Asia, como la espinaca vulgar, introducida en Europa por los árabes. La acedera, que el cultivo ha transformado, es un ejemplar de nuestros prados. La verdolaga, con puntos en cápsula, nos llega directamente de la India. Cada uno de estos pequeños seres tiene su historia y sus costumbres.

Conviene familiarizar también al niño con las plantas industriales. La serie de ellas es casi infinita; la elección puede variar, según los recursos de las regiones, siempre que el escolar estudie de la misma manera las especies más humildes. Que aprenda a discernir, en la hierba más modesta, los elementos no sólo de la vida, sino también de la belleza! Una rama de perifollo aromático es ya una maravilla de delicadeza; con sus flexibles varillas negras, a lo largo de las cuales se distribuyen regularmente las hojas, ¿puede darse un conjunto más elegante? Un jardín es también una escuela de las formas, de los colores y de los matices. No hay en la naturaleza, pensaba Joseph Delarme, ni verde, ni azul, ni rojo propiamente dicho. Los colores naturales de las cosas son colores sin nombre; según la estación, la hora, el reflejo de la luz, ellos varían; es interesante hacer comprender al alumno estas distinciones; es la mejor escuela de la delicadeza.

Muy cerca de la clase debería practicarse la enseñanza viva de las flores. Es conveniente decir que algunos países extranjeros nos han precedido en esta iniciativa. Nada hay, por otra parte, más encantador. Aquellos que han recibido sus primeras lecciones según este plan, deben guardar una impresión indeleble. Esto

nos recuerda una pequeña escuela de aldea en que la clase se encontraba permanentemente vecina al jardín. Era muy reducido este recinto; en el mismo país de La Fontaine, esos pasajes evocaban los versos de la fábula:

Allí crecían lindamente la acedera y la le-
[chuga,
Con que hacer a Margarita, para su día, un
[ramillete:
Poco jazmín de España y mucho serpol.

Pero al día siguiente de la reapertura de los cursos, en los últimos hermosos días de octubre, ¡con qué gracias se adornaba!

Se advertía un matorral ardiente desangrándose en rojos racimos. A algunos pasos cantaba un arroyo. Adormideras de levante, del grupo de las malvas, morfan marchitándose; pero los asteres se cubrían de estrellas violetas; en los macizos lucían los alternativos tonos de las dalias; las salvias brillaban. Al borde del césped marchito, algunas rosas florecían aún, rosas blancas, sobre todo de aquellas que se llaman ramilletes de María. A través de las ventanas de la clase, todavía entreabiertas, se las veía balancearse lentamente, más sensibles que las otras plantas, a los menores impulsos del viento. Así se revelaban a los niños los sencillos esplendores de la tierra; la escuela de ninguna manera les parecía separada de la naturaleza ni de la vida, y este pensamiento nacía en ellos confusamente, llegando a comprender que las ideas son las flores del espíritu de los hombres. No les satisfacía aprender. «Retén», decía la clase. «Observa», respondía el jardín.

* * *

Así se pasaba en los primitivos tiempos de la joven escuela republicana. ¿Se ha avanzado después? Lo espero. A lo menos, ella se ha hecho más erudita. Nuevas invenciones se ofrecen para completar la obra del pequeño taller y del pequeño jardín escolares. No habría razón, por otra parte, para descuidarlos.

Así, M. Painlevé, ministro de Instrucción pública, ha decidido emplear el cinematógrafo en la enseñanza. Los alemanes utilizan mucho este medio de educación. No solamente les sirve para la propaganda en el Extranjero, sino que lo han empleado también para mantener en el interior una campaña contra las plagas que amenazan la población. Una cinta intitulada «¡Que la luz se haga!» pone al público en guardia contra ciertas enfermedades.

Se han elaborado algunas otras series de alcance social: «Los que viven en la sombra», cuyo tema es la miseria inmerecida de los hijos naturales; «Sol triunfantes», confeccionado con el apoyo del Comité Central de Defensa contra la Tuberculosis. La Liga de mujeres abstinentes ha empleado este mismo recurso para hacer su propaganda antialcohólica. Las ciudades, a ejemplo de Colonia, abren cinemas municipales y escolares; forman entre ellas una «Liga cinematográfica de las ciudades alemanas».

Modestamente, hemos intentado, no hace mucho, una experiencia de este género. Cualquiera que sea el procedimiento empleado, el fin es siempre el mismo: suministrar al niño impresiones tan directas como sea posible; poner en acción sus facultades de observación, de comparación y de juicio.

* * *

Agreguemos que si los programas de la escuela primaria pueden ser revisados, el patronato legal de la instrucción debe ensancharse. Hoy, salvo Francia y España, la legislación retiene al niño en la escuela primaria hasta la edad de 14 años. Hay aún ciertos cantones de Suiza donde se le guarda hasta la edad de 15 años. Simultáneamente, los Estados civilizados reconocen la necesidad de prolongar los beneficios de la escuela primaria por medio de la organización de una enseñanza post-escolar. El Imperio alemán ha consagrado, por una ley obligatoria, las iniciativas tomadas ya en los Estados. El proyecto Viviani corresponde a las mismas preocupaciones; será necesario discutirlo tan pron-

to como sea posible, y crear un régimen de acuerdo con el nuevo estatuto de la enseñanza técnica. Un sistema democrático de enseñanza, basado en el mérito y no en los recursos de los padres, debería también definir el rol de «la escuela primaria superior», colocada hasta hoy en un atolladero. Como se ve, por cualquier lado que se aborde el problema, se revela infinitamente complicado. A decir verdad, el problema de la enseñanza se confunde con el problema de la organización de la democracia.

Por fin, la cuestión del reclutamiento de los maestros va a llegar a ser más y más grave. Evidentemente, la cuarta República debe mejorar la suerte material de los maestros, para darles independencia y libertad de espíritu. Pero la formación intelectual y moral de los maestros no debe preocuparnos menos. No se podría tratar este asunto en algunas líneas; se debe, a lo menos, señalar una reforma urgente. Hay motivos, según nosotros, para sustraer al maestro de la tutela de los Prefectos y colocarlo bajo la autoridad de los Rectores. Después de medio siglo de República, sería una paradoja retardar esta unidad de la enseñanza, hacia la cual debemos tender, suprimiendo medidas útiles, tal vez, al principio del régimen; pero hoy más peligrosas que eficaces.

BREVE MEMORIA SOBRE EL CONGRESO DE PSICOLOGÍA

REUNIDO EN LEIPZIG, EN ABRIL DE 1923 (1)

por Carlos Jesinghaus:

A fines del mes de abril, la Sociedad de Psicología experimental celebró su VIII Congreso en la ciudad de Leipzig. La memoria oficial de esta importante reunión científica no ha aparecido aún, y es de esperar que, a causa de las condiciones políticas anormales de Europa, ha de retar-

darse todavía algún tiempo su impresión. Sin embargo, gracias a la amabilidad de mi estimado colega de la Universidad de Leipzig, el profesor Dr. Otto Klemm, ya conocido entre nosotros como autor de una historia de la psicología (la versión castellana apareció en la *Biblioteca científico-filosófica*), puedo facilitar a los lectores de estos *Anales* un breve resumen de los trabajos presentados en aquel certamen. Aunque, a veces, los datos que debo a mi distinguido relator no sean suficientes para poder comprender y apreciar en su verdadero alcance todas las opiniones vertidas, la sola indicación de los temas tratados y la reproducción de las ideas fundamentales manifestadas por los diferentes autores—aun cuando sea a grandes rasgos—no carecerá de interés, pues resultará así, por lo menos, un cuadro somero del trabajo científico del momento, en el terreno de la psicología, en los países de la Europa central y en Alemania con preferencia. No serán inútiles tampoco algunos datos sobre la organización y el aspecto étnico del Congreso, datos que pueden figurar a guisa de introducción.

Es la primera vez que la Sociedad de Psicología experimental se reúne en la ciudad de Leipzig, cuya Universidad, como ninguna otra en el mundo, está estrechamente vinculada con el origen de la psicología experimental. Con cierto orgullo, el Instituto de psicología—actualmente el mayor de Alemania—saludaba a centenares de huéspedes en sus espaciosas aulas, donde, en el acto de la apertura del Congreso, fué inaugurado un busto en mármol del venerable Wilhelm Wundt, fundador de este primer Instituto de psicología experimental, en el año 1878. Llegaba hasta mil el número de oyentes que participaban en las sesiones del Congreso. Además de los profesores de psicología de casi todas las Universidades alemanas, estaba presente un gran número de huéspedes extranjeros, que, en su mayoría, ya figuraban como socios de la Sociedad alemana desde su fundación, en 1904, o habían mantenido relaciones amistosas con esta Corporación a través de muchos años. Entre los confe-

(1) De los *Anales de la Facultad de Ciencias de la educación*, de Paraná, t. I.

rencistas se encontraban ingleses, noruegos, lituanos, rusos, húngaros, holandeses y suecos; entre los demás miembros del Congreso se notaba, especialmente, un número crecido de checoslovacos; de los otros países europeos estaban representados Holanda, Dinamarca, Suecia, Noruega, Finlandia, Austria, Hungría, Suiza, Yugoslavia y Grecia; de los países no europeos había algunos ciudadanos de los Estados Unidos y del Japón. Hay que llamar la atención sobre la circunstancia de que no se trataba de un Congreso de carácter internacional, sino de una reunión de la Sociedad alemana de psicología; tanto más significativa resulta así aquella concurrencia numerosa del Extranjero. Se ofreció así un bello cuadro de cooperación científica, dentro de cuyo marco se reunían, en perfecta armonía, numerosas naciones. El Congreso terminó con una visita a la Biblioteca alemana (*Deutsche Bücherei*), Biblioteca monumental, donde se reúne la totalidad de la producción literaria en aquel idioma, y donde también la bibliografía psicológica alemana está completamente reunida.

El tema principal del Congreso era el *problema de la personalidad*, de sus *diferencias típicas* y de los *métodos para su investigación*. Con este tema se había elegido una cuestión de especial interés, dentro de la investigación de nuestros días, que siempre ha despertado de nuevo tanto la reflexión filosófica como la psicológica. Los trabajos del Congreso se subdividían en «conferencias principales de resumen» (*Sammelreferate*) sobre los diferentes aspectos del problema de la personalidad, y en «conferencias especiales» repartidas entre las siguientes secciones: *a)* psicología general; *b)* psicología aplicada; *c)* psicología genética social; *d)* psicología del niño; *e)* psicología animal.

CONFERENCIAS PRINCIPALES

Félix Krueger, de Leipzig, habló sobre el «Concepto de estructura en la psicología»; Selz, de Bonn, sobre los «Tipos de la personalidad y los métodos para su de-

terminación»; y Peters, de Mannheim, sobre «Herencia y personalidad».

Krueger espera la solución del problema de la personalidad de una colaboración fructífera de la filosofía con la psicología. Ambas ciencias necesitan aquí el concepto de «estructura». Wilhelm Dilthey inauguró la filosofía moderna de la cultura con este concepto de la «estructura»: el «conjunto estructural» (*Strukturzusammenhang*) es, para él, la totalidad inmediatamente experimentada, en la cual están reunidos y encerrados los datos complejos de la conciencia. Desde von Ehrenfels hemos conocido esta conexión en una totalidad (*Ganzheit*) dentro de todas las esferas de la conciencia. Usamos hoy, para significar este hecho, varios términos, como «calidad compleja», calidad total, o más general: totalidad (quiere decir un complejo no subdividido). Los sentimientos y las percepciones de las formas muestran, según Krueger, especies determinadas de tales «calidades complejas». Ahora, el concepto de «estructura» debe reservarse para hechos *disposicionales*, y, en especial, debe referirse a la disposición para las experiencias de calidades complejas, de totalidades, a la conexión entre éstas y a su conjunto total, o sea la personalidad. La dependencia estructural de nuestras experiencias está representada en forma inmediata dentro de la conciencia en la mayor o menor «profundidad» de nuestros sentimientos. Que las estructuras individuales pueden someterse a la investigación experimental y cuantitativa lo prueban los recientes trabajos sobre «actitudes» (*Einstellungen*), «conciencia de una tarea» (*Aufgabebewusstsein*), «tendencias determinadoras», dotes y vocaciones especiales y su correlación.

Donde se trata de entender científicamente la cultura humana, debe combinarse con la investigación psicológica la puramente histórica; pero el sentido superindividual y el valor de todos los fenómenos de la civilización pueden determinarse recién dentro de una filosofía normativa. Mas la valorización e interpretación de la cultura supone un previo análisis psicológico,

y especialmente una investigación genética psicológica. «Las estructuras» pueden concebirse únicamente a base de las necesidades intrínsecas a su desenvolvimiento. En las doctrinas de Dilthey y de su escuela, este punto de vista genético no está suficientemente tomado en cuenta; especialmente las condiciones naturales y del ambiente para la formación de determinadas «estructuras», como la nacionalidad y el idioma paternal, no fueron apreciadas en su verdadero alcance. En cuanto a los diferentes métodos psicológicos, es necesario que todos colaboren en un mismo sentido en la solución del problema de las «estructuras», pues finalmente puede existir solamente una ciencia única referente a las condiciones y leyes de los procesos psíquicos.

