

BOLETÍN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

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

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

AÑO XXXVIII.

MADRID, 30 DE ABRIL DE 1914.

NÚM 649.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Filosofía y educación, por *A. M. Williams*, página 97.—El Arte en la escuela (*conclusión*), por *M. Marcel Braunschwig*, pág. 102.—Notas de libros y revistas: I. Valor educativo de los Museos. II. Los rayos X y la infancia, pág. 112.—Revista de revistas. Francia: *Revue internationale de l'Enseignement*, por *D. D. Barnés*, página 114.

ENCICLOPEDIA

Libros de América, por *D. Adolfo Posada* página 116.—Un programa mínimo de política social, por *D. Leopoldo Palacios*, pág. 119.—Lo que se sabe de la vida del Greco, por *D. Manuel Cossío*, pág. 123.

PEDAGOGÍA

FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN (1)

por *A. M. Williams*.

El profesor James cita, aprobándolas, las palabras de Mr. Chesterton: «Algunos creen que lo más importante y práctico en un hombre es su modo de ver el universo... nosotros creemos que la cuestión es, no si la teoría del cosmos le interesa especialmente, sino si en su larga carrera, alguna otra cosa le interesa». El mismo profesor James habla de esa «filosofía, que es tan importante en cada uno

de nosotros» como «nuestro sentido, más o menos mudo, de lo que la vida honrada y profundamente significa». Esta expresión se adapta exactamente al caso que consideramos, el del maestro dedicado a la escuela primaria. Es la escuela la que influye en el mayor número de niños; la mayoría de sus alumnos viene sin ningún otro proceso educativo organizado. Es, por tanto, de capital importancia que el maestro en la escuela tenga un «sentido de lo que la vida honrada y hondamente significa», pues este sentido se reflejará en su vida y enseñanza; dará el tono a su régimen, disciplina e instrucción. Si no ha pensado nunca seriamente en los principios que pertenecen a la Filosofía, ello se evidenciará en su clase; se delatará a sí mismo por una enseñanza formal y deleznable. En caso contrario, toda relación con sus alumnos estará informada en el espíritu de sus meditaciones. Algún ideal dominará su obra educativa, y, como el profesor Laurie ha dicho: «Un ideal consciente es un ideal basado sobre un estudio del hombre; en suma, sobre la filosofía del hombre».

La íntima conexión entre la filosofía y la educación está comprobada por la tendencia de los filósofos a expresar sus ideas en una teoría de la educación, y para el maestro joven, la historia de la educación no tiene más campos fértiles que aquellos en donde la semilla sembrada por la Filosofía germina en la escuela.

Platón, solamente desarrolló su teoría de las ideas en una teoría de la educa-

(1) Véase el núm. 233 de la «*Educational Review*» de Colombia University, en Nueva York.

ción, sino que la explicó en el curso de su academia. Como Hegel y Herbart en tiempos posteriores, escribió sobre el trabajo de la escuela como un conocedor de sus condiciones y limitaciones, no a la manera de un moderno filósofo, Herbert Spencer, como un crítico agudamente interesado, pero poco práctico. En opinión de Grote, Platón debió haber ejercido mayor influjo entre sus contemporáneos mediante su escuela que por sus escritos. En el *Fedro*, Platón coloca la obra escrita muy por bajo de la hablada, exaltando el poder del maestro a estimular a sus alumnos por la conversación, que les incita a pensar. Este es el ideal del verdadero trabajo de seminario.

Mientras más dirija cada uno a los demás,
Y la luz de la Idea ilumine a la Idea,
Y el Pensamiento se enlace con el Pensa-
[miento,
Mejor el Pensamiento mismo se enlazará con
[la Palabra.

El profesor Mahaffy parece aceptar la opinión de Aristóteles, según la cual, las lecciones de Platón eran tan abstractas como áridas; pero acaso sea necesario no conceder excesiva importancia a esta crítica de un tan distinguido maestro.

Cuando Mr. Gradgrind sienta que solamente los hechos son necesarios en la vida, indica su pensamiento acerca de lo que es un hecho; y su asombro sería grande al ver que si él y Cissy Jupe fuesen sometidos sobre esto a un examen *more socratico* por un platónico, la hija del director del circo habría alcanzado más puntos.

Como consecuencia de un implacable interrogatorio, Mr. Gradgrind hubiera llegado a ver que los hechos, esto es, la verdad, necesitan ser investigados, no entre las cosas sensibles, lo visible y opinable, sino en las regiones de lo invisible, entre aquellas ideas únicas que son eternas y, por tanto, reales. Hubiera llegado á conocer el camino que va del mundo de la mera apariencia, donde todo es mudable y en el que el hombre solamente puede conseguir formar una creencia, al mundo de la esen-

cia, donde todo es permanente, y el hombre, al fin, conoce.

Ahora bien; para todos los que deben ser educados—y, en opinión de Platón, su número es necesariamente limitado—el propósito del educador será conducirles, de lo que es temporal y visible, a que adquieran conocimiento de lo que pertenece al reino de lo eterno e invisible, debiendo aquéllos, empleando el lenguaje del Nuevo Testamento, después adoptado por Hegel para expresar su finalidad, perderse ellos mismos, para ellos mismos encontrarse; morir para vivir. Esto se consigue mediante la asimilación de la idea del Bien, de Dios, de lo Absoluto.

Si, no considerando al mismo tiempo el plan de estudios, se pregunta cómo Platón concibe el proceso de asimilación, surgen uno o dos puntos interesantes. El Dr. Adam ha trazado un notable paralelo entre el Nuevo Testamento y la República en aquellos pasajes en que Platón describe el proceso mirando a las cosas de arriba, fuera de la gravedad, tendiendo a una emancipación del cuerpo, una revolución o «conversión» del alma, «que está recorriendo un camino que conduce desde una especie de día crepuscular a un verdadero día de real existencia»; esta conversión afecta al alma entera, tanto al carácter como a la inteligencia. Son de especial interés aquellas expresiones que tienden a presentar la relación del proceso a la personalidad individual. Al tratar de establecer esta relación, el Dr. Adam nota que «Miguel Angel acostumbraba a decir que todo bloque de mármol contenía una estatua, y que el escultor la saca a luz separando todo lo que oculta el *divino rostro humano*. De igual manera, según Platón, la labor del maestro es librar el alma de su alumno de aquellas extrañas excrecencias e incrustaciones que ocultan su verdadera naturaleza, hasta que el divino espíritu humano aparezca en toda su pristina gracia y pureza». Esto tiene el peligro de casi desdeñar la cooperación del individuo en su propia salvación, considerando al maestro como el único influjo activo en la liberación de la

personalidad del alumno. Es uno de los méritos de Herbart el haber concedido gran importancia al respeto que el maestro debe guardar a la individualidad de su discípulo; con el auxilio de su maestro, un muchacho debe formar su propio carácter. Platón mismo enseña «que hay una facultad que reside en el alma de cada persona, y un instrumento que nos capacita a cada uno de nosotros para aprender», y mister Adamson expresa así la opinión de Platón sobre el maestro: «Su labor consiste en dirigir la presentación del material y guiar a sus alumnos para su ordenada asimilación. Pero, principalmente, su objeto no es imprimir su modo de pensar, adquiriendo una segunda naturaleza en sus alumnos. Toda porción de conocimiento digno de tal nombre lleva la marca privada del individuo que lo ha adquirido.»

El superior mérito, por tanto, de la teoría de la educación de Platón consiste en asignar al maestro y al alumno, juntamente, una vida de digno empeño y una noble meta más allá de «nuestros límites de tiempo y espacio». «No es», escribe San Pablo, «que haya conseguido ya, o que ya sea perfecto, pero tiende con fuerza a ello». Este es el espíritu de Platón. Entre las cosas sensibles y sus sombras, el alma no puede hallar descanso; y «no interrumpe su viaje hasta que haya escalado la más alta cima de lo inteligible y haya conquistado la Idea del Bien». Platón descubre, y quisiera tener siempre despierta en cada alma un hambre y sed de justicia que no puede ser satisfecha ni engañada por las cosas sensibles, sino que necesita esforzarse hacia aquella esfera de lo ideal, donde conoceremos del mismo modo que somos conocidos.

Repugna al pensamiento moderno que Platón haya limitado la educación de todo género a las clases superiores en su República, y reservase lo que puede llamarse su segunda enseñanza para un número muy limitado de aquellos que han pasado por su curso primario; pero hay ciertas circunstancias modificativas. La clase superior puede venir a aumentar la inferior, pues «si un niño ha nacido en la clase de los

guerreros, con una aleación de cobre o hierro, no habrá ningún género de piedad con él, y dándole el valor que corresponde a su naturaleza, será llevado a la clase de artesanos o de agricultores; y si, por el contrario, entre éstos nace un niño con una mezcla de oro o plata, cuando lo haya mostrado, será llevado, ya a la clase de los guerreros, ya a la de auxiliares». Además, el restringir la educación superior a aquellos idóneos, aunque sean pocos, es inevitable, pues solamente una minoría es capaz de elevarse de la mera creencia al conocimiento. Finalmente, si los guerreros gozan los más altos privilegios, en cambio tienen las mayores responsabilidades; sobre ellos, principalmente, descansa el peso de asegurar la felicidad del Estado.