Selz da una descripción de cómo se distinguen y se determinan los tipos de personalidad dentro de tres grandes esferas científicas, es decir: Historia, Psicología y Psiquiatría. Para la investigación de la motivación psíquica, dentro de conexiones históricas, el historiador aplica, aun hoy día, casi exclusivamente el método de la reproducción intuitiva y de la compenetración en el sentido íntimo de la situación. A esta *psicología comprensiva* (*verstehende Psychologie*) se han abierto, con preferencia, dos aspectos de la personalidad en el terreno histórico: la concepción general del mundo, que es el fundamento de las obras y de la forma de vivir de una personalidad y, además, la orientación de sus valorizaciones, es decir, sus tendencias impulsivas y espontáneas, o, a veces, también autoconscientes, hacia la realización de ciertos valores experimentados por ellas. Debemos citar en este lugar los tipos referentes a la concepción del mundo que Dilthey ha distinguido: el tipo sensual, heroico y contemplativo del hombre. Spranger ha analizado las relaciones estructurales de las diferentes direcciones de valores y su subordinación bajo direcciones dominantes. Resultan, según él, como tipos: el hombre económico, teórico, reflexivo, estético, religioso y político.

Estas distinciones de tipos de la «psico-

logía comprensiva» deben ser examinadas por una psicología comparativa genética de la cultura, en el sentido de Krueger. Para la psicología comprensiva, cada tipo de personalidad se distingue por un factor central, que condiciona la estructura total de la vida y conducta de un individuo. Tales tipos estructurales son tipos ideales o tipos puros. Frente a ellos están los tipos empíricos, en cuya descripción se han distinguido los psiquiatras, y que tienen un papel importante en la investigación de la constitución psíquica. Una tercera especie de tipos resulta si una señal bien definida, como el sexo por ejemplo, o un temperamento determinado, está en correlación con una serie de señales secundarias. Tales tipos eran el objeto de las investigaciones de Heymans y de su escuela. Así se ha demostrado, por ejemplo, que un impulso invencible hacia una producción propia es una de las condiciones indispensables para las creaciones geniales. Los trabajos propios de Selz, sobre la psicología del pensar productivo, han determinado también en qué medida soluciones originales están condicionadas por la manera especial de plantear el problema, resultado de un trabajo precedente. Así, el análisis de los tipos de la personalidad avanza, por diferentes caminos, hacia el mismo fin, y facilitará a la juventud venidera la elección de la tarea de su vida, de acuerdo con su singularidad individual.

Peters, de Mannheim, trató el problema herencia y personalidad. Insiste en que los métodos de la biología pueden aplicarse al terreno psíquico sólo con mucha precaución y reserva. No existen, probablemente, en la psiquis tales disposiciones hereditarias e independientes entre sí, como Mendel las suponía en los organismos inferiores. Aquí, más bien, las disposiciones cualitativas, por su carácter estructural, muestran mayor coherencia y unidad; hay que tener en cuenta también que la idéntica cualidad manifiesta puede basarse en disposiciones diferentes en dos individuos. Con todo, se puede aplicar la ley de Mendel al terreno psíquico cuando las cualidades pasan a la descendencia por

disposiciones recesivas y dominantes. Investigaciones estadísticas han demostrado que la frecuencia de tipos mixtos es reducida, y que, en este sentido, la regla de la escisión de Mendel, referente a las señales primarias, vale también para la esfera espiritual. Pero depende mucho del ambiente, que debe obrar como estímulo para el desarrollo de la facultad latente, y, por esta circunstancia, las investigaciones deben hacerse siempre bajo condiciones iguales en cuanto al ambiente. Pero, aun así, los resultados numéricos serán siempre muy variables. En general, nuestro saber sobre la herencia psíquica carece todavía de una base muy segura.

CONFERENCIAS ESPECIALES

a) *Psicología general.*

Algunas cuestiones fundamentales de la psicología fueron tratadas por Spearman, de Londres, que habló sobre «La fundamentación de la psicología sobre leyes», y Wirth, de Leipzig, que disertó sobre «La reducción de los actos psíquicos a contenidos de la conciencia y a disposiciones».

Spearman abogaba en favor de una reducción de todos los fenómenos psíquicos, con excepción de los procesos emocionales, a un sistema de leyes básicas, y comunicó la formulación de tres leyes cualitativas y de cinco con carácter cuantitativo. Las leyes cualitativas se refieren a la tendencia de todas las experiencias a producir un conocimiento de sus propios caracteres, de sus relaciones y correlaciones. Las leyes cuantitativas se ocupan de la tendencia de los fenómenos psíquicos a favorecer o dificultar su repetición, y de su dependencia de los actos volitivos, como también de los factores de la herencia y salud. Spearman ha desarrollado sus ideas al respecto, detalladamente, en su libro, recién publicado, *The nature of intelligence and the principles of knowledge*.

Wirth quiere reducir todos los actos psíquicos a contenidos de la conciencia y a disposiciones psíquicas. El punto de salida para el análisis lo forma la simple presen-

cia de un contenido claro en la conciencia. También en los procesos superiores del conocimiento no se agrega ningún factor esencialmente nuevo a la diferenciación, ya existente en aquel estado de la conciencia. La experiencia de «saberse frente a un objeto del mundo exterior» puede derivarse inmediatamente de un concepto exacto de la conciencia, si ésta se define como el conjunto presente y actual de contenidos individuales.

El grupo siguiente de autores se ocupó de problemas generales de la doctrina sobre la personalidad. Gruhle, de Heidelberg, habló sobre «La autobiografía y la investigación de la personalidad»; Giese, de Halle, trató sobre «Valores compensatorios dentro de la personalidad»; Voigtländer, de Leipzig, disertó sobre «El problema de las diferencias sexuales»; Baumgarten, de Berlín, había elegido el tema «Tipos de reacción en la conducta social», y Girgensohn, de Leipzig, se ocupó de las «Formas de manifestación de pensamientos religiosos».

Gruhle discutió el problema, en cuanto la autobiografía puede contribuir a una doctrina sobre los caracteres individuales, cuestión que no puede ser resuelta ni por la psicología experimental ni por el método psicográfico en forma satisfactoria. Una cantidad de dificultades de diferente especie se ofrecen a la investigación de los caracteres en las autobiografías: en primera línea, las equivocaciones del mismo autor sobre sus propios motivos. Estas dificultades pueden vencerse, solamente, cuando se procede con mucha precaución y crítica, a base de una orientación metodológica bien definida.

Giese da un resumen sobre investigaciones estadísticas en cerca de diez mil personalidades, a base de los conocidos diccionarios *Who is who* y *Wer ist's*. El entiende por «compensación» la formación de un equilibrio en la estructura personal, y por «valor de compensación», la ampliación aspirada o transformación anhelada del campo de actividad demasiado unilateral del individuo. La compensación puede realizarse en forma sucesiva, como desén-

volvimiento del hombre, o en forma simultánea, por una escisión, dentro de la ocupación personal. A veces, el individuo trabaja, al lado de una carrera que le da vida, en un terreno especial de su predilección; a veces, este segundo campo de acción se concibe como complemento verdadero y necesario del trabajo principal; en otros casos, empero, existe la compensación en la forma del juego, con el fin del descanso y de la diversión. Resulta ahora que ciertos valores espirituales tienen una tendencia universal compensadora y aparecen en todos los grupos de actividades principales. Existen, además, tipos de personalidades con una tendencia relativamente estrecha hacia la compensación, como los escultores y los técnicos. En general, el hombre tiene una tendencia de compensación más fuerte que la mujer.

Voigtländer encuentra la diferencia fundamental entre los sexos en la oposición primordial entre la actividad y la pasividad, que resulta del distinto papel sexual del hombre y de la mujer. No es admisible interpretar esta diferenciación en un sentido metafísico; se trata, más bien, sólo de una dirección principal para el desenvolvimiento psíquico, y, dentro del tipo de cada sexo, los individuos pueden variar según la riqueza, profundidad, plenitud o pobreza y superficialidad de su vida espiritual.

Baumgarten ha aplicado el método experimental al análisis de la conducta social de los hombres. A base de cuentos elegidos, que narra, y de preguntas adecuadas, reunía un material interesante, que permitía hacer deducciones sobre los sentimientos sociales de los niños-sujetos. Resultaba así, por ejemplo, que la capacidad de sentir la desgracia del prójimo está desarrollada en una edad mucho más temprana que la participación emocional en la dicha ajena. Tales investigaciones sobre las diferencias personales referente a los sentimientos sociales pueden tener más tarde importancia para la orientación profesional, pues dentro de ciertas carreras, como la del juez, del pedagogo, de la enfermera, etc., se necesita una predisposición especial en el sentido social.

Interesante resultó también la aplicación del método experimental al análisis de la vida religiosa, en personalidades de nuestro círculo de civilización. Girgensohn ha dado los resultados de su investigación en su libro *La estructura psicológica de las experiencias religiosas*. El aplicó el método de asociación, exponiendo palabras con contenido religioso, que servían de motivo para la formación de breves pensamientos religiosos, bien definidos, en la conciencia de sus sujetos. A base de la variación sistemática del material de palabras, fué posible perseguir las diferentes fases en la manifestación de tales experiencias religiosas. Se podían distinguir, de esta manera, cuatro formas principales del pensamiento religioso; aparece en la forma de sentimientos especiales, como, por ejemplo, el del recogimiento, o como procesos de fantasía, ricos en imágenes intuitivas, o como procesos de transposición sentimental (*Einfühlungsprozesse*), o, por fin, como pensamientos formulados en palabras. Un pensar religioso «puro» no existe como experiencia empírica; más bien se trata siempre de manifestaciones complejas, que encierran en sí el núcleo pensativo.

Un tercer grupo de conferencias, dentro de la psicología general, ofrecía contribuciones a la psicología de la percepción, con preferencia a la óptica. Hablaban Rupp, de Berlín, sobre «Análisis óptica»; Sander, de Leipzig, sobre «Formación de grupos rítmicos en impresiones visuales simultáneas»; Bergfeld, de Leipzig, sobre «Nuevos experimentos sobre la ecuación decimal»; Ipsen, de Leipzig, sobre «La ilusión de Sander»; Kirschmann, de Leipzig, sobre «El brillo metálico»; el mismo autor, además, sobre «El espectro invertido y su aplicación en la diagnosis de la ceguera de colores»; Donath, de Leipzig, sobre «La teoría de la saturación de los colores», y Peters, de Leipzig, sobre «Calidades complejas en la percepción de la melodía de la voz».

Rupp ha encontrado que existen grandes diferencias individuales cuando se da a los sujetos la tarea de continuar y completar

una muestra parcialmente dibujada. Se trata, en este caso, de una vocación óptica específica de la persona, que puede ser relativamente independiente del grado general de su inteligencia, como sucede, en manera análoga, con la vocación para la música y para la pintura. Se manifiesta en la capacidad especial de acentuar, dentro de un conjunto óptico, algunos elementos en sus relaciones, sin perder, por eso, la vista, y la orientación para la impresión total. Se realiza aquí una coordinación de partes en una totalidad, y, por lo tanto, una percepción de relaciones estructurales. Esta capacidad se define como «análisis óptica».

Sander dió un resumen sobre sus experimentos referente a series rítmicas y a la formación de agrupaciones ornamentales, en impresiones ópticas simultáneas. Resultaba que se producían alteraciones en los intervalos de series ópticas, que derivaban de la diferente reunión de los elementos de la serie, en distintas formas totales. En un ejemplo concreto, que tenía mucha analogía con ritmos temporales, Sander demostró el método como se miden, exactamente, aquellas modificaciones inestables de las distancias entre los elementos, modificaciones que dependen de la orientación formal dominante (*herrschende Gestaltungsrichtung*) en la percepción.

Los experimentos de Bergfeld se refieren a las diferencias de la apreciación decimal y duodecimal en una recta de sólo dos milímetros de extensión. Los resultados hacen resaltar que la mayor divisibilidad del número 12 frente al 10 no tiene únicamente un significado matemático, sino también psicológico.

Kirschmann expuso su teoría sobre el brillo metálico, que deriva este fenómeno del paralaje de la vista indirecta. El paralaje de la vista indirecta es la diferencia entre el ángulo visual y el ángulo de rotación, y la base de triangulación, para su determinación cuantitativa, es la distancia de un centímetro, más o menos, entre el centro de rotación del bulbo ocular y el punto de intersección de las líneas de visión. El autor demostró una serie de pre-

parados en los cuales producía artificialmente el brillo metálico por la superposición de hojas muy finas de mica. Otra demostración de Kirschmann tenía como objeto un dispositivo especial, que le permite producir simultáneamente el espectro común y el invertido, uno al lado del otro. Este aparato tiene mucha importancia para la determinación de la ceguera de colores. El sujeto que se examina tiene que pasar con un ocular fino por encima de los dos espectros y debe indicar dónde, en la posición elegida, las partes visibles de los dos espectros tienen el mismo color.

Donath producía con trompos de colores tonos de igual saturación y de la misma claridad, haciendo fusionar el color en su saturación maximal con un gris de la claridad correspondiente. Para la comparación servían experimentos con «tintes» (mezclas del color saturado con el blanco más puro), y con «matices» (mezclas del color saturado con el negro más profundo). Para estos tintes y matices vale la ley de Weber; sin embargo, no vale para las saturaciones de igual claridad. Estos últimos deben interpretarse, por lo tanto, en el sentido de Wundt, como diferencias cualitativas.