El caso es que, en su República, Platón disuelve la familia, y, además, en su celo por la pureza del linaje de los guerreros, expone opiniones extremas con respecto a la eugénica; pero con objeto, no tanto de defender como de interpretar su enseñanza, vamos a tratar de examinar sus puntos de vista. Los griegos de la época de Platón asignaban a la educación una misión doble: la de hacer posible el superhombre, el completo desarrollo individual, y la de producir el ciudadano eficiente. Atenas concede especial importancia al primer objeto; Esparta, al segundo; pero en ambos Estados la calidad de ciudadano goza de altos privilegios. Ahora, como el profesor Burnet indica, la familia era una comunidad dentro de la más amplia comunidad del Estado, y tenía autoridad y derechos que podían muy bien luchar con los del cuerpo político. Aun Aristóteles, que no sigue a Platón en su propósito de abolir la familia, insiste, ante todo, en los peligros del influjo del hogar, y con esto podemos comparar el deseo de Pestalozzi, Fröbel, Hegel y Herbart de que la obra del educador fuese mantenida por el precepto y el ejemplo de los padres.

Aristóteles es, hasta aquí, un platónico; pero se manifiesta como tal con una diferencia. Para él la educación es una ciencia práctica, una rama de la política, cuyo

objeto puede determinarse con las palabras de James Mill: «convertir al individuo, hasta donde sea posible, en un instrumento de felicidad, primero para sí mismo, y después, para los demás». El interés de Pestalozzi en educación era debido a que la consideraba como un instrumento de reforma social, un medio de mejorar la condición del pobre; de modo que era, hasta cierto punto, un aristotélico, con su concepción propia sobre la conducta y felicidad. Como Pestalozzi, Aristóteles se propone preparar al hombre para que ocupe su puesto en el Estado; pero también permitirle que se capacite a sí mismo para estar en aptitud de hacer buen uso de su ocio. Aquí Aristóteles plantea uno de los problemas actuales. Lo que hay todavía que pretender en las escuelas es un influjo que dé un digno concepto de todo lo que es superior, y un deseo de buscarlo mientras trabajamos, como mientras jugamos. Este es uno de los fines de la educación, tal como la concebían Platón y Aristóteles, que formaría el carácter, y esto mismo se manifestaría en la totalidad de la vida humana. «Nosotros tenemos que trabajar y que ir a la guerra», dice Aristóteles; «pero más aún vivir en paz y en los placeres del ocio», o, como comenta esto el profesor Burnet, «la vida práctica es únicamente la servidora de la especulativa, y no tiene, en último término, otra justificación que hacer la más elevada vida posible». Que lejos estamos todavía de este noble ideal, lo testifican nuestra ambición y exclusivo empeño de acumular riquezas, y todavía más el llenar nuestro ocio con bajos y sordidos placeres, en vez de, como Platón y Aristóteles harían, con «la contemplación de las cosas divinas del Universo».

En los primitivos sistemas filosóficos del mundo romano, los hombres persiguieron una regla de conducta, y este espíritu práctico se refleja en sus instituciones, incluyendo las escuelas, las cuales tratan de realizar algún propósito definido. El muchacho romano debía ser modelado en conformidad con un cierto tipo de carácter y apto para «todos los oficios privados y públicos, en la paz o en la guerra», y esto,

por un proceso de imitación. Como una preparación para ganarse la vida en un cierto sentido limitado, la enseñanza romana de ningún modo debe despreciarse; ella concede gran importancia a la precisión de tener presentes las necesidades de esta vida. Al mismo tiempo, Roma contribuyó poco al desarrollo de la idea de educación, precisamente porque volvió los ojos a distinto lado del campo de la especulación.

En el último período, la educación romana se mezcla con la griega, y la filosofía dominante viene a ser el neoplatonismo, que tiene un notable influjo sobre la teología cristiana, y en particular muestra un ascetismo que colora las doctrinas medievales de educación. La enseñanza de la Iglesia con respecto a la carne, que aprisiona y guerrea contra el espíritu, es forzándose en disuadirle de sus obligaciones con la divinidad, y con respecto también a lo deleznable de todo conocimiento temporal y a la soberbia de la inteligencia humana, no sólo afectan al contenido del programa, llevando al desprecio de toda educación física y estudios mundanos, sino que afectan también a la forma, conduciendo a la exaltación de la disciplina y el esfuerzo. No ocupó por más tiempo el problema de si había que desarrollar el hombre superior o formar el perfecto ciudadano; todo lo natural debe ser oprimido, si ha de florecer lo espiritual, y la vida ahora viene a ser un esforzado aprendizaje para otra vida futura. El Renacimiento barre gran parte de esto y sumerge el resto por algún tiempo; pero cuando el nivel de sus aguas empieza a descender, los rígidos pilares de la disciplina y el esfuerzo permanecían todavía. Estaba firmemente arraigada en las escuelas la idea de que la naturaleza humana necesita ser combatida, y que «donde no hay dificultad, no hay mérito». El concepto total de educación, como un proceso formativo, halla un notable expositor en Locke.

Como jefe de la instrucción inglesa, Locke examina la fuente de todo conocimiento y pide para la inteligencia el derecho y la capacidad de comprobar todos los he-

chos y juicios; «la facultad de la razón casi nunca o nunca engaña a aquellos que confían en ella». Síguese de aquí que en educación Locke viene a ser el apóstol de la enseñanza por la acción, una doctrina todavía no aceptada completamente en las escuelas. En un volumen reciente dice Sir Philips Magnus: «Ya no puede haber duda alguna de que la instrucción elemental precisa estar basada en el trabajo práctico, y se necesita una dirección, más que literaria, experimental», y aunque Locke tuviese presente un género distinto de educación, consideró en conexión con ella métodos enteramente semejantes. Como los escritores modernos, Locke opinaba que «nosotros necesitamos ver en la educación algo más que la trasmisión de conocimientos», y esto, porque él creía que es de más valor para un muchacho, en su vida ordinaria, la salud, la virtud, la urbanidad y la prudencia. No es que él desprecie el conocimiento, «grato al entendimiento como la luz a los ojos», o cualquier cosa que tienda a cultivar la inteligencia, sino que el alumno «al educarse necesita crear hábitos enlazados con los verdaderos principios de su naturaleza». Estos hábitos —físicos, morales, intelectuales— son los que realmente conducen al buen éxito, y deben ser formados por preceptos, ejemplos y experiencias. El precepto supone un razonamiento a la altura de la capacidad del niño, teniendo en cuenta su edad e inteligencia. Pero puesto que para ser capaces de razonar bien necesitamos estar perfectamente adiestrados, libres de todo prejuicio y en posesión de todos los hechos, no puede, manifiestamente, esperarse mucho del niño por el camino del razonamiento, y por consiguiente, tampoco puede lograrse mucho por el camino de la instrucción, puesto que «hasta que nosotros mismos vemos con nuestros propios ojos y percibimos con nuestro propio entendimiento, estamos tan ciegos y tan vacíos de conocimiento como antes». La filosofía de Locke se ha manifestado en un cuerpo de doctrina educativa, que, dentro de los límites que él se asigna a sí mismo, la educación del hijo de un caba-

llero es, en su mayor parte singularmente profunda y práctica. En opinión del profesor Laurie, ningún escritor sobre educación le supera.

En Hegel hallamos un filósofo de otro género, y por tanto, un distinto tipo de educador; además, su conocimiento práctico era más extenso; como maestro privado, profesor en la Universidad de Jena, rector del Gimnasio de Nuremberg, y profesor en Hildelberg y Berlín, tenía gran experiencia de la enseñanza, y es de notar también su aptitud para los negocios y su facultad de organización, además de ser un director afortunado. Hay que conceder, por tanto, un interés especial a la pedagogía de un hombre que así unía lo especulativo con lo práctico. La espiritual interpretación de Hegel sobre el Universo y su opinión de que el hombre contiene dentro de sí mismo la potencialidad de asimilación de lo absoluto, tiene su contrapeso en su modo de apreciar la educación como uno de los medios por los que el hombre se eleva sobre las naturales limitaciones que le embarazan a la libertad, que únicamente lo universal puede dar a aquella región, donde ya, no a merced de los impulsos y deseos animales, rige ilustradamente una moral y espiritual existencia. Esto es lo que San Pablo llama «libertar al cuerpo de la carne en la circuncisión de Cristo», y esta opresión del cuerpo está frecuentemente en el ánimo del Apóstol, «pues nosotros estamos en esta morada gimiendo, cargados de cuidados». Librarse de esta carga, enseña Hegel, es el trabajo de la educación, un proceso no exento de pena, donde se necesita violentar las inclinaciones y gustos naturales. Lejos de conducir al alumno por un camino cómodo y amable, el maestro necesita poner dificultades ante él, y el mismo alumno tiene que entregarse por completo, pues sólo mediante la abnegación propia y el deseo de ser guiado e instruído podremos tener esperanzas de entrar en el mundo de las ideas. Esto puede parecer una doctrina áspera, propia para originar una enseñanza severa, antipática; pero hay otro aspecto de esto. Pues, como San Pablo, Hegel halla

en el hombre interior no solamente una ley de pecado, sino una ley del entendimiento, «la fuerza centrífuga del alma», que le impele

Hacia la senda estrellada
vislumbrando las alturas lejanas,
adelante, y siempre adelante.

Así, mientras la disciplina y el esfuerzo figuran frecuentemente en la teoría de la educación de Hegel, ésta contiene, asimismo, el reconocimiento de aquella innata energía por la cual, de conformidad con el medio, el muchacho forma su propio carácter, á lo cual tanta importancia da Herbart.

Herbart ha influido enormemente en educación, porque ha venido a infundir nueva confianza en la escuela. Se puede rechazar por completo su concepción del alma como «un ser simple, invariable, sin pluralidad alguna de estados, actividades o poderes», con su doctrina consiguiente relativa al producto del entendimiento y las actividades de las ideas, y sin embargo, estarle agradecido por la significación que ha dado a la conveniente enseñanza de las cosas verdaderas, y por la fuerza que ha desplegado en el respeto a la individualidad del alumno. La fusión de la instrucción y la educación, la posibilidad de formar el carácter y la oportunidad y poder del maestro para despertar el interés por todo lo que es superior en el mundo —son muy meritorios discursos, aunque el texto del que los predica parezca necesitar sanción—. Es indudable que su opinión respecto al origen del mundo del pensamiento ha producido una pedagogía más fecunda.