El grupo siguiente de temas se refería a las representaciones, al pensar y a la memoria. Hablaron: Henning, de Danzig, sobre «Nuevas singularidades de las representaciones»; Blumenfeld, de Dresden, sobre un «Método nuevo para la investigación de conciencia de una tarea (*Aufgabebewusstsein*) y de otros procesos del pensar»; Juhasc, de Budapest, sobre «Experimentos sobre el reconocimiento en el terreno musical», y Hegge, de Cristianía, sobre «Los determinantes de la extensión de los complejos en el aprendizaje ilustrativo».

Henning encontró en las representaciones ópticas dos tipos: el tipo de las imágenes fijas y el tipo de las imágenes movilizadas, entre las cuales hay tipos mixtos. La imagen sufre, además, modificaciones por un proceso de sensibilización de los aparatos periféricos de parte de nervios centrífugos. Así, representaciones y per-

cepciones simultáneas pueden influenciarse mutuamente, como fué demostrado especialmente en el terreno del olfato. Justamente el análisis de las experiencias olfativas es de sumo interés, porque nuestro órgano central se deriva en la filogenia de los centros olfativos. Henning publicará un resumen de sus estudios al respecto, en un compendio sobre el sentido del olfato.

El nuevo método de Blumenfeld comprende tareas que aparecen espontáneamente, sin que la instrucción las haya dado al sujeto. Por ejemplo: se citan pares de números, ordenados según un principio determinado, pero desconocido al comienzo para el sujeto. Después de haber dado algunos pocos pares completos como muestra, el experimentador da sólo el primer número, y el sujeto debe agregar el segundo. La tarea consiste en que éste adivine, en el trascurso de los experimentos, el principio de combinación entre los números, que no se le ha indicado, pues se le dice solamente si su contestación es falsa o correcta. Así, paulatinamente, se desarrolla, durante la experimentación, la conciencia de la tarea, cuya formación puede observarse en sus diferentes fases.

Juhasc afirma, a base de sus experimentos sobre reconocimiento, que no sólo los tonos musicales, sino también las combinaciones sucesivas tonales, tienen una especie de calidad musical. Por la trasposición de una melodía se modifica también su calidad musical, sin que esta variación coincida con la de la altura. Dos acordes aparecen solamente iguales o semejantes cuando entre sus tonos parciales existe una relación proporcional idéntica. La semejanza entre acordes depende de las alturas absolutas, de las relaciones entre éstas y de las calidades musicales de sus componentes.

Hegge expuso a sus sujetos series mixtas de palabras, que debían aprenderse, reuniendo en grupos las imágenes ilustrativas del sentido de las palabras; por ejemplo: contra un *rey* se atenta con un *tenedor*, lo que produce un chorro de *sangre*, que se calma por medio de una *cereza*, etcétera. Fueron estudiados los factores

para la formación de tales grupos. Consisten, a veces, en un entrelazamiento pragmático o causal, a veces se consigue la unificación por la localización idéntica de las imágenes ilustrativas, resultando así una simplificación y diferenciación simultánea de los complejos.

El último grupo de temas, dentro de la psicología general, versó sobre los actos volitivos. Müller, de Göttingen, disertó sobre la «Teoría de los movimientos voluntarios»; Gudaitis, de Kowno, habló sobre el «Análisis de los tipos motor y sensorial en las reacciones simples», y Scheersohn, de Petersburgo, sobre «Reflexología», a base de las doctrinas de von Bechterew.

Müller rechaza la «teoría de atención» referente a los movimientos voluntarios, pues varios movimientos diferentes pueden realizarse de hecho después del impulso volitivo motor, sin que en el momento de la acción las representaciones correspondientes al movimiento sean acentuadas por la atención. Más bien: los movimientos voluntarios suponen que las ideas finales (*Zielvorstellungen*) crean en las partes centrales de las vías motrices una mayor disponibilidad (*Bereitschaft*), la «viación ideomotriz» (*ideomotorische Bahnung*); sigue después el impulso volitivo motor, al cual corresponde una excitación fisiológica, la excitación impulsiva «volicional» o «conativa». Si se combina este último impulso con aquella «viación ideomotriz», entonces se efectúa la acción volitiva. En el lugar de la vieja teoría atentativa, debe ponerse, pues, la teoría impulsiva, que resulta ser muy útil, especialmente en la interpretación de ciertos fenómenos patológicos, en las acciones volitivas exteriores.

Gudaitis agrega a los métodos conocidos de reacción un procedimiento nuevo, al que le da el nombre de «reacción espontánea». No se da más al sujeto, una señal preparatoria, sino que está librada a su voluntad la preparación de la reacción. Éste mismo elige el momento en que la señal debe funcionar, presionando ligeramente el manipulador, y la reacción se hace después de la percepción del estímulo, levantando rápidamente el dedo. La

reacción espontánea dura, en término medio, 0,1", y tiene una variación media de 0,058". Gudaitis obtuvo, además, la «reacción motriz más simple», haciendo presionar, ligeramente, al sujeto sobre el manipulador y retirar el dedo inmediatamente, sin haber percibido ninguna señal. Las experiencias continúan en Kowno.

b) Psicología aplicada.

La sección «Psicología aplicada» comprendía sólo algunas conferencias sobre investigaciones nuevas, porque existe dentro de la Sociedad un grupo especial para este ramo, que desde el año 1922 tiene sus reuniones aparte. Hablaron sobre la investigación de la personalidad, la orientación profesional y la psicotécnica: Römer, de Göttingen, sobre «Análisis psicográfica» (procedimiento psicodiagnóstico, según Rohrschach, modificado); Klemm, de Leipzig, «Investigaciones sobre la psicología del trabajo»; Marbe, de Würzburg, «Problema de la estadística de accidentes y la psicotécnica»; Schütz, de Leipzig, «Experiencias diagnósticas en criminales».

Römer aplicó el método de Rohrschach como *test* para el análisis de la personalidad. Se trata de hacer interpretar por el sujeto dibujos sin forma, en la manera de ciertos cuadros expresionistas. El resultado de tales experimentos en diferentes personas es tan distinto, que la solución puede servir muy bien para dar una característica del sujeto, que puede comprender hasta las calidades intuitivas del mismo. Hasta ahora, este método fué aplicado a un gran número de diplomáticos, políticos, grandes comerciantes e industriales, artistas y sabios. En la vida práctica ha sido utilizado en la orientación industrial, y con fines psicoterapéuticos, para el tratamiento de ciertas enfermedades nerviosas.

Klemm da un informe sobre una investigación interesante. Se trataba de fijar, por experimentos, las medidas más favorables para la organización psicofísica humana, que deben darse a las diferentes partes de una cortapaja a mano, de manera que resulta el mínimo de fatiga y el máximo de

eficacia en el uso de la máquina. Medidas exactas taquo y dinamográficas en una máquina real y en otro modelo, especialmente construido para las variaciones necesarias, permitían determinar, en forma unívoca, el ángulo más favorable entre la posición del filo en el momento de cortar (máximo de resistencia) y el brazo de la manivela, como también la longitud más adecuada de la misma.

Marbe demuestra que personas que han sufrido accidentes en mayor número que otras dentro de un determinado tiempo también dentro del mismo lapso venidero de tiempo sufrirán un número mayor de accidentes. Supone, a base de este hecho, de que haya un factor personal que determina esta disposición para accidentes, y que varía mucho individualmente. A base de un examen apropiado de este factor, sería posible de prevenir, desde el comienzo ya, la entrada de tales personas con predisposición desfavorable en carreras peligrosas.

Schütz ha hecho experiencias en detenidos preventivos con el pneumógrafo, para ver si podrían observarse fenómenos análogos a los que Benussi había observado en la mentira, descritos en su trabajo *Sintomas respiratorios de la mentira*. No había, empero, una perfecta concordancia entre los experimentos del laboratorio y los de la cárcel. Esto se explica porque la mayoría de los detenidos mostraban una reacción repulsiva contra la aplicación de aquel procedimiento, y con preferencia cuando se trataba de casos de neuróticos, por la prisión. Sin embargo, no parece imposible el hacer útil este método de los pneumogramas para fines criminalistas, como experiencias ulteriores, que aun se continúan, lo hacen esperar.

(Concluirá.)

BAJO EL GOBIERNO LABORISTA

LA UNIVERSIDAD Y LA ORGANIZACIÓN OBRERA

por Julián Besteiro,

Catedrático de la Universidad de Madrid.

El sábado último se ha celebrado en Oxford el XXI aniversario de la fundación de la Sociedad para la Educación Obrera (Worker's Educational Association).

En este acto, que ha revestido gran importancia, el ministro de Instrucción pública, C. P. Trevelyan, tras las notas humorísticas indispensables en todo discurso inglés (esta vez dedicadas a comentar la decadencia del espíritu aristocrático), ha llamado la atención del público acerca del cambio que significa en la opinión la circunstancia de que, en el actual Ministerio, haya dos Secretarios de Estado que han sido obreros mineros y, además, otros ocho miembros del Gabinete que han empezado su vida ejerciendo oficios manuales.

Este cambio fundamental se refleja también en la instrucción pública.

El Consejo de Educación que Trevelyan preside se ocupa actualmente en reorganizar la escuela primaria, con tendencia a ampliar lo más posible la escolaridad obligatoria, que actualmente termina a la edad de 14 años.

Se trata, en realidad, de evitar la absorción por la industria de los jóvenes que aun no disfrutan de una educación suficiente; de establecer un enlace más perfecto entre la escuela primaria y la secundaria, y de convertir las escuelas secundarias, equivalentes a nuestros Institutos, de órganos de educación de la clase media que son en la actualidad, en órganos de educación de todos los adolescentes de la nación inglesa, pertenezcan a una u otra clase social y cualesquiera que sean sus medios de fortuna.

Esta reforma, entusiastamente defendida por la Unión Nacional de Maestros, por la organización obrera, por el partido laborista y por el actual Gobierno, tiene un ambiente favorable en el país, y, en la medida en que lo permitan los recursos

económicos, no es dudoso que, en un plazo no muy largo, ha de ser llevada a la práctica. Pero esta reforma no satisface por completo las aspiraciones del cuerpo docente ni de la clase obrera inglesa.

La prolongación de la edad escolar hasta los 16 ó los 18 años acabaría por borrar de la segunda enseñanza todo carácter de privilegio y extendería considerablemente entre las familias de los trabajadores el derecho a la educación.

Sin embargo, la segunda enseñanza, aunque no esté modelada según un tipo único, no puede satisfacer las necesidades que nacen de la variedad de aptitudes, ni puede dotar de la preparación suficiente para que los ciudadanos de una nación libre cumplan sus complejos deberes, ni mucho menos para que puedan contribuir al establecimiento y desarrollo de la gran democracia universal, que es la más ardiente aspiración de nuestros tiempos.

Para cumplir esos fines es preciso que los grados superiores de la enseñanza, lo equivalente a la actual organización universitaria, pueda asegurar a todos los ciudadanos las posibilidades de una mayor especialización y una mayor profundización de la cultura, no solamente en los años de la juventud, sino durante toda la vida del hombre adulto.

Esta necesidad, que no había sido hasta ahora estimada por ningún Gobierno de Inglaterra, había sido ya hace tiempo sentida por el país.

La iniciativa privada había formado multitud de Asociaciones para fomentar la educación de los adultos; había creado un Consejo, con el fin de extender y coordinar la acción de estas Asociaciones, no solamente en Inglaterra, sino en el mundo todo, y había dado el impulso inicial para la formación de la Sociedad para la Educación Obrera, que, en el acto celebrado en Oxford, ha recibido el estímulo del Gobierno, por boca del ministro Trevelyan, y la promesa de la cooperación oficial, empezando por la organización costosa y complicada de un sistema nacional de bibliotecas capaz de servir los nuevos propósitos de la enseñanza superior.

El acto de Oxford no ha sido solamente una fiesta, ni un homenaje rendido por el Gobierno a la Sociedad para la Educación Obrera.

Cuando el Ministro de Instrucción pública ha regresado a Londres, los representantes de la Universidad, los de las Trades Unions y los de las Cooperativas han emprendido un trabajo de reorganización de la Worker's Educational Association en una conferencia complementada por otra más amplia, en la cual han tomado parte, además de los representantes de la Sociedad para la Educación Obrera, los de las autoridades locales y los de los Comités de bibliotecas.

La Sociedad para la Educación Obrera, como la Universidad, recaba para sí el derecho de independencia y el derecho de iniciativa.

Sin auxilio oficial, esta Asociación, que empezó hace 21 años con 500 estudiantes, cuenta hoy con cerca de 30.000, y el día que logren reunirse todas las Asociaciones que en Inglaterra trabajan en favor de la educación de los adultos, el número de 100.000 alumnos no representa un cálculo exagerado.

Pero la Sociedad para la Educación Obrera, como la Universidad, no rechaza la cooperación del Estado; la reclama como un derecho.

Decir que hoy los problemas de enseñanza no son problemas meramente profesionales, ni tienen exclusivamente un carácter local, es expresar una verdad; pero es también expresarla de un modo incompleto.

Los problemas de educación tienen hoy, en efecto, un carácter eminentemente nacional; pero, sobre los límites de la nación, van adquiriendo rápidamente un carácter internacional.

Lo que ocurre es que la organización nacional e internacional de la enseñanza, si no quiere convertirse en una nueva apariencia, en una sombra o en un cuerpo muerto, no puede cohibir, sino que debe auxiliar, las iniciativas locales y profesionales, así como las debidas al impulso de la asociación voluntaria.