Pero al mismo tiempo, el pragmatismo ha penetrado en el campo de la educación y proclamado un nuevo mensaje a los maestros. El herbartianismo, dice Dewey, parece «una psicología de un maestro de escuela, no la psicología de un niño». Es la natural expresión de una nación que concede gran importancia a la autoridad y a la formación del carácter individual en distinta y reconocida subordinación a las demandas éticas hechas en la administración civil y militar por aquella autoridad.

No es la psicología de una nación que profesa la creencia de que cada individuo tiene dentro de sí el principio de autoridad, y que el orden significa coordinación, no subordinación». Así, Dewey, como un expositor de la teoría pragmatista de la verdad, «las ideas (las cuales no son sino partes de nuestra experiencia) son verdaderas precisamente en tanto que nos ayudan a adquirir relaciones satisfactorias con otras partes de nuestra experiencia», y como un creyente en el método pragmatista, «la actitud de prescindir de las primeras cosas, principios, categorías y supuestas necesidades, y de mirar hacia las últimas, frutos, consecuencias, hechos», es el natural autor de una pedagogía que pone al maestro al lado del hecho actual del entendimiento del niño, y le pide asegurar «en la escuela las condiciones de la experiencia directa y la gradual evolución de las ideas en y mediante las actividades constructivas». Para Dewey, la significación del interés descansa en aquello a que se dirige; mientras que el interés es obtener su inmediato y próximo uso, el maestro necesita manejarlo para asegurar el perfeccionamiento en conocimiento y eficiencia. El profesor Findlay parece acertar al pensar que este punto de vista instrumental de la educación está destinado a iniciar un movimiento de «reforma» en las escuelas y a probar una vez más lo que debe la educación a la filosofía y la consiguiente necesidad de que en los centros de enseñanza los estudiantes sean capaces de ver cómo la filosofía «obra» en una ciencia práctica como la educación.

EL ARTE EN LA ESCUELA (1)

por Marcel Braunschvig,

Profesor en el Liceo de Tolosa.

(Conclusión.)

Lo que pondremos de preferencia ante los ojos del niño, son, en primer término, escenas de la vida infantil, porque nada hay que pueda interesarle como él mismo.

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

Desde este punto de vista, la pintura del siglo XIX nos ofrece una rica colección para la decoración escolar. A causa de la importancia considerable que el niño ha tomado en la familia y en la sociedad, y gracias al gusto creciente de realismo que se ha extendido entre los artistas, el niño ha sido representado con mucha frecuencia por los pintores del siglo XIX (1). Emplearemos, pues, en la decoración de las escuelas las reproducciones de cuadros que nos muestran al niño en las escenas más variadas de su existencia. Pienso, por ejemplo, en los cuadros en que Sobrichan ha pintado grupos de niños riendo á carcajadas en el Guignol, ó escuchando con ansiedad la lectura de una historia palpitante. Pienso también, pienso sobre todo, en las obras admirables de Carrière, que gustaba de pintar á los niños jugando descuidadamente bajo la mirada grave y soñadora de su padre ó acogiéndose felices y mimos en el seno de las caricias maternas.

Fuera de las escenas infantiles hay otros muchos asuntos capaces de interesar á los niños. Siempre les agradan las pinturas de animales, y no sólo las de los animales domésticos, perros y gatos, que forman casi parte de la familia, sino también las de los animales que, en la ciudad al menos, no tienen la costumbre de ver; por ejemplo, vacas volviendo mansamente del abrevadero, ó un rebaño de carneros que pace en la colina bajo la guarda del pastor. A condición de explicarles, con ayuda de un comentario sencillo y breve, las grandes escenas históricas, son también muy adecuadas para interesar á los niños, por lo pintoresco de los trajes y lo extraño de la decoración. Podrá ponerse igualmente ante su vista hermosos paisajes animados por la presencia humana, los aspectos sucesivos de las estaciones y los trabajos diversos del campo.

Como se ve, no faltan asuntos de naturaleza adecuada á los niños. La dificultad está en encontrarlos, tratados con toda la sencillez necesaria para ojos infantiles.

(1) Véase los artículos del Marius Ary Leblond, *L'Enfant dans la peinture contemporaine* (*La Revue des Revues*), (1 et 15 octobre 1901).

Grandes líneas que traducen gestos expresivos y actitudes significativas, grandes manchas de color que hacen destacar el aspecto general de los objetos: tal es el arte que reclama la infancia, arte simplificador, pero no simplicista, y cuyo modelo, en opinión nuestra, nos es ofrecido por las láminas de Henri Rivière, obras maestras de descripción sintética y de poética evocación; arte grande, en suma, si es verdad que los artistas más geniales, pintores ó escritores, son siempre aquellos que saben más fuertemente y más sencillamente sacar á la luz los rasgos salientes de la Naturaleza rica y fecunda. El arte que conviene á la infancia es, en suma, aquel que conviene al pueblo; ambos exigen la misma sencillez y la misma claridad. No nos asombraremos, pues, de ver que las obras de un mismo artista han podido ser reconocidas como excelentes para hacer la educación popular y la educación infantil. Hace una docena de años, M. Paul Desjardins, para reobrar contra los anuncios reclamos que corrompen el gusto del pueblo, había hecho anunciar en París, por cuenta de la *Sociedad para la educación moral*, una gran litografía de los cuatro paineles de Puvis de Chavannes, que están en el Panteón, La Infancia de Santa Genoveva (1); y dos ó tres años más tarde, en un artículo de la *Revue pédagogique*, M. Emile Chauvelon (2) proponía que se adornasen las escuelas con cromolitografías que representaran personajes aislados ó grupos tomados de los frescos de Puvis de Chavannes.

Una vez escogidas (3) las obras más apropiadas para desenvolver el sentido estético de los niños, queda colocarlas convenientemente en las paredes de las salas escolares. En la disposición de los cuadros é imágenes, deben observarse algunas re-

(1) Estos cuatro paineles son: *Geneviève et les évêques*; *Les bateliers et le malade*; *Les mules*; *Geneviève en prière*. El sobrante que ha quedado de la serie acaba de ofrecerlo M. Edmond de Rothschild á la Sociedad del Arte en la Escuela, para que sirva en la decoración de los establecimientos escolares.

(2) E. Chauvelon, *Les affiches d'art à l'École* (*Revue pédagogique*, 15 avril 1900).

(3) Consúltese, para esta elección, nuestro *Apéndice II*.

glas muy sencillas. Desde luego hay que proporcionar su número en relación con la extensión de la sala que se trata de adornar; demasiadas láminas recargarían las paredes y por su hacinamiento distraerían la atención del niño; demasiadas pocas no bastarían para ocultar la desnudez de la pared y no llegarían á dar una impresión estética de conjunto. Es esencial también acomodar las dimensiones de los cuadros á las dimensiones de los muros; grandes láminas en pequeñas salas, son abrumadoras; pequeñas imágenes en grandes salas, son mezquinas y ridículas. Todas las láminas deben ser dispuestas simétricamente; en cada pared deberá percibir de seguida la vista un centro alrededor del cual se agrupan las otras imágenes. La regularidad en la disposición no prohíbe, por otra parte, la variedad; así es como, para romper la uniformidad monótona de las líneas rectas y de los ángulos rectos, será bueno colocar, al lado de los cuadros cuadrados y rectangulares, cuadros redondos ú ovales. Todos ellos deberán, naturalmente, estar colocados en buena luz, un poco inclinados, para ser vistos de lejos; y, sobre todo, habrá que tomar la precaución, descuidada con mucha frecuencia, de ponerlos á la altura deseada, para que los niños de pequeña estatura puedan cómodamente percibirlos.

Cuando las imágenes hayan sido colocadas en buen sitio, sería un error creer que ha acabado la tarea del educador. No basta, en efecto, dejar estas imágenes penetrar poco á poco en el niño su influjo bienhechor. Para obrar en nosotros las obras de arte, tienen necesidad de nuestra buena voluntad y como de nuestra colaboración. ¿Se cree que los vigilantes de los museos, por ejemplo, que viven en un contacto de todos los instantes con las obras maestras de la pintura y de la escultura, tienen un sentimiento estético muy vivo? Igualmente, los niños tendrán perpetuamente ante la vista hermosas imágenes, y no serán capaces de sentir y de comprender la belleza, si no se ha tenido el cuidado de enseñarles á mirar los cuadros que les rodean, si no se les explica el asun-

to, si no se llama su atención sobre sus detalles más artísticos. No se tratará, pues, entiéndase bien, de hacerles un curso de historia del arte, menos aun una lección de estética; se necesitará solamente enseñarles á «leer las estampas», como se les enseña á leer los libros (1).

Para hallarse en estado de emprender la educación estética de los niños, los maestros necesitan haber recibido ellos mismos una cultura artística suficiente. Importa, por consiguiente, que se preocupen ante todo las Escuelas Normales de maestros y maestras de formar el gusto de unos y otras, todos los cuales deberán formar en seguida el gusto de los niños. Y somos muy felices al saber que, por iniciativa de la *Sociedad Nacional del Arte en la Escuela*, el Ministro de Instrucción pública se propone dirigir muy pronto instrucciones en este sentido á los directores, directoras y profesores de estos establecimientos (2).

* * *

Acabamos de exponer teóricamente las condiciones con que puede y debe introducirse el arte en la escuela. Conviene examinar ahora los esfuerzos que se han hecho ya en Francia y en el extranjero, para realizar este programa.