El profesor J. H. Muirhead lo ha expuesto con singular clarividencia en un trabajo acerca de la asociación voluntaria y la acción del Estado, sometido a discusión en la Conferencia de Oxford, y un delegado obrero ha condensado el pensamiento general diciendo que el Estado es el administrador, pero que el espíritu de la nueva educación de los adultos era la coincidencia de los ideales obreros con las conclusiones del pensamiento elaborado en las Universidades.

Por extraño que pueda parecer, esta coincidencia no es un ideal remoto. En Inglaterra es una realidad presente.

Es un hecho que, aquí, las Trades Unions y las Cooperativas han comprendido plenamente que, para la realización de los ideales de la clase obrera, es necesaria la posesión de una cultura superior, y prestan con entusiasmo su apoyo a la obra de la Worker's Educational Association.

Es una realidad que los universitarios han comprendido que el control de la vida económica por la masa trabajadora es una necesidad inevitable de los tiempos; es más: es un bien que hay que promover y estimular, haciendo accesible la cultura superior a las masas y permitiendo que el espíritu de éstas penetre en los centros docentes superiores.

La Universidad inglesa acoge los ideales del movimiento laborista y se presta entusiastamente a servirlos con su competencia profesional.

«La Universidad no puede hacer que los obreros se adormezcan—ha dicho el ministro Trevelyan—; pero los obreros pueden vitalizar la Universidad», y cuando los universitarios y cooperadores y tradeunionistas han nombrado por aclamación presidente de la Sociedad para la Educación Obrera a Bramley, un minero que actualmente desempeña el cargo de Secretario del Congreso de las Trades Unions, el nuevo presidente, en un discurso admirable, ha dicho, con general aprobación, dirigiéndose a los universitarios: «Nosotros no estamos tan bien educados como vosotros, pero tenemos más sentido.»

Confesemos que, en esta aceptación del

espíritu de la clase obrera por la Universidad, hay mucho de sorprendente para nosotros.

Pero es un hecho que la Universidad inglesa emprende hoy estos nuevos caminos, y es una verdad también que estos caminos, por nuevos, no dejan de estar en perfecta armonía con las más puras tradiciones universitarias.

La reputación científica secular de la Universidad de Oxford no la ha librado, en los últimos tiempos, del reproche de haberse convertido en el órgano exclusivo de la educación de los hijos de las familias ricas.

Hoy, los espléndidos alojamientos de los profesores y los estudiantes del New College han albergado en sus dormitorios y en sus cuartos de estudio a los miembros de la Worker's Educational Association, profesores, cooperadores, tradeunionistas; me han albergado también a mí y me han hecho experimentar una de las más hondas emociones de mi vida.

Sólo el que haya visitado los colegios de Oxford puede formarse una idea cabal de lo que representa el New College, cuyos edificios, cuyas murallas, cuyos jardines cuentan los orígenes de las escuelas medievales, las luchas de la ciudad y de la Universidad por la conquista de sus libertades, y enseñan, en una intuición espléndida, el significado de esa comunidad de intereses morales y de hábitos mantenidos, a través de los siglos, en la gran familia de maestros y escolares.

La Universidad de Oxford no ha olvidado su historia.

Sabe que, como las organizaciones obreras modernas, no ha sido la creación de un hombre, sino el producto de muchos esfuerzos colectivos; que ha sido la *Universitas*, es decir, la guilda, la corporación de los obreros de la ciencia, celosos de su independencia, muchas veces defendida en lucha abierta a costa de la existencia de sus más esforzados campeones.

La Universidad de Oxford no ha olvidado su origen democrático.

Recuerda sus luchas por la libertad y contra el rey y el odio que, en el ánimo de

Enrique III, encendió la rebeldía indomable de los escolares que nutrían sus aulas.

No ha olvidado tampoco esta Universidad que en su lista de honor figura el nombre de Rogerio Bacon, que se atrevió a denunciar la autoridad como el gran obstáculo para la adquisición de la verdad, y el de Guillermo de Ockham, el Doctor Invencible, que, en su tiempo, realizó la hazaña de defender el Poder civil contra el Papado.

Porque recuerda su significación histórica la Universidad de Oxford, en representación de la Universidad inglesa, acoge en su recinto a los representantes de las Trades Unions y de las Cooperativas y nombra Presidente de la Worker's Educational Association a un *leader* de la organización obrera y admite el control de la educación de los adultos por las organizaciones de trabajadores como un principio y una condición indispensable del control de la vida social por el trabajo.

Londres, 16 julio 1924.

LOS DERECHOS Y LA PERSONALIDAD DEL NIÑO, SEGÚN A. PATRI (1)

por Rodolfo Llopis,

Profesor en la Escuela Normal de Cuenca.

I

LOS DERECHOS DEL NIÑO

Las aspiraciones de la Pedagogía moderna.—

Los dos hechos que más han contribuido a actualizar los problemas de la Infancia.— La guerra y los niños.—La Infancia y la conciencia universal. La Declaración de los Derechos del Niño.—La personalidad del Niño.—El respeto a la naturaleza infantil.

¡Respetad a la Infancia!

He ahí la expresión que traduce, acaso con más exactitud que ninguna otra, los deseos, las aspiraciones de la Pedagogía actual.

(1) Del libro *La Escuela del porvenir, según Angelo Patri*, por Rodolfo Llopis, que acaba de publicar la casa editorial «La Lectura».

Esto no quiere decir, desde luego, que la idea en sí sea nueva. Nada de eso. La idea puede encontrarse en los labios y en los escritos de los educadores de otros tiempos.

El niño tiene su personalidad.—Pero es evidente que ese postulado del respeto verdaderamente religioso a la Infancia jamás ha sido defendido con el tesón con que se defiende en nuestros días, ni en momento alguno había sido llevado a la práctica con el fervoroso entusiasmo con que se lleva hoy.

El respeto a la personalidad del niño constituye actualmente un imperativo de tal naturaleza, que ha logrado llegar a la conciencia de todos.

A formar ese estado favorable y a producir esa predisposición en las conciencias es indudable que han contribuido, esencialmente, dos hechos de naturaleza bien distinta: las modernas investigaciones de tipo psicológico y la última guerra, que durante cinco años ensangrentó el continente europeo.

La guerra, porque las catástrofes que produjo y las consecuencias que han llevado consigo plantearon con una intensidad jamás igualada el problema de la Infancia.

Por otra parte, las investigaciones de tipo psicológico han influido igualmente en este movimiento, ya que gracias a ellas se ha podido determinar con toda exactitud la verdadera personalidad del niño. Y hecha esta determinación, al quedar de manifiesto los errores que en materia educativa existen, se ha hecho más necesaria que nunca la obligación de rectificarlos.

La guerra que destruyó a Europa y conmovió al mundo y comprometió los altos intereses morales de la civilización, desencadenó en los pueblos vencidos—incluíblemente sometidos a un proceso doloroso de convulsiones y angustias indescriptibles—una horrorosa miseria, que produjo en la población infantil más víctimas que en los campos de batalla produjera el fuego y la metralla.

Los niños, víctimas de la guerra.—Hoy se ve en Europa, lo mismo en las na-

ciones vencidas que en las «vencedoras»—en las guerras, como afirma Norman Angell, nunca hay vencedores—, una generación de niños débiles, raquíticos, que son una verdadera afrenta para un continente que se ufana de marchar al frente de la civilización. Esas víctimas inocentes que simbolizan el dolor moral de los padres y la ruina fisiológica de Europa han hecho que se estremezcan las conciencias generosas de toda Europa y que se produzca un movimiento de opinión a favor de los niños.

¡Ha sido necesaria una catástrofe de tanta importancia para que la Humanidad vuelva la vista hacia la Infancia y se preocupe de ella!...

La situación creada por los niños ha tenido la virtud de atraer la atención de todos los corazones, y hoy los problemas de la Infancia ya no son problemas que sólo interesan a un grupo reducido de nombres especializados. Hoy los problemas de la Infancia interesan a todos, porque todos piensan en el porvenir del mundo.

Y en todas partes han surgido iniciativas conducentes a que se asegure el salvamento de la Infancia y a que se le proporcione todos los medios necesarios para que consiga su natural desarrollo.

Surgen humanitarias asociaciones.—A este propósito sólo queremos recordar una de las más bellas y humanitarias asociaciones del mundo: nos referimos a la *Unión Internacional de Socorros a los niños*, creada en Ginebra en 1920 y fundada para proteger, amparar y cuidar a la Infancia de todos los países, cualquiera que sea la raza a que pertenezcan o las creencias que tengan.

Esta Asociación, que cuenta con el apoyo de veinte naciones—Alemania, Armenia, Bulgaria, Polonia, Turquía, Servia, Croacia, Italia, Francia, Inglaterra, Rumania, Países Bajos, Noruega, Letonia, Suiza, Eslovenia, Suecia, Irlanda, Hungría, Finlandia—, que en menos de tres años ha conseguido reunir 80 millones de francos oro, recaudados mediante suscripción internacional, ha redactado un llamamiento, la llamada «Declaración de Gine-

bra», que Gustavo Ador, desde la estación radiotelegráfica de la torre Eiffel, proclamó el día 21 de noviembre de 1923, y que fué transmitida a todo el mundo.

Esta Declaración, también llamada «de los Derechos del Niño», proclama lo siguiente:

Declaración de los Derechos del Niño.

1.º Que todo niño debe gozar de las condiciones esenciales necesarias para lograr normalmente su desarrollo físico y espiritual.

2.º Que en casos de calamidad pública el niño, en quien reside el porvenir de la Humanidad, debe ser asistido con preferencia al adulto.

3.º El niño debe ser protegido siempre, cualquiera que sea su raza, nacionalidad o religión.

4.º Que el niño hambriento debe ser alimentado; el enfermo, cuidado; el ignorante, instruído; el huérfano, abandonado o vagabundo, debe ser socorrido y auxiliado convenientemente.

5.º Que el niño debe ser puesto en condiciones de ganarse la vida por sí mismo, cuando tenga edad para ello, protegiéndole contra toda explotación.

Hay una carta magna.—6.º Que hay que educar al niño de tal modo, que ponga sus más altas y sus mejores cualidades al servicio de sus hermanos, y para que cuide de enriquecer con su esfuerzo el patrimonio común de la Humanidad, herencia que ha de transmitirse a las generaciones futuras.

Esta «Unión Internacional de Socorros a los Niños» no es única, junto a ella han surgido otras entidades filiales o similares, de la misma manera que junto a esa «Declaración de Ginebra o de los Derechos del Niño» han aparecido otras declaraciones no menos interesantes (1).

(1) Para no citar más que una, recordamos «el Consejo Internacional de Mujeres», en cuya entidad, mujeres italianas, francesas, suizas, noruegas, inglesas y norteamericanas han confeccionado la siguiente *Carta Magna*, que tratan de incorporar, en favor de la Infancia, a la legislación de todos los países: *Derechos del niño durante la edad escolar:*

1.º Organización por el Estado de un sistema de educación igual para todos los ciudadanos, que com-

Un estado de conciencia.—Como se ve por los casos que se citan, y que pudieran multiplicarse, la guerra ha producido en todos los pueblos un movimiento de solidaridad internacional a favor de los niños, quién sabe si un poco avergonzados los mismos pueblos, y como penitencia a no

prenda: Jardines de la infancia, escuelas complementarias, técnicas, profesionales; Universidades; educación gratuita en las escuelas elementales; facilidades amplias mediante la concesión de becas para que los niños que muestren aptitudes tengan acceso a los estudios superiores universitarios.

2.º Escuelas especiales para los niños mental o físicamente anormales.

3.º Construcciones escolares, provistas de instalaciones sanitarias, baños, ropero, calefacción, etc.

4.º Remuneración suficiente a los maestros, de forma que pueda atraerse a la función educadora los jóvenes más inteligentes y cultos, y que, libres de preocupaciones de orden económico, se consagren por entero a su noble misión.

5.º Organización de conferencias entre padres y maestros y de Comités mixtos, a fin de establecer la colaboración de la familia y de la escuela en la educación de los niños.

6.º Creación de campos de juego, centros de recreo para niños, bibliotecas infantiles, servidos por maestros especialmente preparados para este fin.

7.º Escuela al aire libre para niños predispuestos a la tuberculosis, y para todos aquellos que, a juicio del médico escolar, requieran este tratamiento.

8.º Creación de cantinas escolares en las que se proporcione a los niños el género de alimentación que el médico determine.

9.º Examen fisiológico del niño, hecho periódicamente por el médico escolar, con la obligación de seguir el tratamiento prescrito.

10. Formación de un personal apropiado de médicos escolares y enfermeras que ayuden al médico a examinar a los niños e instruyan a las madres en lo que respecta a la alimentación y cuidados infantiles.

11. Clínicas gratuitas para el cuidado de los dientes, nariz, garganta, oídos, ojos, piel, etc. Vacunación contra la viruela y otras enfermedades.

12. Instalación de hospitales bien organizados para el tratamiento de enfermedades de los niños.

13. Casas de convalecencia para niños, con un personal especialmente formado para este objeto.

14. Enseñanza obligatoria en las escuelas de la legislación sobre higiene.

15. Enseñanza obligatoria de la puericultura en todas las escuelas.

16. Educación del sentido moral, de las aptitudes prácticas y de los sentimientos cívicos. Debe ser dada a cada niño la posibilidad de recibir una enseñanza religiosa, que correrá a cargo de los representantes de la religión a que pertenezcan sus padres.

17. Los maestros deben estar en contacto con los niños aun después de cumplida la edad escolar, con el fin de orientarles en la vida y aconsejarles.