(1) Un medio de educación, al cual sería interesante recurrir más que hasta ahora se ha hecho, consistiría en hacer ante los niños reunidos en la escuela proyecciones luminosas. Existen en muchas ciudades cinematógrafos, á donde frecuentemente se les conduce; pero las escenas que se representan allí están muy lejos de convenir siempre á un público infantil; se repiten especialmente las de un realismo violento ó las de un sentimentalismo ñoño. El *Musée pédagogique* se ha preocupado ya de disponer tres series de clichés que presta á los establecimientos escolares que se las pidan: *L'histoire de l'Ecole*, por L. Tarsot; *L'Art à l'Ecole*, por L. Riotor; *Décoration par les fleurs de Printemps*, por F. Faideau. Bueno es señalar también que se ha constituido en Bruselas (123, rue Jourdan), un Comité internacional, *Le Cinécole*, con objeto de organizar proyecciones cinematográficas en los establecimientos de enseñanza. Véase sobre esta cuestión: *Projections lumineuses; notices rédigées sous le patronage du Musée Pédagogique*, París, G. Vitry, 1909.

(2) Véase, en el *Bulletin de l'Art à l'Ecole*, de Mayo y Abril de 1910, las cartas que se han cambiado entre el Presidente de la Sociedad del Arte en la Escuela y el Ministro de Instrucción pública.

Por mucho que cueste á nuestro amor propio nacional hacer esta confesión, debemos reconocer que nos hemos dejado adelantar mucho, en este respecto, por los extranjeros. Estos han demostrado en diferentes veces su asombro. Hace apenas algunos años, un periodista inglés escribía, con motivo de los liceos de mujeres: «Nos sorprende encontrar entre los «artísticos franceses» estas escuelas frías y desnudas como cuarteles: tan desprovistas se hallan de adorno» (1).

No es que no hayamos tenido nunca la idea de introducir el arte en la escuela. Hasta podría decirse que hemos sido los primeros en tenerla. Ya en 1879, Viollet-le-Duc, en un informe presentado al Ayuntamiento de París, se expresaba así: «Queríamos en las escuelas representaciones muy sencillamente hechas de los diversos trabajos de los campos y de los oficios, actos importantes de la vida civil con leyendas sumarias. Estos asuntos apenas si deberían dar más que siluetas con una coloración elemental, sin modelado... Los niños prefieren á un grabado, según un autor, una estampa de Epinal; no porque esta estampa sea vulgar, sino porque el procedimiento es sencillo; el asunto, sumariamente explicado. Hagamos que en lugar de estas producciones deplorables, tengan ante su vista los niños obras debidas á artistas de talento, pero tratadas según los procedimientos primitivos, y habituaremos sus ojos á las buenas cosas». Y en un informe dirigido al Ministro de Instrucción pública en 12 de Mayo de 1880, M. Buisson, entonces director de enseñanza primaria, decía á su vez: «Sería imposible sustituir á las groseras litografías, á las estampas insustanciales, á los vales y á los accésits en papel grabado, una ó varias series de recompensas que consistiesen en buenos grabados de tamaño diferente, desde aquel que serviría de recompensa semanal ó mensual hasta la gran hoja que reproduce, por ejemplo, una de las obras maestras de la calcografía del

Louvre, que sería dada como premio, y que, cuidadosamente conservada por la familia, introduciría en los hogares humildes como un reflejo de los museos? ¿No podría nuestra historia, en particular, ser casi toda ella ilustrada de esta manera? ¿No tentará á artistas distinguidos esta difusión por la imagen popular de los más grandes recuerdos de nuestra vida pública? Pero estas llamadas no fueron oídas durante mucho tiempo entre nosotros; y, como ha ocurrido tantas veces, fué al extranjero á quien dejamos el cuidado de realizar y de hacer suya una idea que, originariamente, fué nuestra.

Formóse en Londres, en 1883, la «Asociación para el arte escolar», que hemos ya señalado y que distribuye en las escuelas obras de arte. En Manchester, el Museo artístico posee 240 colecciones, compuestas cada una de 12 vistas en sus marcos, las cuales presta á las escuelas. Y casi todas las grandes ciudades consignan anualmente una suma, destinada á la decoración mural de las clases. Grandes artistas no desdeñaron reunirse en Londres, bajo la presidencia de M. Heywood Sumner, para constituir una Sociedad que publicase una serie de láminas inspiradas en la Biblia ó en trabajos del campo, dedicadas á la decoración escolar. Y, en 1894, en la Exposición de la *Libre Estética*, de Bruselas, podía admirarse una serie de cromolitografías murales de un alto valor artístico, ejecutadas por la Sociedad llamada *Fitzroy*, que contaba entre sus miembros, además de Heywood Sumner, á artistas como Christopher W. Whall, Selwyn Image y Luis Davis.

En Alemania, como hemos tenido ocasión de decir, el movimiento del arte en la escuela ha partido de los maestros. Pero los Poderes públicos han tomado parte en el movimiento. Los Ayuntamientos de Leipzig, de Dresde, han votado sumas importantes (600, 1.000 marcos) para la decoración de las escuelas. En Altona, en 1902, se han votado igualmente 500 marcos con el mismo objeto. Siete clases de la décimosexta escuela popular de Charlottenburgo, y, en Berlín, la escuela «Au-

(1) M. Winifred I. Todhunter, *Les liceés de jeunes filles en France* (*The school world*, juin 1906).

gusta», así como el Seminario de Maestros adjunto á la misma, han sido artísticamente adornados. El Duque de Sajonia-Meiningen ha dado á la escuela de Lancha 228 cuadros con marcos de roble. Una circular del Gobierno de Anhalt ha llamado la atención acerca de la necesidad de la educación artística por la decoración de las clases. En Alemania, como en Inglaterra, artistas excelentes no han creído que se rebajaban, al componer obras destinadas á los niños. En 1895, la Casa Breitkopf und Härtel, de Leipzig, publicó, bajo el nombre de *Neue Flugblätter*, varias series de estampas populares á precio muy bajo, que ponían al alcance de las exiguas bolsas de los niños, *lieder*, canciones, poesías nacionales acompañadas de composiciones muy hermosas; tres, entre otras, eran debidas á un joven pintor de gran talento, M. J. Sattler. Bastará, en fin, recorrer al final de este volumen nuestro *Apéndice II*, para ver que Alemania nos ofrece la más rica colección de estampas, grabados y fotografías artísticas, que pueden servir para la decoración de las salas escolares.

En Bélgica, como hemos visto, se ha producido igualmente en estos últimos años un movimiento muy grande en favor del arte en la escuela. Este movimiento no ha hecho, por otra parte, más que renovar una vieja tradición; porque ya en 1842, un ministro del Interior, Carlos Rogier, antiguo maestro de Lieja, había introducido la imagerie escolar en las escuelas de su país. Actualmente, gracias á algunas iniciativas afortunadas, un gran número de establecimientos escolares belgas de Gante, Malinas, Lieja, Namur, Amberes, están dotados de obras de arte. Los ateneos (1) de Gante y de Ostende poseen numerosas colecciones de reproducciones artísticas. En Arlon, el prefecto ha hecho colocar en las cuatro clases superiores 50 cuadros, en marcos que encierran cada uno cuatro grabados. El Instituto de Saint-Liévin, de Gante, posee dos ó tres mil reproducio-

(1) Es el nombre que reciben en Bélgica los Institutos de segunda enseñanza.

nes de cuadros y esculturas. En el Colegio de Binche, los alumnos tienen igualmente á su disposición más de tres mil reproducciones de obras de arte. Entre todas las ciudades de Bélgica, Amberes se distingue particularmente por la decoración de sus escuelas. He aquí lo que á este respecto escribe M. Léon Riator (1): «Visitamos una escuela primaria. El arte y la decoración reinan allí hasta en las habitaciones íntimas. El patio tiene azulejos de cemento geométricos, combinaciones florales. En las clases, las puertas, las ventanas, las maderas, las cerraduras, constituyen un estilo de conjunto de un gusto perfecto. Las paredes están pintadas al fresco.» En las escuelas de niñas, aún mejor, «Los vestíbulos y las salas de conversación son embellecidas por las alumnas con flores aplicadas entre vidrios, renovadas en cada estación, con vidrieras en papel, dibujadas, coloreadas ó cortadas. Las cortinas, paños de mesa, les enseñan el embellecimiento de la casa. Los frescos, porque se encuentran por todas partes en Amberes, representan *Los trabajos manuales de la mujer, á través de las edades.*» El 24 de Julio de 1896, el Ayuntamiento de Amberes adoptó el proyecto del concejal Van Cuyck, que establecía el principio del apoyo que debía darse á los alumnos de bellas artes, utilizando en las escuelas sus obras premiadas y encargando composiciones decorativas á los que hubieren ya sido premiados por las ciudades. Y desde entonces, cada año, la ciudad de Amberes concede un premio de 3.000 francos al pintor joven que obtiene el número uno en la Academia de Bellas Artes, con encargo, para el laudreado, de decorar un local escolar. A partir de esta feliz innovación, he aquí los asuntos que han sido tratados: en 1897, *Los antiguos Belgas*; en 1898, *La conquista de los Galos*; en 1899, *Epoca de Carlomagno*; en 1900, *Las glorias nacionales*; en 1901, *Los trabajos manuales de la mujer*; en 1902, *La civilización*; en 1903, *Cultura é industria del lino*; en

(1) Léon Riator, *L'imagerie scolaire en Belgique* (*Revue pédagogique*, novembre 1906, p. 435).

1904, *Las grandes industrias*; en 1905, *El puerto de Amberes*; en 1906, *Las obras de caridad...* En Bruselas, la administración comunal ha confiado á artistas, tales como Víctor Gilsoul, H. Casiers, Titz, Henri Meunier, etc., el cuidado de elaborar una veintena de estampas en colores representando los lugares y los oficios flamencos (1). En el año corriente de 1909, el Sr. Barón Descamps, Ministro de Ciencias y Artes, ha dirigido á los maestros belgas dos circulares, una, en 15 de Marzo, sobre *la ornamentación floral de las clases y de los patios escolares*, y otra, en 25 de Abril, acerca de *la educación estética en la escuela primaria*. Como se ve, en Bélgica, el Estado y los Ayuntamientos rivalizan en celo en la obra de la decoración escolar. Tampoco faltan las iniciativas privadas. La Sociedad *El Arte en la Escuela y en el Hogar* pone á disposición de los profesores y de los maestros las estampas que, después de haber adornado su clase durante un mes, pasan á otro miembro, mientras ellos mismos reciben nuevos grabados.

Pero es en Suecia donde el movimiento del «arte en la escuela» ha llegado á los resultados más notables, gracias al concurso de particulares ricos y de grandes artistas. Así es como un negociante de Goeteburgo, Pontus Furstenberg, ha hecho decorar por C. Larsson, los tres pisos de una escuela de niñas en su ciudad. Mlle. Eva Bonnier encargó al pintor Nils Kreuger, para una escuela primaria municipal de Estocolmo, dos grandes paineles destinados á decorar los dos lados de la escalera de entrada; el pintor representó en uno las vacas pastando; en otro, los caballos en libertad. Para la misma escuela, Mlle. Bon-

nier encargó dos yesos al escultor Jern-dahl, y para la escuela de estudios superiores de Estocolmo, una estatua á Cristian Eriksson. Al lado de estos esfuerzos individuales, se han intentado igualmente esfuerzos más coordinados. En 1897 se formó, por iniciativa del historiador del arte Carlos G. Laurin, la Sociedad que se llamó al principio *Sociedad para decorar con obras de arte las escuelas*, y que tomó después el nombre de *El Arte en la escuela*. En el espacio de algunos años, ha conseguido dotar á los liceos y escuelas primarias de Suecia de obras de los mejores artistas actuales. En cinco años ha encargado dos grandes frescos y dos grandes pinturas, en particular el fresco de C. Larsson, *El Coro*, ejecutado en 1901, y que representa un coro de alumnos reunidos para una ceremonia religiosa en una llanura próxima á Estocolmo; cubre con sus ocho metros una de las paredes del primer piso de un patio cubierto interior, en el Liceo latino del Norte, en Estocolmo. En el mismo muro, del piso bajo, se encuentra uno de los grandes paisajes que el príncipe Eugenio, hijo del rey Oscar II, ha pintado y ofrecido al Liceo, titulado *Paisaje de noche en Tyresö*. Y hace poco aún, la Asociación *El Arte en la escuela*, de Estocolmo, ha encargado al pintor Nils Kreuger una pintura mural de dimensiones gigantescas para una escuela primaria: el asunto está tomado del puerto de Estocolmo y representa la víspera de San Juan. A imitación de esta Sociedad, se ha organizado otra en Goeteburgo, segunda ciudad de Suecia: la *Sociedad para decorar con obras de arte las escuelas de Goeteburgo*. Ha encomendado especialmente á Carl Larsson su gran friso, *Fuera sopla el viento de estío*, que representa á niños llevando flores para decorar el edificio de la escuela, y se inauguró, en 1903, en la sala de fiestas del Liceo latino de la ciudad. Así es como Suecia se halla en camino de realizar espléndidamente la obra del arte en la escuela. Esta obra, continuada con tanto éxito en el país, se caracteriza ante todo por el hecho de que tiende á embellecer los diversos establecimientos

(1) He aquí la lista de estas estampas, muy artísticas, de las cuales han aparecido ya doce en la casa de Rycher et Mendel (Forest Bruxelles):

Le littoral et la dune; Le Polder; La campagne des Flandres; Rive du Bas-Escaut; Les collines du sud de la Flandre; La campagne anversoise; La Fagne; Le paysage brabançon; L'Ardenne (La Vallée), La Vallée de la Meuse; Le pays industriel; Thuin; Une ville morte des Flandres; Une vue du vieux Bruges; La Gileppe; Le port d'Anvers; Bruxelles moderne; Un village Flamand; Un village Ardennais; Liège; Gand.

escolares con pinturas originales del más alto valor (1).

En Francia estamos, seguramente, mucho menos adelantados. Ha sido en vano, como hemos dicho, que desde 1879 y 1880 se hayan dirigido entre nosotros llamadas en favor de la introducción del arte en la escuela. Tampoco se ha tenido en cuenta el deseo expresado en 1894 y 1895 por un distinguido crítico de arte, M. Roger Marx (2). Gracias, sin embargo, á la iniciativa privada, se vió aparecer entre nosotros, en 1890, las primeras *imágenes para la escuela*. En esta fecha, la casa Larousse editó una primera serie de estampas murales: *El invierno*, de M. Henri Rivière; *La caperucita encarnada*, de M. Willette; *la Alsacia*, de M. Moreau-Nélaton. Esta serie fué seguida bien pronto de una segunda, debida á M. Etienne Moureau-Nélaton, y cuyos asuntos eran: *Los frutos de la tierra: el trigo, el vino, el rebaño, la madera*. En 1899, cuatro nuevas estampas fueron publicadas por la casa Ollendorff; eran la obra de Mlle. Dufau, y tenían por leyendas: *Ayudémonos mutuamente; Amad á vuestros padres; Más vale maña que fuerza; No hay cosecha sin trabajo*. Finalmente, en 1897, apareció, en la casa Eugène Verneau, la primera serie de las estampas de Henri Rivière: *Los aspectos de la Naturaleza*. Estas estampas, dicha sea la verdad, no estaban destinadas especialmente á la de-

(1) En Finlandia, las dos Sociedades de *Arte en la escuela*, que se han fundado en Helsinki (Helsingfors) y en Turku (Åbo), son aún demasiado recientes para haber tenido tiempo de realizar su cometido. La segunda se ha constituido en Febrero de 1907. En cuanto á la primera, organizada desde Abril de 1906, ha ofrecido ya—según me escribe el profesor M. N. R. af Ursin—algunos cuadros y fotografías, y ha abierto entre los arquitectos un concurso para un proyecto de edificio escolar en el campo. Ya en el primer año de su existencia, encargó á un artista de talento, M. Halonen, una gran pintura decorativa para una escuela comunal de Helsingfors. Desde entonces, ha publicado varias cromolitografías de un carácter nacional muy acentuado, así como un álbum de lujo, que contiene 14 planos de escuelas en madera para el campo.

(2) En la *Revue encyclopédique*, de 1 novembre 1894, y en una carta á Séverine, publicada por *Le Français quotidien*, de 5 mars 1895.

coración de las escuelas; pero servían maravillosamente para ello.

Ante estos esfuerzos individuales, el Estado salió de su indiferencia; y el 24 de Setiembre de 1899, M. Leygues, Ministro de Instrucción pública, dirigía á los Inspectores de Academia una circular concebida en estos términos: «He decidido enviar á las escuelas elementales de su provincia (*département*) que me designe cuadros en color que representen paisajes de Francia y reproducciones de los principales monumentos de nuestro arte nacional. Con esta innovación, deseo hacer notar el interés que concedo á la decoración de nuestras escuelas. No basta que éstas se hallen bien instaladas y bien tenidas, que su aspecto inspire á los niños el sentimiento de la limpieza y del orden: conviene, además, que tengan una fisonomía sonriente y alegre... Importa desenvolver en el niño, desde el principio, según la medida que convenga á su edad, el sentimiento de lo bello. Otros pueblos lo han comprendido ya. Debe olvidarse menos que en otras partes en nuestro país, donde, desde hace siglos, el arte se ha desenvuelto de edad en edad, con una originalidad tan maravillosa, bajo formas incesantemente renovadas y donde viven tantas industrias. No puede considerarse como problema introducir la historia del arte en la escuela elemental. Basta despertar el gusto, abrir en cierto modo y acostumbrar la vista de los alumnos por estampas que puedan fácilmente comprender...»

Con esta consagración oficial, poníase al fin á la orden del día la cuestión de «el Arte en la Escuela». Ella ha dado un gran paso al celebrarse en París, los días 22 y 23 de Junio de 1904, en el Círculo de la Librería, el *Congreso de la decoración y de la imaginería escolar*, organizado por la *Asociación general de los miembros de la Prensa de la Enseñanza*. Este Congreso examinó los temas siguientes:

I.—¿Cómo pueden contribuir al desenvolvimiento del sentimiento de lo bello, la decoración (permanente ó móvil) de la

escuela, los libros ó objetos diversos, cuadernos, vales, tarjetas postales, etc...), puestos en manos de los alumnos, y la lección del maestro?

II.—¿Cómo puede servir el Arte en la Escuela á la educación moral y social de juventud?

III.—¿Cuáles son los asuntos de decoración y de ilustración que conviene colocar ante la vista de los alumnos?

Hubo una discusión interesante sobre estos tres puntos entre los pedagogos y los artistas presentes (estos últimos no eran tan numerosos como habría sido de desear). Podrá leerse al pormenor en el *Anuario de 1904 de la Asociación general de la Prensa de la Enseñanza*. Reproducimos únicamente la lista, por otra parte muy larga, de las conclusiones adoptadas:

TEMA I.

—La decoración de la escuela, los libros ú objetos diversos que han de ponerse en manos de los niños, deben contribuir al desarrollo del sentimiento de lo bello.