18. Obligatoriedad de asistir a la escuela primaria hasta los 14 años, y a la complementaria hasta los 18.

19. Subsidio del Estado a las madres necesitadas, para que éstas puedan cuidar de sus hijos hasta que se hallen éstos en condiciones de ganarse la vida.

haber sabido evitar en su día la guerra que produjo la catástrofe. Y esos pueblos se aprestaban mediante «Ligas» y «Uniones» internacionales a formar en todo el mundo un estado de conciencia favorable a los niños, a fin de que en esta tremenda crisis actual se salve lo que constituye la bella «aurora de la nueva Humanidad»...

Las investigaciones paidológicas.— Junto a esa curiosidad y a ese deseo por salvar a la Infancia, acerca de cuyos puntos de vista no hace falta insistir en una publicación como ésta, puramente informativa, hay que señalar los efectos que han producido las modernas investigaciones de tipo paidológico.

Destruyen las creencias.— Esas investigaciones han venido a destruir las creencias predominantes acerca de lo que es la Infancia. Contra la opinión tan generalizada, de que el niño es un hombre en pequeño, una miniatura, las investigaciones paidológicas afirman que el niño no es más que niño, y que el niño tiene una personalidad evidente, se la reconozcan o no.

Ven en el niño al hombre.— Del desconocimiento de esta verdad se han derivado funestas consecuencias para la educación de la Infancia; porque, no viendo en el niño lo que es, un niño, sino queriendo ver en él al hombre, han falseado la educación. Quien busque en el niño un hombre, no sólo pierde el tiempo, sino que, necesariamente, habrá de encontrarles grandes defectos. En el niño no hay que buscar más que al niño. Y el niño, que tiene sustantividad propia, representa en la evolución humana un valor que no puede desconocerse.

La Psicología y la Biología modernas, estudiando pacientemente a los niños, han llegado a determinar la verdadera personalidad de la Infancia y han proclamado que en ella se cumplen una serie de leyes—de sucesión genética, del ejercicio genético y funcional, de autonomía, de adaptación funcional, de individualidad, etcétera, etc.—que Claparède ha explicado minuciosamente.

Y se ha llegado a la conclusión de que el niño, en cada instante de su vida, es un

todo, y que su conducta siempre significa algo que está en relación con la propia vida del niño considerada en función del presente y del porvenir.

Las recientes investigaciones paidológicas a que acabamos de referirnos no han hecho otra cosa, en parte, por lo menos, que confirmar lo que muchos años antes había dicho ya Rousseau en su *Emilio*.

El niño, aprendiz de hombre.— Rousseau fué profeta cuando afirmaba que el niño, contra lo que se creía, era un aprendiz de hombre. Pero bien entendido que, al afirmar que la Infancia es, en cierto modo, un aprendizaje para la edad adulta, no se quiere decir que debe formarse al niño siguiendo como modelo al hombre ya hecho. Nada de eso. No tenemos derecho, como afirma Gurlitt (1), a hacer del niño, a nuestro antojo, un producto de una teoría política, religiosa, social o moral. La educación debe respetar las posibilidades de desenvolvimiento de los individuos. Hoy han desaparecido los fines concretos y limitados de la vida. Una educación hecha en ese sentido esclaviza en vez de libertar.

Por eso Rousseau afirma que la Naturaleza es quien ha señalado el camino que hay que seguir y las etapas que debemos recorrer.

La Naturaleza traza el camino.— Por eso Rousseau dice en uno de los pasajes del *Emilio*: «Observad la Naturaleza y seguid el camino que ella os trace. La Naturaleza quiere que los niños sean niños antes de llegar a ser hombres. Si queremos alterar este orden, produciremos frutos precoces que no tendrán ni madurez, ni sabor... La Infancia tiene maneras de ver, de pensar y de sentir que le son propias; nada sería tan insensato como querer sustituirlas por las nuestras».

Y con razón Rousseau, al ver lo que sucedía en el campo de la Pedagogía, se lamentaba de que los padres y los educadores más sabios «buscasen al hombre en el niño, sin pensar en lo que es antes que hombre».

Y por eso Rousseau insiste una y más

(1) La educación natural.

veces en su libro famoso acerca de lo mismo, y repite constantemente pensamientos como éstos:

«Amad a la Infancia, favoreced sus juegos... ¿Por qué queréis quitar a estos seres inocentes el goce de un tiempo tan corto que se les escapa?... ¿A qué llenar de amarguras y de dolores estos primeros años, tan fugaces, que no volverán para ellos, como no pueden volver para nosotros?... Padres, ¿sabéis en qué momento la muerte espera a vuestros hijos?... No os procuréis motivos de arrepentimiento quitándoles los pocos instantes que la Naturaleza les da; en cuanto puedan sentir el placer de existir, hacedles gozar de él; procurad que en cualquier momento que Dios los llame no mueran sin haber saboreado la vida...»

Hoy puede decirse que toda la pedagogía actual está informada en estos principios, que trata de llevar a la práctica modificando las escuelas actuales y los sistemas educativos dominantes.

Hay que cultivar el infantilismo.—«El ideal de la Pedagogía, ha dicho García Morente (1), es el mismo niño. La Pedagogía debe hacer del niño un niño, esto es, intensificar en máximo grado la niñez del niño. La Pedagogía debe cultivar amorosamente el infantilismo.

Al pronto, esta concepción parece paradoja. En efecto: el niño ha de ser hombre algún día. ¿No será bueno irlo preparando para lo que ha de ser? ¿No será bueno irlo cautelosamente previniendo contra los engaños y las desilusiones? ¿No será bueno acostumbrarlo a la percepción exacta de la realidad ambiente? Todas estas interrogaciones, llenas de una evidencia muy positiva, implican una concepción de la vida, de la humanidad, de la moralidad, de la cultura, opuesta totalmente a la que alienta en las páginas del Espectador.

El deber moral esencial de toda criatura humana es *ser*, ser plenamente, íntegramente lo que es.»

(1) *La Pedagogía de Ortega y Gasset*, en la «Revista de Pedagogía».

Eso es justamente lo que se persigue: que el niño sea niño. Conviene repetirlo, ya que los sistemas educativos imperantes habían deformado por completo el sentido de esta afirmación, haciendo que el niño no viviese su propia vida. Contra eso se levantan actualmente todos los espíritus modernos.

La máxima fundamental.—«No sería exagerado sostener—dice Luis de Zulueta (1)—que el edificio de la actual Pedagogía tiende a construirse sobre esta máxima fundamental: «La educación, según la Naturaleza». Todo: el respeto escrupuloso a la llamada libertad del niño; la pasividad que se recomienda al maestro; el predominio de la psicología; el estudio de la evolución; la escuela activa; las repúblicas infantiles; la escuela, como la vida, etcétera, etc., son otras tantas manifestaciones—en general excelentes—de la misma doctrina básica: la doctrina de «la educación, según la naturaleza», que se abre paso, sobre todo, después del Renacimiento; se formula en nuestro Juan Luis Vives; ríe triunfalmente con Rabelais; se impone, razonable, con Montaigne; es la clave del arco en la genial arquitectura de la *Didáctica Magna*; y alcanza su más sugestiva, extrema y admirable expresión en Rousseau, el padre de la Pedagogía moderna.... *Qu'avons-nous à faire? Beaucoup sans doute; c'est d'empêcher que rien ne soit fait. Observez la nature et suivez les routes qu'elle vous trace.*»

La hora del niño.—Ese respeto a la individualidad del niño es hoy el denominador común de todas las tendencias pedagógicas. La «Liga internacional para la Educación nueva» que se funda en el Congreso de Educación celebrado en Calais en agosto de 1921, proclama, entre otros principios, el siguiente: «Debe respetarse la individualidad del niño. Esta individualidad no puede desarrollarse más que por una disciplina que conduzca a la liberación de las potencias espirituales que se hallen en él.»

(1) *Espontaneidad y educación*, en la «Revista de Pedagogía».

Y esa misma afirmación de respeto a la personalidad del niño, como dice Zulueta, la encontramos en todos los ensayos pedagógicos modernos.

El niño, su personalidad, sus derechos, constituyen hoy una preocupación constante. Con razón el «grupo de estudios, investigaciones y experiencias educativas», ha podido afirmar en su manifiesto, que ha sonado ya la *Hora del Niño* (1).

(Concluirá.)

ENCICLOPEDIA

MORATÍN

SU VIDA Y SUS OBRAS (2)

por D. Federico Ruiz Morcuende,

Del Instituto de Estudios Históricos.

(Continuación.)

El 25 abandona Roma, y por Albano Velletri y Capua terminó su jornada el 27, permaneciendo en Nápoles hasta el 5 de marzo de 1794, fecha en que regresa a Roma, durando su estancia hasta el 25 de abril, en que se encaminó a Florencia. Después de ver Bolonia, salió el 13 de se-

(1) En febrero de 1922 se constituye en París con el título de «Educación nueva» un «grupo de estudios, investigaciones y experiencias educativas», formado por políticos y educadores—Buisson, Duhamel, Anatole France, Gide, Herriot, etc., etc.—, que redactan un manifiesto donde se lee: «Todos los que sigan con atención la evolución de la Humanidad comprenden que ha sonado la *Hora del Niño*».

Hasta hoy no se ha tenido bastante en cuenta la naturaleza del niño; se le ha dado cierta suma de conocimientos por métodos de relleno y se ha olvidado todo lo que constituye su originalidad propia, todo lo que puede desarrollar la iniciativa, todo lo que es en él energía, voluntad, actividad personal.

Necesitamos hoy preparar hombres que comprendan el valor del trabajo, que se impongan por un cuerpo sano, un corazón puro y un carácter firme, y que admitan que la primera de las riquezas sociales es la voluntad inquebrantable de todo ser de entregarse a la felicidad de sus semejantes, felicidad basada sobre la justicia absoluta realizada en todo el mecanismo de la sociedad. Mas para esto es necesario una orientación nueva en la educación. Es necesario encontrar métodos de enseñanza capaces de respetar la personalidad del niño conservando en él el sentido de su responsabilidad y de sus deberes para con la sociedad.»

(2) Véase el número anterior del BOLETÍN.

tiembre, dirigiéndose a Ferrara; en Lendinara se detuvo para visitar a su amigo Conti; el 26 llegó a Vicenza; el 28 a Padua, y el 1.º de octubre, a Venecia. El 29 de noviembre emprendió la vuelta por Ferrara, Bolonia, Plasencia, Novi, Génova, Turín, Milán, Mantua, Módena, Florencia y Roma. El 18 de marzo de 1796 salió de nuevo de Roma, se detuvo en Florencia, llegó a Bolonia el 24 y allí residió hasta el 11 de setiembre del mismo año; por Génova, San Remo y Niza arribó a Mahón el 6 de noviembre, embarcando el 7 de diciembre con rumbo a Cartagena; pero las nieblas y una violentísima tempestad a la vista de Málaga obligaron a la fragata *La Venganza*, a cuyo bordo iba, a tomar puerto en Algeciras, de donde partió el 20 de diciembre; pasó por Cádiz (1), Jerez, Alcalá de Guadaíra, Sevilla, Carmona, Ecija, Córdoba, Andújar, Bailén, Valdepeñas, Manzanares, Aranjuez, y al fin, el 5 de febrero de 1797 se halló en Madrid, hospedándose en casa de su tío Miguel.

Durante sus correrías, además de anotar cuidadosamente sus impresiones de viajero, describiendo prolijamente monumentos, museos, cuadros, estatuas, costumbres, etc., terminó la traducción del *Hamlet* (2); compuso una comedia con el título de *El tutor*, la que, después de leerla en Roma a su amigo el abate D. Esteban Arteaga, y en vista del severo juicio de éste, destruyó seguramente, aunque es muy probable fuese refundida más tarde, constituyendo la trama de *El sí de las niñas*.

Sus dotes de observador detallista tuvieron quizás posterior influencia en la catalogación de los índices en las bibliotecas públicas españolas. El método de clasificación por papeletas sueltas que admiró en la biblioteca instalada en el palacio Farnese de Parma (19 a 22 de setiembre de

(1) Fué detenido en las puertas de esta ciudad, según consta en su *Diario*, por llevar consigo *nueve onzas*, probablemente de tabaco; le sentenciaron y le encerraron en la cárcel, mas consiguió la libertad sobornando al escribano.

(2) «¡Qué tragedia inglesa, intitulada *Hamlet*, tengo traducida de pies a cabeza!»—Carta a Melón, Bolonia, 6 de agosto de 1794.

1793) fué aplicado tal vez por Moratín en la Biblioteca Real, en 1811, al ser nombrado Bibliotecario Mayor, en sustitución de los antiguos catálogos de autores por cuadernos, defectuosos, incómodos e inservibles al aumentar los fondos con obras de un mismo autor (1).

De vez en vez, en sus cartas a Melón, y previendo que a su regreso a España le haría falta más dinero, insiste en que le buscara alguna nueva pensión con que ayudara a las rentas de las que ya disfrutaba, fundando su pretensión en el resarcimiento a que creía tener derecho por los muchos gastos que le ocasionaron sus largos viajes y como recompensa a su constante aplicación más que a sus méritos; contaba para lograrlo con la protección continua de Godoy, a quien también escribió durante su viaje con los mismos fines (2).