—El arte en la escuela reclama, ante todo, el cuidado y el gusto en la disposición arquitectónica de la escuela y en su decoración exterior. Las flores y las plantas pueden, en el interior, como en el exterior, contribuir á dar á la escuela un aspecto agradable y risueño.

—La decoración y la imaginería escolares deben tener en cuenta el estado del desenvolvimiento intelectual del niño y ser apropiadas á sus facultades.

—La educación por la imagen debe tender desde el comienzo al desenvolvimiento de las facultades de observación y de sentimiento.

—El maestro procurará intervenir menos para imponer su gusto al niño que para despertar en él la facultad de observar, de comparar y de sentir.

—Conviene, sobre todo, poner ante la vista de los niños obras originales, de una ejecución sincera y sencilla. La representación exacta de las obras maestras consagradas del arte puede gradualmente contribuir á la educación.

—Los mapas y cuadros de enseñanza que sirvan para las lecciones del maestro son instrumentos de instrucción, y no deben confundirse con las obras artísticas de decoración escolar.

—El sistema de decoración móvil es frecuentemente preferible con alternativas é interrupciones, de modo que la vista del niño pueda descansar, que renazca su atención y que su emoción se renueve.

—En cuanto á los libros, conviene distinguir entre la ilustración documental y la ilustración original. La primera debe ser de una exactitud rigurosa en relación con el texto á que se aplica; es necesario además que se presente á los ojos del niño con una armonía de disposición que sea por sí misma una lección de gusto. La segunda debe inspirarse en caracteres de sinceridad y de sencillez, recomendados para la decoración escolar.

—El uso de las tarjetas postales escolares puede recomendarse sin excluir, sin embargo, la imagen escolar, que tal vez, al mismo tiempo que un estímulo y un factor de moralización, puede ser un elemento de decoración en la escuela y en la familia. Las tarjetas postales y las estampas escolares deben, en lo posible, llevar una leyenda explicativa.

—Debe recomendarse la práctica seguida por ciertas escuelas, en las cuales los alumnos reúnen en común, en un álbum y bajo la dirección de sus maestros, las tarjetas postales de diferentes clases que se les dirigen individualmente ó que ellos mismos han reunido.

—Podría útilmente aplicarse el mismo procedimiento á las estampas escolares, que constituirían un pequeño museo para la escuela. Los álbumes, así formados, podrían trasmitirse de escuela en escuela y formar una especie de museo circulante. Deben fomentarse estos ejemplos de solidaridad entre los escolares.

—La cubierta de los cuadernos puede ser, distintamente ó á la par, ornamental é instructiva; cuando tenga un motivo de enseñanza, debe conservar siempre un carácter artístico.

TEMA II.

—El arte en la escuela debe tener como resultado ser útil á la educación moral y social de la juventud.

—El arte en la escuela puede completarse útilmente por las visitas á los museos, monumentos artísticos, organizadas primero en las escuelas normales, después en las escuelas secundarias y primarias.

—El arte en la escuela debe tener como resultado ser útil, no sólo á la educación moral y social del niño, sino, más tarde y en último término, á los intereses del comercio y de la industria francesa.

TEMA III.

—El Congreso cree que debe abrirse la escuela, sin excluir ni recomendar especialmente ninguna forma de arte, á todas aquellas que puedan contribuir á la educación moral de la juventud. Pero no debe ser abandonada la dirección, en lo que concierne á la elección de asuntos, por los educadores.

—Convendría establecer, por una colaboración voluntaria entre los educadores y los artistas, un acuerdo acerca de la elección de los asuntos que pueden convenir á la decoración, á la imaginería escolar en las diferentes escuelas y en las diferentes clases.

—El Congreso estima que el arte en la escuela debe tener como resultado, por la decoración y la imaginería bien comprendidas, contribuir á la lucha contra las estampas obscenas que deshonran la calle y manchan los ojos de la juventud.

He aquí, ciertamente, un hermoso programa. No queda sino realizarlo. Dos condiciones se necesitan para esto: es preciso, ante todo, que los artistas quieran consagrar su talento, á componer obras que sean apropiadas á la decoración escolar; es preciso, después, encontrar la cantidad necesaria para la compra de estas obras.

Hemos visto que acerca del primer pun-

to se han anticipado iniciativas privadas al Congreso del Arte en la Escuela. Hemos citado las estampas murales compuestas, de 1896 á 1898, por Rivière, Willette, Moreau-Nélaton y Mlle. Dufau. La *Asociación general de los miembros de la Prensa de la Enseñanza*, al organizar á la vez que el *Congreso del Arte en la Escuela*, una *Exposición del Arte en la Escuela*, si no provocó—aparte los frisos expuestos por M. Barberis, que representaban flores y escenas infantiles muy sencillas—nuevas imágenes para la decoración escolar, hizo, al menos, conocer y apreciar en su valor las obras existentes de los artistas anteriormente nombrados. Desde entonces se han compuesto otras obras con motivo de la *Exposición de Lieja*; se habían encargado á artistas por M. A. de Monzie, comisario de Instrucción pública en esta exposición. Después de haber figurado en Lieja, han estado expuestas temporalmente en el *Museo Pedagógico*, de París, en una sala instalada á este intento bajo el nombre «*Sala del Arte en la Escuela*». Allí se veían, entre otros, lienzos de Julio Adler, *La salida de la escuela*; de Luciano Simón, *El Domingo bretón*; de E. Wéry, *Los niños prudentes*; de G. d'Espagnat, *Recolección de manzanas por dos niñas*; de Ernesto Laurent, *Quered mucho á vuestra madre, porque nadie os querrá tanto como ella*, así como lienzos de J. F. Raffaelli, de M. Dabadie, de Andrés Dauchez y de Hanicotte.—Más recientemente, en 1906, en el *Salón de la Sociedad nacional de Bellas Artes*, M. Moreau Nélaton ha expuesto seis nuevas cromolitografías naturales que representan la *Historia del pan*. No faltan, entre nosotros, obras para la decoración de las escuelas; y los extranjeros nos ofrecen, caso necesario, una colección todavía mayor.

Mas, para extender estas obras en las escuelas, será preciso mucho dinero. ¿Quiere saberse con qué suma figuraba en el presupuesto de instrucción primaria, todavía en 1904, el artículo relativo á la imaginería escolar? Con la módica cantidad de 3.000 francos. Con crédito seme-

jante (1), ¿cómo proveer de estampas murales á todas las escuelas? Y por otra parte, no es exigiendo á los alumnos una cuota mínima de algunos céntimos anuales, ni aun prestándose las escuelas mutuamente los grabados adquiridos con estos débiles recursos, como los maestros pueden esperar que decorarán de una manera debida sus clases. A falta de la intervención del Estado, que durante largo tiempo aun será muy limitada, por la cuestión financiera, y de las iniciativas individuales, que corren el riesgo de no ser nunca eficaces, apenas puede contarse, parece, más que con asociaciones análogas á las que se han creado en Alemania, en Inglaterra, en Bélgica, y, sobre todo, en Suecia.

Ya en el Congreso del Arte en la Escuela, M. Langlois, Director del Museo Pedagógico de París, había propuesto, en una comunicación escrita, que se fundara una Sociedad para reunir personas que se preocupasen de introducir, de diferentes modos, el arte en la escuela. Un deseo semejante ha sido formulado por M. Roger Marx, en un artículo sobre el arte en la escuela, publicado en la revista *L'Enfant*, de 15 de Agosto de 1906; este último deseaba que se constituyese en París una Sociedad del «arte en la escuela», que tendría en cada capital de provincia comités correspondientes de propaganda y de acción. Más recientemente todavía, en su artículo sobre *La imagerie scolaire en Belgique*, publicado en la *Revue pédagogique* de 15 de Noviembre de 1906, Monsieur Léon Ritor ha propuesto «la institución de una Comisión permanente de arte en la escuela, dependiente del Ministerio de Bellas Artes, y la creación, por iniciativa privada, para todos los trabajos de ejecución, de una Sociedad íntimamente subordinada á esta Comisión. He aquí cuáles, según él, la lista de las principales reformas que deben emprenderse.

1.^a Pintura en claro, verde de agua ó amarillo de Nápoles de los interiores escolares.

2.^a Constitución de un fondo nacional, con ayuda de los donativos de las Sociedades de arte ó de publicaciones en colores, de aguas fuertes ó de láminas á la acuarela.

3.^a Petición á las grandes Compañías de transporte para que contribuyan á este fondo nacional con una cantidad determinada de anuncios de paisajes en colores de los que les sirven para la publicidad.

4.^a Que se emplee cada año una parte de los créditos destinados á las compras de los trabajos de arte, en la adquisición de estampas ó de litografías en colores, para fondo de reserva.

5.^a Que se recurra á las escuelas de arte industrial para poner tela ó marco á las láminas ó anuncios.

6.^a Reparto anual de dicho fondo nacional.

7.^a Que se obligue á los pensionados del Estado, de París, de las ciudades y de las provincias á la decoración de una clase ó de una escuela de su lugar de origen, completa ó en parte, según un proyecto estudiado.

8.^a Decoración de los grupos escolares, con ayuda de los alumnos premiados de las Escuelas de Bellas Artes y de Artes aplicadas, ó de las Sociedades de Arte.

9.^a Creación y distribución de tarjetas postales ilustradas, de vistas fotográficas, de suscripciones gratuitas á revistas de arte, donativos de libros, etc.