(1) «Los índices no están concluidos todavía; el método de ellos, que es el mismo que siguen en la Academia de las Ciencias de Burdeos, me pareció sumamente sencillo y cómodo. Se arreglan los apellidos de los autores con el mismo orden que se usa en un diccionario histórico, empezado desde *Aa*, y concluyendo en *Za*, y en unos naipes se escribe el apellido y a continuación el título de la obra, el número de tomos, el lugar de la impresión y el estante en que se hallará. Estos naipes, repartidos en cortas porciones, se colocan en cajitas separadas, donde está escrito por la parte exterior las letras que contienen; por ejemplo, *B Baz*; el siguiente *B Bon*, etc.; y estos cajoncillos ocupan un estante, donde se ve desde luego en qué parte está el autor que se busca; como los títulos están separados en los naipes, se va aumentando el índice sin necesidad de borrar, ni añadir, ni confundirle con llamadas, que al cabo del tiempo obligarían a renovarle para poderle entender, sin que esto obste a que en los estantes estén colocadas las obras por materias» — *Viaje de Italia*, cuaderno primero.

En nuestra Biblioteca Nacional se conservan como curiosidad papeletas manuscritas con letra del comienzo del siglo *xix*, exactamente iguales a las que describe Moratín.

(2) «He examinado con particular atención las Universidades y Colegios, los Museos, Gabinetes y Galerías más célebres, y entre estas últimas las de Bruselas y Colonia, la de la Universidad de Milán, la que llaman Ambrosiana en dicha ciudad, la escogida y magnífica del Duque del Parma, donde he hallado mucho que aprender en este ramo, y también las que hay en Módena y en esta ciudad, tan famosa en Europa por el estudio de las letras. Permítame V. E. que le diga con franqueza (aunque reservadamente) que he procurado instruirme con particularidad en este ramo, creyendo que podría llegar muy pronto la ocasión en que V. E. tuviera oportunidad de colocarme (si lo cree conveniente) en alguno de los establecimientos de esta clase que hay en Ma-

Cediendo a sus instancias, Melón, al morir Samaniego, Secretario de la Interpretación de Lenguas, se apresuró a dirigir un memorial al Duque de la Alcudía, pidiendo la vacante para Moratín, notificándole a éste y obteniendo el nombramiento, con honores de Secretario de Su Majestad, el 4 de octubre de 1796, aunque el agraciado no lo supo hasta febrero del año siguiente, al llegar a Aranjuez, tomando posesión de su nuevo destino el 9 del mismo mes.

Un desdén de Moratín al Príncipe de la Paz le hizo caer en su enojo, pero a los pocos días recobró su gracia, continuando sus visitas como si nada hubiese sucedido (1).

Trascurrió plácidamente el año 1798, dedicado Moratín a la vida del perfecto covachuelista, haciendo viajes a Pastrana y reanudando sus viejas amistades; en el mes de mayo de este año conoció a Goya, y en el mismo mes vió por primera vez a Paquita Muñoz, la musa de *El sí de las niñas*.

En febrero de 1799, ya corregido, leyó *El barón* en casa de Tineo. En mayo, junio y julio volvieron a representarle *El viejo y la niña* y *La comedia nueva*. El 16 de julio, Goya comenzó a hacerle un retra-

dríd, Bayer está viejo y D. Miguel de Manuel es en mi opinión un sujeto de un mérito tan distinguido, que no es creíble permanezca largo tiempo arrinconado entre los libros de San Isidro; cualquiera de estas dos plazas (y en particular la primera) sería conveniente para mí» Carta al duque de la Alcudía, Bolonia, 28 de septiembre de 1795. Publicado en el *Boletín de la Academia de la Historia*, tomo XXXVI, 1900, páginas 441-5.

Tal vez continuó su gestiones con la misma pretensión ya de vuelta en España y colocado en la Secretaría de Interpretación de Lenguas, pues en su *Diario* anota el 12 de agosto de 1802: «En coche a la Biblioteca de San Isidro con el Príncipe de la Paz».

(1) «Vino a Aranjuez; le trató el Ministro con la mayor distinción y cariño y le dijo que ¿si no veía por allí alguna cosa que mereciese versos? Los cortesanos adivinaron, y él también, que lo decía por la Pepa Tudó, que estaba entonces en la flor de su juventud; él se dió por desentendido y los aduladores creyeron que había caldo en desgracia.» — Melón, *Apunt.* cit.

«A casa del Príncipe de la Paz, donde lei unos versos, gustaron.» — *Diario*, 21 de abril de 1797. «A los jardines. Bernabeu me dió la mala noticia de mi caída.» — *Ibid.*, 24. «A casa del Príncipe de la Paz.» «Vi al Príncipe de la Paz.» «Palacio. Vi al Príncipe de la Paz.» — *Ibid.*, 10 de mayo, 3 y 4 de julio.

to, y el 12 de diciembre fué presentado al sabio Humboldt, que viajaba por España, sometiendo a su juicio la traducción del *Hamlet* (1).

Para dignificar el teatro, remediar los males que arruinaban la escena y corregir las piezas dramáticas, se formó una Junta de Dirección y Reforma de los teatros, compuesta del Gobernador del Consejo, como Juez protector de ellos; de un director, un censor, un corrector y un secretario. Correspondió la presidencia al general Cuesta, como Gobernador, y a Moratín se le encomendó la dirección. Por edictos públicos ofreció la Junta conceder a los autores de tragedias y comedias seis premios anuales, que consistían en medallas de oro, el tres por ciento de las entradas que produjeran las representaciones durante 10 años en todos los teatros de España, y el coleccionar las obras con el título de *Teatro español laureado*; también anunció la Junta la creación de una cátedra de declamación, convocando oposiciones a ella a principios de 1800. Ninguno de estos proyectos se realizó; la única labor de la Junta fué la publicación de 28 piezas, unas originales, traducidas otras, reunidas en seis tomos bajo el epígrafe de *Teatro nuevo español*, y la recogida de ejemplares de una larga lista de comedias cuya representación fué prohibida, y entre las que se contaban algunas de los clásicos. Tuvieron la primera reunión el 25 de noviembre de 1799 en casa del Corregidor, continuando las sesiones hasta que, en la celebrada el 18 de febrero de 1800, el general, hombre irascible, ano-

(1) «Moratin le jeune était peut-être le poète que Humboldt connaissait le mieux. Sa pièce *Comedia nueva* venait d'être traduite en allemand. Il avait du goût pour la poésie anglaise. En 1799, il risque une traduction de *Hamlet*; c'était s'attaquer à forte partie; la rime étant difficile à manier pour son bout, il écrit en prose, et soumet son travail au jugement de Humboldt: «Moratin, écrit celui-ci, a traduit *Hamlet*. Il m'a prié de la comparer avec l'original et de lui faire mes observations à dessus. Je me mettrai aussitôt à ce travail». Humboldt examina réellement cette traduction; mais on peut douter qu'il en soit resté édifié puisqu'il n'en dit ni bien ni mal».—A. Farinelli, *Guillaume de Humboldt et l'Espagne*, Torino, 1924, págs. 112 y 113.

Ya hemos visto que tenía el *Hamlet* terminado el 6 de agosto de 1794.

nadado por los razonamientos incontrovertibles con que le argumentaba nuestro autor, reprochándole el ser poco versado en el arte dramático, quiso convertir la pacífica comedia de la reunión en tragedia a lo vivo, intentando arrojar un tintero a la cabeza del asustado Moratín, quien fué exonerado de su cargo de corrector el 15 de julio siguiente. La salida de Moratín determinó el derrumbamiento de la fugaz e infructífera Junta, y D. Leandro fué nombrado, por Real orden comunicada, Director de los teatros, puesto al que renunció, convencido de la inutilidad de sus esfuerzos en pro de la purificación histriónica.

Trascurren los años 1801 y 1802 sin suceso notable que alterase la paz moratíniana: Sus amores con Paquita, las reuniones en casa de D. Juan Tineo, de la Sociedad bautizada por D. Leandro con el extravagante nombre de los *Acalóflos* (1); el afán de las lecturas íntimas de sus producciones, más exacerbado, si cabe, en este tiempo que en épocas anteriores; los ensayos con los cómicos y la asistencia a los palcos de los teatros, los inevitables y frecuentes viajes a Pastrana (2); Moratín era completamente feliz: amaba se divertía y ahorraba (3).

(1) Cuando vino a Madrid de Italia D. Juan Tineo, concurría Moratín a su cuarto, y allí se formó una tertulia de aficionados al teatro, que tomó un palco, al que iban diariamente. Moratín la llamaba *Sociedad de Acalóflos* [amantes de lo feo], y se leían en ella las piezas más disparatadas que se hallaban en todo género, como propias y características de aquella cofradía.—Melón, *Apunt. cit.*

(2) Moratín tenía un perro que, en una de sus visitas a Pastrana, se le escapó desde la Puerta de Alcalá, negándose a acompañarle; para que cuidase al can durante su ausencia, abonaba al portero de la casa en que vivía en Madrid medio real diario. Melón fingió un memorial en el que el chuchó se quejaba de ser su ración escasa, y la Peña de los Amigotes moratinescos simularon un pleito pidiendo aumento de alimentos, nombraron juez, procurador y fiscal, incoando unos autos en los que se llamaba a Moratín *monstruo poligono*; hubo réplicas, defensas, acusaciones, citas de leyes y procedimientos curiales, que demuestran la simplicidad y los poquísimos quehaceres de tan bienhadados señores.

(3) «Quiso comprar una hacienda en Linares, provincia de Salamanca...; pero le disuadió de este pensamiento, porque estaba lejos...; pero un canónigo de Pastrana, menos mirado, le metió en que comprase una mala casa de aquella iglesia, y edificase allí otra. Gastó en esta obra más de 120.000 reales; la

El 4 de enero de 1803, ignoramos con qué motivo, sacó D. Leandro testimonio autorizado, por el escribano Antonio de Pineda, de la información de limpieza de sangre e hidalguía de sus antecesores, hecha en Salas (Asturias), en abril de 1719 (1). Acaso esperaba alguna nueva prebenda.

El 28 de enero del mismo año de 1803, corregido, remozado y sin la música que le había puesto D. José Lidón cuando era zarzuela, se estrenó en el teatro de la Cruz *El barón*, que en esta primera representación fué ruidosamente protestado, gracias a las intrigas de los partidarios de la compañía del teatro de los Caños del Peral, capitaneados por D. Vicente García de la Huerta, quien no perdonaba a Moratín la sátira *La Huerteida*, composición muy difundida entre los literatos de la época, aunque nunca fué publicada. Antes, D. Dámaso de la Torre, que pertenecía a la Asociación sostenedora del teatro de los Caños, tomando como testafarro a D. Andrés de Mendoza, capitán de la Inspección de Caballería, convenció a éste para que, desfigurando el manuscrito de *El barón*, que, como hemos visto, corría ya entre los aficionados en 1787, aunque lleno de errores y alteraciones, pergeñase una comedia, que, con el título de *La lugareña orgullosa*, se estrenó en los Caños el 8 de dicho mes, complaciendo con ello especialmente a Málquez, enemistado con Moratín, y al *pedancio* don Cristóbal Cladera. La intriga la descubrió el D. Dámaso años más tarde, cuando se hizo amigo de Moratín. La fatuidad del

amuebló, hizo un jardín en muy mala situación y disfrutó de él algunas temporadas.»

«Compró una casa en la calle de Fuencarral, número 6, cerca de la calle del Desengaño, y la renovó toda, gastando en ella mucho más de lo que valía la obra, por fiarse demasiado de los manipulantes; allí vivió hasta que se vió en la necesidad de salir para Valencia. También compró en la calle de San Juan, en donde está ahora la Escuela de Farmacia, una casa vieja con un corralón, en que hizo un jardín, y allí plantó acacias, que todavía subsisten, y gastó bastante dinero para lograr el recreo que le proporcionaba aquel retiro, y rosales, flores y otras plantas cultivadas por su mano» — Melón, *Apuntes citados*

(1) Cotarelo, *Iriarte y su época*, pág. 522.

Mendoza llegó hasta invitar al despojado a la lección de *La lugareña* ante los cómicos. En la segunda representación, al día siguiente, ya sin *reventadores*, *El barón* gustó.

El 19 de mayo de 1804, convenientemente corregida, estrenó en el teatro de la Cruz *La mojigata*, sin contratiempo ni alboroto popular.

Lo más saliente en la vida de D. Leandro en 1805 es el cumplimiento ciudadano de hacer guardia de sanidad diversas veces en la puerta de los Pozos y en la de Alcalá, para impedir la entrada de apastados andaluces.

El 24 de enero de 1806 se representó por primera vez, en el teatro de la Cruz, *El sí de las niñas*, que obtuvo un éxito completo, al que contribuyó con su presencia Godoy, aunque no faltaron detractores que, pública o privadamente, le censurasen y aun injuriasen. Al mes siguiente fué representado *El sí* en Zaragoza, por aficionados aristócratas. Del 29 de marzo al 5 de abril residió Moratín en Toledo.

El 9 de diciembre trató de su casamiento con Paquita y su madre. Aunque nada dice en su *Diario*, en este año estuvo enfermo una temporada, según confiesa en nota al *Romance a Geroncio*, en el que una vez más satirizó a Cladera.

El 20 de febrero de 1807 compró la casa de la calle de Fuencarral, a la que se mudó para vivir en ella, después de costosas reparaciones, el 16 de noviembre siguiente. El 7 de setiembre de este año supo que su adorada Paquita se casaba con otro.

El motín de Aranjuez contra el Príncipe de la Paz repercutió el 18 de marzo de 1808 en Madrid, durante cuyo día y los siguientes, el pueblo se entretuvo en saquear e incendiar las casas del favorito, de sus parientes y allegados.

No se había señalado Moratín como apasionadísimo adulator de Godoy; pero D. Leandro tenía infinitos enemigos, y más de una vez había concitado contra él las iras populares al estrenar sus comedias; era notoria, además, la protección que el Príncipe le dispensó constantemente. Al

estallar el tumulto, que el gobernador militar Negrete, enemigo personal de Moratín, no quiso reprimir (1), fué nuestro don Leandro una de las víctimas, teniendo que escapar de su casa, refugiándose en la de Conde (2), y después huir con éste a Victoria, cuando las tropas francesas evacuaron Madrid al conocerse nuestra victoria de Bailén, siéndole embargados sus bienes, que no le fueron devueltos, a pesar de las oportunas reclamaciones que en memorial de 8 de noviembre de 1808 hizo su tío Nicolás Miguel (3), pidiendo que de las propiedades secuestradas a su sobrino se le señalara lo que se juzgara suficiente para remediar sus males y miserias (4).

Pudo regresar a Madrid cuando el ejército francés ocupó nuevamente la corte, y aunque desposeído de sus inmuebles, continuó disfrutando de su destino y sueldo en la Secretaría. En esta época conoció a D. Manuel Silvela, que a la sazón ejercía las funciones de Alcalde de Corte e individuo de la Junta criminal (5), y cuya amis-

tad le fué utilísima hasta el fin de su vida.

En 1811 fué nombrado por el rey José Bonaparte Bibliotecario mayor de la Biblioteca Real, cargo que aceptó con gran júbilo, realizando así con él una de sus constantes aspiraciones. En la Biblioteca Real pudo poner en práctica cuantas ideas de renovación le sugirieron las múltiples visitas a otras bibliotecas realizadas durante sus viajes. También fué nombrado Caballero del Pentágono, Orden nueva creada por el rey José.

El 17 de marzo de 1812, ya reconciliado con Máiquez, estrenó en el reconstruido teatro del Príncipe (le había destruido un incendio el 11 de julio de 1802) la traducción de la obra de Molière *La escuela de los Maridos*, que obtuvo buen éxito. Fué gran acierto de Moratín el no traducir rigurosamente el original, omitiendo, abreviando y aumentando párrafos enteros; alteró escenas, puso otras nuevas, suprimió las digresiones relativas a los trajes que se usaban en Francia en 1611, justificó las entradas y salidas de los personajes y suavizó los incidentes violentos, simplificando el desenlace.

Es demasiado notable la semejanza que esta obra de Molière guarda con una comedia de D. Antonio Hurtado de Mendoza, titulada *El marido hace mujer y el trato muda costumbre*, por lo que no sin razón se sospecha que el autor francés imitó la comedia de Mendoza (1).

(1) «La cobardía de este señor fué la causa de no haber comprimido a tiempo en Madrid el alboroto del día de San José, porque él era gobernador militar, y no hizo nada, ni quiso oír los consejos de los que le decían lo que había que hacer. Fué muy adulador del Príncipe de la Paz, y su enemigo cuando le vió caído».—Melón, *Apunt. cit.*

(2) «A la mañana siguiente, y habiendo la muchedumbre tomado el gusto a este inocente desahogo, aplicóse también a las casas de los hermanos y madre de Godoy, del corregidor Marquina, de los ministros Soler, Sixto y otros que suponían sus hechuras y allegados, así como también alcanzó algún chispazo a la del preclaro ingenio D. Leandro Fernández de Moratín en la calle de Fuencarral (que lleva hoy el número 17), de donde tuvo que escapar el insigne vate, huyendo de las vociferaciones con que excitaba a las turbas una cabrera tuerta que vivía en la casa de enfrente».—Mesonero Romanos, *Memorias de un setentón*, pág. 19.

(3) El memorial lo firma D. Nicolás Fernández de Moratín, que no es otro sino su tío Miguel, tantas veces aludido en el *Diario*, y que se llamaba también Nicolás, como su hermano, el padre de nuestro autor, aunque familiarmente le llamasen a aquél Miguel, para diferenciarlos. No se trata, pues, como algunos biógrafos aseguran, creyendo equivocado el nombre Nicolás, de D. Manuel, tío carnal paterno de D. Leandro.—Véase: Pedro Roca, *Vida y escritos de D. José Antonio Conde*, Madrid, 1905, págs. 80 y 81.

(4) Archivo Histórico Nacional, Papeles de la Presidencia del Consejo de Castilla. (Publicado por V. Vignau en la *Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos*, 1898, t. II, págs. 221-2.)

(5) «Moratín, que no fué nunca a casa de un ministro a pedirle nada, vino a la mía diferentes veces

para interesarse por los desgraciados que sus opiniones habían comprometido. Con este motivo yo leí en su corazón, el leyó en el mío, y fuimos amigos».—Silvela, *Obras póstumas de Moratín*, t. I, pág. 40.

(1) «Difilo de Sinope dió a Terencio el asunto de su comedia *Adelphi* o *Los hermanos*, y Terencio sugirió, se dice, la suya a Molière.

Pero mucho antes contaba ya la escena española con una obra excelente con el mismo argumento, y, por suerte, más semejante al de la obra francesa. La semejanza es tal, que difícilmente puede creerse que Molière no haya tenido a la vista la comedia del montañés D. Antonio Hurtado de Mendoza titulada *El marido hace mujer y el trato muda costumbre*, que fué impresa en 1636, esto es, veinticinco años antes que la obra francesa. Molière estrenó su comedia en el Palais Royal el 4 de junio de 1661, un año después del matrimonio de Luis XIV con María Teresa, hija de Felipe IV. A la nueva Reina de Francia había acompañado a París una compañía de actores españoles, dirigida por el gallardo Sebastián de Prado y Francisca Bezón, hija de D. Francisco de Rojas Zo-

El 10 de agosto de 1812, la derrota de los Arapiles obligó al ejército francés a evacuar Madrid, retirándose a Valencia, y allá con ellos fué el asendereado D. Leandro, enfermo, y no hizo el viaje a pie, por que la actriz Mariquita García, que iba en coche con D. Manuel de la Prada, logró que éste le cediese un asiento. Llegó a Valencia a primeros de setiembre, quebrantadísimo por el viaje, y afortunadamente encontró a su amigo Estala, quien le proporcionó habitación en el Seminario de Nobles, y comida en su propia casa, haciéndole olvidar de tal modo su infortunio, que aunque salió un convoy para Zaragoza con los refugiados de Madrid, él permaneció allí.

Nuevamente tuvo que huir el rey José con sus tropas, y Moratín, pesaroso, salió el 3 de julio, en calesín con D.^a Teresa Iraburu; al llegar a Murviedro, volcó el carruaje, rompiéndose D.^a Teresa una clavícula, y perdiendo en el accidente su cofre nuestro autor. Intentó quedarse en Castellón, y luego en Vinaroz; mas amedrentado porque por aquellas tierras combatía el guerrillero *el Fraile* con 4.000 patriotas a sus órdenes, se quedó en Peñíscola, adonde llegó el 9 de julio de 1813. Refugiado en el castillo, como todos los afrancesados, padeció terribles privaciones y pavorosas zozobras, pues los españoles, con su continuo fuego artillero, derrumbaban lentamente la fortaleza, sitiando estrechamente la plaza, durando el asedio hasta mayo de 1814. El 13 de este mes, y antes que la guarnición se retirase, salió Moratín solo, dirigiéndose a las líneas españolas, y a punto estuvo de perecer, al descubrirle y detenerle un centinela; pero dándose a conocer, le dejaron los jefes del puesto escapar, dirigiéndose a Vinaroz. Oculto en esta población, esperó a que

rrilla. Los cómicos españoles dieron muchas representaciones en París, alguna en el teatro del propio Molière, que se lo cedió con este objeto; no sería, pues, de extrañar que allí viese éste la representación de *El marido hace mujer*, y le inspirase el deseo de imitarla. Algunos personajes de su obra ofrecen tales coincidencias, que no parece pudiesen ser escritas independientemente una de otra. E. Cotarelo Mori: *Estudios de Historia Literaria de España*, Madrid, 1901, tomo I, página 547 y siguientes.

terminase la retirada de las tropas francesas de Murviedro y Peñíscola, y libre ya el camino, volvió a Valencia el 3 de junio.

Creyóse, por fin, seguro, pues vuelto a España Fernando VII, se dictaron decretos por los que se clasificaba a los empleados públicos que el rey José tuvo a su servicio, determinándose los que habían de quedar en España perdonados y los que deberían desterrarse a Francia; Moratín pensó que estaba comprendido entre los primeros y escribió al gobernador militar general Elío, quien envió a su ayudante para que le condujese a su presencia. Poco faltó para que Elío no le matase, reprochándole duramente su afrancesamiento, ordenando colérico que fuese arrestado en la ciudadela; sin querer escuchar a los muchos que se interesaron (entre ellos su misma esposa) por su libertad, le mandó embarcar en una goleta el 21, para que, con otros desterrados, se le condujese a Francia.

El furor de Elío puede tener explicación en la conducta que siguió Moratín durante su estancia en Valencia en 1812. Dejándose arrebatado por su afrancesamiento, escribió una oda *Al nuevo plantío que mandó hacer en la Alameda de Valencia el mariscal Suchet*, en la cual, entre otras tonterías antipatrióticas, compara al mariscal nada menos que con el Cid. Posteriormente, Moratín trató de justificar lo que, sin duda, fué una momentánea obcecación, producida por el despecho de vivir errante, sin dinero, y a merced de los vaivenes desafortunados del ejército francés.

A poco de salir del puerto la goleta, se desató un furioso temporal; estuvieron cinco días en peligro de estrellarse contra la costa, arribando a Barcelona, donde desembarcó, presentándose inmediatamente al general barón de Eroles, que le recibió muy bien, dejándole que permaneciese libre en la ciudad, sin más obligación que la de presentarse a diario en casa del gobernador, y prometiéndole que escribiría a la corte para resolver en definitiva sobre su situación.

Su penuria le obligó a alojarse en una mala posada del Carrer den Petrixol, pagando por todo el pupilaje tres pesetas

diarias. Continuamente esperaba que apareciese en la *Gaceta* la declaración de hallarse exento del destierro, y la devolución de sus bienes y el disfrute de sus rentas, haciendo proyectos para volver a Valencia; pero los decretos no se publicaron tan pronto como imaginaba y, desesperado, a punto estuvo de dejarse morir de hambre. Abierto el juicio de purificación en Madrid y Valencia, en el que declararon 20 testigos, se resolvió por Real orden de 13 de octubre de 1814 que no estaba comprendido en el artículo 1.º del decreto de 13 de mayo; esto es, que se le absolvía de la pena de secuestro, pudiendo residir en cualquier lugar que distase de la corte 20 leguas al menos; mas de Madrid vino la orden de que residiese en Barcelona, y tuvo que resignarse a continuar allí, sin que se alzase el embargo de sus bienes.

Pronto se hizo con nuevos amigos, particularmente entre los cómicos, quienes le reservaron gratis en el teatro un asiento de luneta. Correspondiendo a estas atenciones, entregó a Felipe Blanco, para que la estrenase el día de su beneficio, una traducción de *Le médecin malgré lui*, de Molière, con el título de *El médico a palos*, representándose el 5 de diciembre de 1814. Buena parte del plan de la obra en español es original de Moratín (1).

(1) «Creemos que Moratín tendría escrita esta obra de algún tiempo antes, aparte que en 1812 se decía despedido del teatro, porque en el mismo año de 1815 aparece fechada y se representó en los teatros de Madrid otra traducción de la comedia de Molière con el título de *El médico por fuerza* (Archivo dramático del Ayuntamiento de Madrid. L. 1-28-21), pero que en su mayor parte responde al texto genuino de Moratín.

Pudiera creerse que, o bien esta traducción sea la primitiva hecha por Moratín, o bien que alguno aprovechó su obra y, para disfrazar el hurto, le añadió algunos pasajes, unos tomados del original francés y otros de su invención propia. Esto último sería más verosímil, sobre todo atendiendo a lo débiles que son los trozos añadidos, si no pareciese imposible que desde el 5 de diciembre, y antes de acabarse el año, hubiese tenido tiempo de llegar a Madrid la obra moratiniana, sufrir tantas reformas y aparecer en el teatro.—E. Cotarelo y Mori. *Estudios de Historia Literaria de España*, t. I., págs. 355 y siguientes.

Moratín fué ajeno a la representación de esta traducción en los teatros madrileños. En carta a D. Dionisio Solís, fechada en Barcelona el 2 de diciembre de 1815, dice: «Nada sé de lo que ha ocurrido con *El médico a palos*, y espero que usted tendrá la bondad de contármelo e por b».

El 12 de mayo de 1815 le fueron devueltos oficialmente sus bienes (excepto la huerta y casa de Pastrana, que se le restituyeron en 16 de noviembre de 1816), y con ello se alivió algo la mísera situación de Moratín, aunque no percibía sus rentas eclesiásticas de Montoro y Oviedo.

Entretenía sus ocios frecuentando los teatros y aprendiendo el catalán.

En julio de 1816, se casó D.^a María Fernández de Moratín, sobrina de D. Leandro, con el íntimo amigo de éste D. José Antonio Conde, y a pesar de ser notable la diferencia de edad del cónyuge sobre su esposa, la boda contentó mucho a Moratín, pues por gratitud a su tío Miguel, padre de D.^a María, se encargó de la educación y mantenimiento de su sobrina, a la que no abandonó pecuniariamente ni aun en los momentos más difíciles.