10. Nuevas concepciones arquitectónicas de locales escolares.

11. Renovación de los mobiliarios por otros de formas más sólidas y cómodas.

A fin de poder satisfacer todas estas aspiraciones, se ha constituido en París la *Sociedad nacional del Arte en la Escuela*, de la cual hemos indicado, al comienzo de esta obra, la existencia y los rápidos progresos. Además de la propaganda que ha hecho en favor de la educación estética de la infancia, sea en los Congresos que ha celebrado en Lille, Nancy, Bruselas, en Italia, Burdeos, en Luxemburgo, Gante, Ypres, Armentières, sea mediante el *Boletín* que publica, ha

(1) Elevado después á 5.000, gracias á los esfuerzos del Director de primera enseñanza.

organizado ya varias Exposiciones del arte en la escuela: en todos los salones de otoño, desde 1907; en la Exposición de Londres, 1908; en Bar-sur-Reine, 1909; en Nancy, 1909; en Copenhague (Arte decorativo), en Marsella (Congreso de la Liga de la Enseñanza, por M. Quénioux), en el Salón de otoño, 1909 (dibujos, por M. Quénioux; mobiliario de Gallerey); en Bruselas, 1910. Por su solicitud se han reunido también documentos en el *Museo Pedagógico* (41, rue Gay-Lussac), y en el *Museo Pedagógico de la ciudad de París* (47, rue Montmartre). Se han obtenido también resultados prácticos: por mediación de las secciones del Arte en la Escuela, han sido decorados muchos establecimientos escolares: en Arras, Aubusson, Burdeos, Douai, Fournes (Nord), Guéret, Lille, Lyon, Mans, Montauban, Noisy-le-Grand (Seine), Paris, Plongonvelin (Finistère), Rochechouart, Saint-Omer, Saint-Quentin, Toulouse, Tunis, Vichy, Jussac (Charente), Bussiè-res-Gallant, et Bussiè-res-Bort (Vienne), Sidi-Aïssa (Argelia), Zemmorah (Orán)...

Esperemos que, gracias á todos estos esfuerzos, se realice pronto esa escuela del porvenir, tal como la describía M. Bayet en su discurso del banquete de clausura del Congreso del Arte en la Escuela: «Si me fuese permitido, decía, evocar la escuela tal como la veo de aquí á 20, 30 ó 40 años, yo la querría ofreciéndose á los ojos, desde el exterior, agradable y risueña, rodeada de verdura y de flores; en el interior, decorada completamente por obras casi siempre firmadas con los nombres de nuestros más grandes artistas... Con esta escuela, tal como la deseamos, se constituirá el arte popular... Así es como llegaremos á dar al arte el lugar que le corresponde en una democracia...

»Algunos pretenden, es verdad, que la escuela, bajo su forma actual, no puede ser sino una institución pasajera. Este hacinamiento de niños, ávidos de espacio y de luz, en los locales cerrados y estrechos de las escuelas, no es indudablemente el modo definitivo de educación de la juventud. En su novela *Noticias de ninguna*

parte, en que vemos á William Morris soñando que se pasea por Londres en el año 2000, al encontrar niños en su camino, pregunta á su gufa á qué escuela van aquellos niños. Y este último le responde: «¿Escuela? ¿Y qué quiere usted decir con esa palabra? No veo qué relación pueda tener eso con los niños.» Es posible que en el año 2000 la escuela no sea más que un recuerdo. Pero, mientras esperamos á que desaparezca para hacer sitio á un sistema de educación más apropiado á las aspiraciones naturales del niño, bueno será, al menos, que la trasformemos en un edificio de alegría y de luz, en que el alma del niño se abra en una sonrisa á la belleza de las cosas.

NOTAS DE LIBROS Y REVISTAS

I.— *Valor educativo de los Museos* (1). —Nos complacemos en llamar la atención sobre cuantos esfuerzos se hacen para popularizar y hacer más útiles para el público los Museos, Galerías de pinturas ó instituciones parecidas que se encuentran en todas nuestras grandes ciudades. La innovación del guía-expositor en el Museo británico tuvo inmediatamente un éxito popular enorme, con la consecuencia de que los directores de los Museos de Historia Natural, South Kensington y de Kiew Gardens imitaron su ejemplo. Como resultado de este movimiento se reunió una interesante asamblea el sábado último en el Birhbech College, donde Lord Sudeley, F. R. S., a invitación del County Council de Londres, dirigió la palabra a unos 1.500 maestros de escuela sobre «La utilidad pública de los Museos, Galerías de Pinturas, etc.» El mundo educativo —dijo— se sintió recientemente conmovido por la declaración de que nuestro sistema escolar elemental era un fracaso completo. Personalmente, creía esto una exageración; pero lo que ahora hacía falta no eran teorías de aspecto pesimista, sino propósitos

(1) Véase *The Schoolmaster* de 7 de Febrero de 1914.

prácticos, y en los museos hay un medio de infundir la sangre nueva que se necesita. En 1911 el sistema de tener guías populares que daban conferencias cortas, comenzó en el British Museum y en el Natural History Museum, y en el Victoria y Albert Museum siguieron después el ejemplo, con el resultado de que 60.000 estudiantes ávidos habían aprovechado espontáneamente de esta oportunidad. Ha habido, sin embargo, poca cooperación con las escuelas; pero esto se rectificará ahora, especialmente debido a los buenos oficios del County Council en Londres. El Council acordó que los maestros debían funcionar como guías de los niños, para lo que era indispensable que ellos obtuviesen primero el conocimiento necesario de los mismos conferenciantes de los Museos. Esto es ya un hecho. Ellos tienen la simpatía de Mr. Pease, el ministro de Educación, que les escribió diciendo que el informe de sus inspectores era unánime en acentuar el valor obtenido por los niños de estas visitas, cuando eran llevados convenientemente. El último año fueron 947.000 visitantes al British Museum, comparados con 754.000 en 1911, así como la sala de catálogos, tarjetas postales, etc., produjo libras esterlinas 1.500 comparadas con libras esterlinas 500 hace dos años. Se debe este enorme aumento principalmente al interés y el placer que el sistema de los guías ha creado en los museos.

II.—*Los rayos X y la infancia* (1).—La parte más delicada de la Pedagogía es la que consiste en asignar a un niño la clase cuyo nivel de estudios corresponde al nivel de su inteligencia. El maestro, sobre todo cuando se trata de seleccionar niños que se inician en la escuela, asume con ella graves responsabilidades. Con la mayor frecuencia, sírvele de «medida» el estado civil del recién venido, no su *estado intelectual*. Ahora bien, nada es más engañoso que la edad ostensible, más aún en el niño que en el ser humano que ha alcanzado todo su desarrollo. Por cada chicuelo pre-

coz, hay diez niños retrasados. Se alabará al primero. Pero como los diez restantes se mantendrán siempre a la cola de la clase, entre camaradas que tienen, no obstante, su misma edad, se les hostigará con reproches, se les abrumará con afrentas y humillaciones.

Y el virtuoso *magister* predecirá a esos «inútiles» que la pereza, que lleva a todo lo malo, los conducirá al presidio en derechura.

Muy a menudo es la pereza infantil una consecuencia que proviene de la fisiología. El pobre perezosillo ha crecido en años, pero no «en carne ni en huesos». La lentitud de su desarrollo físico, imputable a la debilidad de su constitución, o si no a la insuficiencia de su alimentación, ha detenido el desarrollo de su cerebro. Un esfuerzo prolongado, o hasta un acto que reclame algunos segundos de reflexión, agota la provisión de energía de su pobre materia cerebral.

Los reproches y los castigos que sobre él caen, abundantes como granizo, las burlas de los condiscípulos, la convicción que adquiere de ser pesadilla del profesor, todo esto le induce bien pronto a considerar la escuela como un presidio. Un sobrenombre le perseguirá hasta su evasión; para sus maestros, como para su familia, no será más que un «perdigón».

Un especialista de Boston, la ciudad americana justamente reputada por la excelencia de sus métodos de enseñanza —¿no la han llamado la *Brain City*, la Ciudad Cerebro?— un especialista de Boston se ha dado cuenta de que los progresos de la Ciencia volvían añejo semejante método de segregación escolar, basado exclusivamente en fechas de actas de nacimiento. Su sistema, que ha hecho adoptar en las escuelas de Boston, consiste en determinar, con ayuda de los rayos X, el grado de osificación del esqueleto del escolar, indicio seguro de su grado de desarrollo físico.

La investigación se concentra sobre el puño. Se sabe que el esqueleto de esta parte del cuerpo humano, designada bajo el nombre de muñeca, se compone de ocho huesos, entre los cuales se intercalan sino-

(1) *Monitor de la Educación Común*, de Buenos Aires, núm. 487.

viales. En el nacimiento, estos huesos están en estado cartilaginoso, y sólo progresivamente se produce su osificación, partiendo de un centro para cada uno.

Se sabe asimismo cómo se efectúa la osificación: los tejidos cartilaginosos absorben sales calcáreas que los solidifican y los trasforman en tejidos huesosos. No es ésta, ciertamente, una explicación científica; pero puede bastarnos en esta ocasión. Ahora bien, la Fisiología nos enseña que esos ocho huesecillos de la muñeca son los últimos, de los que componen el esqueleto, en terminar su osificación. El escafoides (que se articula con el radio) no termina su evolución sino un año después de su nacimiento en los casos de desarrollo normal. Y los otros huesos sólo salen sucesivamente de su estado cartilaginoso; el unciforme, en el curso del segundo año; el piramidal, el año siguiente. Y así sucesivamente.

El examen de esos ocho huesecillos puede, pues, proporcionar informaciones precisas—y preciosas—sobre el grado de desarrollo físico de un niño, y, en su consecuencia, sobre su capacidad de esfuerzo intelectual. Según el estado de adelanto de la osificación de su carpo, tal como queda revelado por los rayos Roentgen, se podrá, pues, saber a qué fase de desarrollo ha llegado el niño, y determinar, con exactitud enteramente científica, si la edad que le asigna su estado civil concuerda con «la edad de su esqueleto».