Temeroso de la Inquisición, que comenzaba a perseguirle (habían prohibido ya la representación de dos de sus obras), y viendo que se dilataba la concesión del permiso que solicitó del rey para que se le permitiera ir a Italia, fingiendo una enfermedad, para la que le prescribieron los médicos amigos los baños de Aix, obtuvo un pasaporte, y en setiembre de 1817 se refugió en Montpellier, en donde residió agradablemente y libre de sobresaltos, hasta que el 13 de marzo, cediendo a las reiteradas instancias de Melón, se encaminó a París, viviendo en su compañía. A mediados de mayo de 1820, marchó a Bolonia, llegando en la primera mitad de junio.

Siempre inquieto, sale el 2 de setiembre de Bolonia, y el 11 de octubre vuelve a Barcelona nuevamente.

El 15 de enero de 1821 fué nombrado juez de imprenta, para determinar la delincuencia de las publicaciones, por el Ayuntamiento de Barcelona. Este cargo, aunque honorífico, demuestra la gran estimación en que le tenían los catalanes, por lo cual no es extraño que se encontrase satisfecho de su estancia, que hasta una templada temperatura contribuía a hacerle plácida.

Aun se acordaban en Madrid de Moratín; a comienzos de este año de 1821, anun-

ciaban los periódicos una comedia de otro autor a nombre de D. Leandro, quien procuró inmediatamente deshacer el equívoco, temeroso del inoportuno recuerdo.

El 7 de agosto de 1821 empezaron a manifestarse en Barcelona los primeros casos de una epidemia de peste, que obligó a Moratín a escapar de Barcelona, en compañía de D. Manuel García de la Prada, a cuya generosidad debía, entre múltiples favores, el que a su costa se imprimieran este año las *Obras póstumas* de don Nicolás.

Llegó a Bayona de Francia en setiembre, y desde allí escribió el 28 a D. Manuel Silvela, preguntándole si con su escaso caudal podría vivir en Burdeos. La respuesta fué afirmativa, y allá se encaminó, instalándose el 11 de octubre en un piso de la calle de Fossées de l'Intendance, número 20, mudándose a poco al *Hôtel Barada*, donde Silvela tenía establecido su colegio para españoles.

A últimos de diciembre de 1821 o primeros de enero de 1822 fué elegido académico, pero pudo más su miedo que su vanidad, y no intentó siquiera volver a España para tomar posesión (1). La Academia que quiso contar a Moratín entre sus miembros fué, muy probablemente, la de Nobles Artes de San Fernando, que sufrió interrupción prolongada en sus sesiones durante la invasión francesa, volviendo a constituirse de nuevo cuando regresó Fernando VII (2).

(1) «Al llegar aquí, recibí la favorecida de usted del 5 del corriente, y la enhorabuena de mi nueva exaltación; nada sé de oficio. Si llega el caso (que probablemente no llegará) de que yo reciba el diploma correspondiente, quisiera tener sabido con anticipación qué estimación tiene esta clase de papel en esa plaza, para reducirlo a metálico sonante.»—Carta a Prada, Burdeos, 12 de enero de 1822. «Estoy bueno, y luego que halle una mula de alquiler segura y una bota y unas alforjas buenas, una montera y una anguarina, me pondré en camino para tomar posesión de mi nueva dignidad literaria. El cónsul me comunicó de oficio la plausible noticia, y estoy esperando a que haya un ministro a quien poder dirigir la carta de gracias, con lo cual queda concluido y redondeado este negocio hasta la consumación de los siglos.»—Carta a Melón, Burdeos, 20 de enero de 1822.

(2) «Dile a Pérez que me diga quién es secretario de la Academia de San Fernando, y dile también que me han dicho que trabajamos mucho los nuevos aca-

En febrero de 1822, había terminado de coleccionar sus *Obras sueltas*, aunque sin esperanzas de publicarlas.

En agosto de 1823, Silvela trasladó su colegio a la rue Porte Dijeaux, y con él se mudó Moratín también. Había encontrado en Silvela y en su familia un afecto singular y un desinteresado cariño, que le permitían vivir en una dulce paz, como no pudiera aún soñar en los difíciles tiempos por los que, bien a su pesar, había atravesado. En las cartas que durante esta época escribió a su íntimo Melón, le aconsejaba constantemente que abandonase España y fuera a vivir a Burdeos; si quería hallar la tranquilidad en su vejez.

Pudo con sosiego acabar Moratín los *Orígenes del teatro español*, obra en la que trabajó durante toda su vida, y en la que cifró tan ardientemente sus esperanzas, que muy a menudo en sus epístolas decía que si no encontraba editor que remunerase su publicación espléndidamente, quemaría el manuscrito antes de morir.

Tuvo Moratín la satisfacción de que tradujesen sus comedias al francés, más no tan pulcra y fielmente como él deseara, y aun *El sí de las niñas* se representó en dos teatros de París simultáneamente, aunque estropeado, con música y coplas intercaladas.

A fines de 1825 sufrió D. Leandro un amago de apoplejía, del que prontamente se repuso.

Cansado de las marrullerías de los labriegos de Pastrana, que con mil pretextos, desde 1808, no le pagaban renta ninguna por su casa y huerta, el 11 de enero de 1826 las donó al Real Establecimiento de Niños Expósitos de Madrid (1).

El 12 de agosto de 1827, Silvela marchó a París para buscar un nuevo alojamiento

démicos en constituirnos académicamente; Dios nos dé acierto para que no lo echemos a perder, como lo hicieron nuestros hermanos, un siglo ha. Espero con ansia el resultado de nuestras tareas.—Carta a Melón, Burdeos, 26 de junio de 1822. Moratín legó el retrato que le hizo Goya, y que tuvo en depósito D.^a Francisca Muñoz, a la misma Academia.

(1) La huerta fué comprada por D. Ramón de Mesonero Romanos, en 1856, al salir a subasta en cumplimiento de la ley de desamortización de bienes nacionales.

a su colegio, y en diciembre siguiente, su familia, con Moratín, se trasladó a la capital francesa, donde éste tuvo la alegría de que a poco se le reuniera por última vez su íntimo Melón.

El mismo día 12 de agosto de 1827 hizo D. Leandro su testamento. En él aparece que la Real Hacienda española le era deudora de 58.544 reales y 24 maravadís, en razón de un empréstito que se verificó en Córdoba a su nombre por mano de D. Rafael Cabezas, en 1809, y con la obligación de reintegro, que no se cumplió, a pesar de las reiteradas gestiones de Moratín. Asimismo le eran deudores D. Juan Grassot, comerciante de Barcelona, por valor de 78.000 reales, que le entregó en depósito y que perdió al quebrar Grassot; el obispo de Oviedo, por más de 70 000 reales, de la pensión anual que Moratín debía percibir y que el eclesiástico tuvo a bien no pagar durante muchos años, y la villa de Montoro, que tampoco le pagó, después de su huida de España, los productos del beneficio que tenía en la iglesia de San Bartolomé.

El 22 de mayo de 1828 comenzó su última enfermedad, que terminó con su existencia el 21 de junio del mismo año. Recibió sepultura en el cementerio del Père La Chaise, erigiéndole Silvela un monumento funerario entre las tumbas de Molière y Lafontaine, en el que se leían las siguientes inscripciones: *Aquí yace | don Leandro Fernández de Moratín | Insigne poeta cómico y lírico | Delicias del Teatro Español De inocentes costumbres y de aménísimo ingenio | Murió el XXII de junio de MDCCCXXVIII.*

Hic jacet Hesperiae decus, inmortalis Thalia | omnibus que carum patriae luget civem | Nec procul hic jacet cujus vestigia seculus | magnus scenae patens. proximus et tumulo | Et post fata colit foedus amicitia | Manuel Silvela.

En el mismo sepulcro fueron enterrados más tarde D. Manuel Silvela y su esposa D.^a Micaela García de Aragón.

Al fallecer Donoso Cortés en París en 1852, se pensó en trasladar a España sus restos, y en 15 de julio de 1853 se decretó

que al mismo tiempo se trajesen los de Moratín y los de Meléndez Valdés.

Así se hizo, trasladándose el 12 de octubre de 1853 a la Colegiata de San Isidro, en cuya cripta permanecieron olvidados hasta que en abril de 1899, siendo ministro de Fomento el Marqués de Pidal, influido por la lectura del folleto de don Manuel Mesonero Romanos titulado *Las sepulturas de los hombres ilustres en los cementerios de Madrid*, mandó realizar una investigación, que dió por resultado el hallarlos de nuevo. El 11 de mayo de 1900, las cenizas de Moratín, de Goya, de Meléndez Valdés y de Donoso Cortés fueron conducidas con procesional pompa al cementerio de San Isidro de esta corte.

En 1884, por iniciativa de D. Manuel Ruiz Zorrilla y de D. Nicolás Salmerón, la colonia hispano-americana de París costeó una gran lápida de mármol blanco en la que la Poesía y la Comedia lloran a Moratín, cuyo busto luce en la parte superior, ornado de palmas y laureles; dicha lápida, por su peso y tamaño excesivos, no pudo ponerse en la fachada de la casa número 33 de la rue de Montreuil, en que murió Moratín; más tarde se gestionó su colocación en la parroquia de San Sebastián, de Madrid, siendo rechazada por su carácter pagano, y al fin se instaló en el vestíbulo de la Real Academia de Bellas Artes.

(Concluirá.)

INSTITUCION

IN MEMORIAM

DON FRANCISCO GINER

por F. de los Ríos.

.....
¿Cómo y mediante quiénes ha influido e influye en la vida española últimamente la Andalucía oriental?

No quisiera levantar con extremos propios de intelectuales lugareños la significación de lo que ha aportado al acervo histórico nacional la zona a que me refiero, y

para no incurrir en errores estimativos, preferible es subrayar la significación nacional de las personalidades que he de citar; ello bastará para acreditar primero la complejidad y profundidad de caracteres de esa región, y segundo, el valor intrínseco del esfuerzo histórico de algunos de sus más dilectos hijos.

Políticamente, la Andalucía oriental dió al hombre que inicia la transformación de Madrid y la vida de empresa: el Marqués de Salamanca, y a poco, de ella salen dos figuras que, frente a frente durante más de 50 años, representan dos ejes ideales de la vida pública española a partir de la revolución: Cánovas y D. Nicolás Salmerón.

Cánovas y Salmerón tienen un rasgo común de carácter: ambos son eminentes racionalistas; es decir, hombres de programa. ¿Es acaso éste un rasgo que puede decirse que prevalece en la Andalucía oriental?

He aquí la respuesta negativa, simbolizada en la preclara personalidad de don Francisco Giner. ¿Podrá hacerse, sin analizar su obra, la historia de la España que vive hoy intelectualmente incorporada a Europa y colaborando en ella y con ella? Si Cánovas era de Málaga y Salmerón de Alhama, en la provincia de Almería, don Francisco Giner era de Ronda, tierra alta, tierra serrana, quebrada y magnificente, de donde igualmente era su tío carnal don Antonio de los Ríos Rosas. Región cual la de Andalucía oriental, que ofrece, dentro de sus lindes, comarcas de nieves perdurables y de cultivos tropicales, no es extraño que, a su vez, produzca hombres de tan variada gama psicológica.

Tal vez sea D. Francisco Giner el hombre que mejor pueda simbolizar la complejidad y riqueza del alma andaluza: dominada por una fuerte apetencia metafísica, siéntese movida a menospreciar lo concreto, y su más grave problema educativo consiste en dominar las tendencias que, al incitar al espíritu a moverse en una dirección ideal, pugnan por desasir al individuo de la realidad concreta y circundante: ¡el aquí y ahora relativo! ¡¡Qué difícil es ha-

cer estimar esto al hombre andaluz!! Mas porque D. Francisco Giner lo consiguió en una medida superior, fué fundador y educador de educadores.

(Fragmento de un artículo, «La Andalucía oriental», publicado en *El Liberal*, de Madrid)

LIBROS RECIBIDOS

Junta para Ampliación de Estudios.—*Anuario de historia del derecho español. Tomo I.*—Madrid, 1924.—Don. de D. C. Sánchez-Albornoz.

Idem.—*Las Behetrías. La Encomendación en Asturias, León y Castilla.*—Madrid, 1924.—Don. de ídem.

Sánchez-Albornoz (Claudio).—*El «Juicio del Libro» en León durante el siglo X y un feudo castellano del XIII.*—Madrid, 1924.—Don. del autor.

Pons (E. G.).—*Mando de división.*—Madrid, 1923.—Don. de J. Cosano.

Junta de Iconografía Nacional.—*Retratos de grandes españoles.*—Cartilla escolar, I y II.—Madrid, 1921 y 1924.—Donativo de ídem.

Gómez Somoza (José).—*Tratado de Aritmética Mercantil.*—Madrid, 1922.—Donativo de ídem.

García Rives (Angela).—*Fernando VI y D.^a Bárbara de Braganza (1748-1759).*—Apuntes sobre su reinado.—Madrid, 1917.—Don. de ídem.

Alvarez Sereix (Rafael) y Pedreira Tai-bo (Leopoldo).—*Atractividad geográfica.* Conferencia en la Real Sociedad Geográfica de Madrid.—Madrid, 1913.—Don. de ídem.

Márquez (Manuel).—Sobre la invención de los anteojos y comentarios acerca del libro de Daza de Valdés «*Uso de los anteojos*».—Madrid, 1923.—Don. de ídem.