El nuevo método es digno de atraer la atención de todos los puericultores. En Boston, ha permitido reconocer que niños a los que su acta de nacimiento daba, por ejemplo, 10 años, no tenían, en realidad, más que 6 años de edad, y debían ser tratados como tales.

REVISTA DE REVISTAS

Revue Internationale de l'Enseignement

Paris.

FEBRERO

El internado en la nueva organización de los estudios médicos, por el profesor Teissier.—Desde 1.º de Noviembre último ha entrado en vigor un nuevo régimen para los estudios médicos. Se ha apelado á las Facultades de Francia para asegurar su perfecta ejecución. Los decretos de 11 de Enero de 1909 y 30 de Noviembre de 1911, han fijado sus puntos esenciales; pero se ha dejado una cierta amplitud á los Centros universitarios para regular su aplicación según la conveniencia ó los recursos de las Universidades interesadas.—Entre las innovaciones más importantes y también más útiles de la reforma está, indudablemente, la relativa á la *obligación del internado* para las prácticas. El internado, muy rudimentario é ineficaz hasta aquí, será objeto de una vigilancia rigurosa y tendrá sus sanciones adecuadas. Y no solamente figura en la reforma el internado como un ejercicio reconocido como indispensable, sino que ha sido *codificado* y se ha previsto el orden en que han de sucederse sus períodos, el tiempo que el estudiante pasará respectivamente en los *servicios generales* y el que deberá consagrar al estudio de las *especialidades*. Los profesores han comprendido, sin duda, que con la extensión siempre creciente de las conquistas de la ciencia, con la multiplicidad de los medios de exploración, con las aplicaciones clínicas, cada vez más numerosas, de las investigaciones y de los procedimientos de laboratorio, era una necesidad absoluta para el estudiante el familiarizarse más directamente con el examen detallado de los enfermos, mezclarse más íntimamente con la *vida de hospital*, cuyas consultas y guardias deberá seguir regularmente, no sólo para iniciarse en las indicaciones de urgencia, sino también en

los cuidados más corrientes que hay que proporcionar á los pacientes en la sala común, anotando cuidadosamente en las observaciones del día los grandes síntomas de las enfermedades y los resultados de la medicación prescrita. Así comprendido el internado, es una institución y una enseñanza del mayor alcance. Pero la reglamentación, trazada por decreto en sus líneas generales, es susceptible de algunas variantes en sus medios de aplicación. En primer lugar, toda enseñanza clínica debe ir acompañada de su correspondiente lección. La visita al lecho del enfermo es, sin duda, lo esencial; pero constituirá una *práctica insuficiente y quizá estéril*, sin la lección destinada á hacer comprender las relaciones que unen entre sí los casos semejantes y á sintetizar las investigaciones emprendidas para la interpretación de los fenómenos. La lección es la interpretación metódica de los fenómenos biológicos, cuya significación y alcance hay que poner de relieve; es el estudio minucioso y delicado de los signos físicos ó de las alteraciones humorales, que sólo podrán ser apreciadas con el auxilio de aparatos registradores ó de exámenes radioscópicos, cuyo examen no es posible sino en un laboratorio ó en una sala adecuada; puede ser también un líquido que sea imposible examinar sino por centrifugación y á la luz de un microscopio poderoso; es una perturbación nerviosa, un temblor, por ejemplo, cuyo diagnóstico etiológico no podrá hacerse sino por comparación con manifestaciones similares, cuya ausencia temporal deberá suplirse con planchas murales ó con proyecciones luminosas y aun cinematográficas. Esta enseñanza propédeutica, realizada en el primer año, impone, más que ninguna otra, la necesidad de un material y de un instrumental apropiados y recursos de personal de primera línea, capaz de exponer de un modo práctico y conciso las reglas esenciales de la semiótica. No puede desconocerse que sólo en una clínica bien provista pueden encontrarse los elementos indispensables y el buen orden para la realización de tal programa.

El estudio del francés en la segunda enseñanza francesa, por Alberto Cohen. Conferencia pronunciada en la sección francesa de la Exposición Universal de Gante, el 25 de Setiembre de 1913.—En las primeras páginas del plan de estudios francés se ve esta indicación, repetida luego varias veces: «Las reglas serán enseñadas, sobre todo, por el uso. No desperdiciará el profesor ninguna ocasión de demostrar á los discípulos que las aplican instintivamente. Referirá, pues, constantemente su enseñanza á los ejemplos proporcionados por el lenguaje hablado ó escrito. El estudio de la Gramática tendrá por objeto resumir en fórmulas precisas las reglas sacadas de la experiencia.» No deja de haber en esto algunos peligros. En vano la Gramática renuncia hoy por sí misma á considerarse, como en otro tiempo, la legisladora. En vano se limita á querer ser una ciencia de hechos, de observación y de historia: el largo tiempo pasado, en el curso del cual se ha constituido una lengua continua, dominando su evolución y, por lo mismo, toda lengua tiene sus exigencias, sus afinidades y sus repugnancias. Y aun fundándose hoy la Gramática más sobre la Historia y la Psicología que sobre la Lógica, tiene que mantener la distinción necesaria y fundamental entre lo que es correcto y lo que no lo es. Ahora bien; no todo lo que se dice, por los niños especialmente, ni todo lo que oyen decir, está legítimamente dicho: la experiencia y el instinto pueden ser para ellos malos guías. No hay, pues, que exajerar la sana tendencia, y hay que buscar hábilmente la transición. Uno de los gramáticos franceses más reputados, el Sr. Sudre, profesor del Liceo Luis el Grande, en sus dos cursos de Gramática francesa, da por objeto esencial del segundo volumen «una comparación sistemática y razonada de la lengua actual con la de Molière, Racine, Corneille, Montaigne y Rabelais». No hay estudio para alumnos de esa edad más atractivo, más provechoso ni más capaz de ensanchar los espíritus. Muchas locuciones ó construcciones irreductibles á la lógica se explican entonces por la historia como for

mas dobles, y lo mismo ciertas aparentes bizarrías y ciertas pretendidas incorrecciones que los gramáticos de otro tiempo, trastornando el orden de las superioridades, pretendían reprochar á los grandes escritores. Entonces es cuando, verdaderamente, el estudio de la lengua es cosa viva, como la lengua misma. Una *lengua viva*: locución hecha y que, como tantas otras, parece perder en la vanalidad del uso su fuerza y su vigor; pues bien, estudio como el indicado, contribuye á restituírseles. Los alumnos adquieren, sin que se les haga sobre ello ninguna lección, la idea, mejor aún, el sentimiento, de ese fenómeno, á la vez metafórico y real, extremadamente complicado y de duración ilimitada, de lo que es la vida de una lengua, tanto diversificada en dialectos como más concentrada, más unificada, pero en perpetuo movimiento, en todo caso, y que no acaba de fijarse sino el día que se deja de hablar.

Comisiones superiores de la enseñanza de las Facultades, por L. Clédat.—El informe presentado recientemente por un cierto número de Facultades de Letras ha planteado convenientemente la cuestión del establecimiento de Comisiones superiores de la enseñanza de las Facultades, «análogas á la Comisión superior de la enseñanza médica». Habiendo sido favorablemente acogido el principio, es oportuno investigar los mejores medios de realización, teniendo en cuenta las reservas hechas y aprovechando la experiencia adquirida por los profesores de Medicina. En todo caso, parece que se debería obtener un aumento de las atribuciones y del reclutamiento del Comité consultivo. Esta organización aseguraría el contacto entre los Delegados de las Facultades y el Comité consultivo permanente y permitiría á las Facultades hacer oír sus quejas y sus aspiraciones. Y no quedaría entonces más que asegurar el libre y pleno funcionamiento de las Comisiones, evitando el apresuramiento febril que parece haber presidido á las últimas deliberaciones de la Comisión médica.

Variedades. — Conferencia sobre la

literatura francesa en los Estados Unidos. Inauguración del monumento erigido al profesor Dieulafoy. — El Jubileo Henry Lemonnier. — Apertura de la Biblioteca Thiers.

Necrología. — Emilio Lacous, profesor de Cálculo diferencial é integral en la Universidad de Rennes. — Ernesto Lichtenberger, profesor honorario de la Facultad de Letras de la Universidad de París. Antes había sido profesor titular de Literatura extranjera. — Octavio Flurer, profesor de Derecho y decano honorario en la Universidad de Lyon.

Bibliografía y extractos. — D. BARNÉS.

ENCICLOPEDIA

LIBROS DE AMÉRICA

por el Prof. Adolfo Posada.

La cláusula de la nación más favorecida en los tratados de Chile, por Julio Philippi, 1 vol. Santiago de Chile.—El Sr. Philippi, distinguido profesor y economista chileno, que ha estudiado su especialidad en las principales Universidades de Alemania y de Inglaterra, expone en este interesantísimo folleto la historia de la aplicación que la cláusula de la nación más favorecida ha tenido, en los tratados de Chile, de una manera general, con relación á todas las naciones, y de una manera especial con respecto á las naciones hispano-americanas. Porque en el régimen de los tratados chilenos, ha alcanzado la cláusula indicada la significación de una importante manifestación de la solidaridad americana, que si no ha producido hasta ahora resultados eficaces, acaso llegue á tener un influjo positivo en la futura política comercial del Nuevo Mundo.

Chile viene desarrollando en los últimos años, una política de acercamiento comercial hacia las Repúblicas latino-americanas, y el autor sostiene, que tal política no es sino la continuación de la política comercial, iniciada por los primeros Gobiernos que ha tenido la República, abandonada

más tarde por diversas razones. La base de la política comercial general de Chile, se inspiró invariablemente en el principio de dar en sus aduanas igual trato al comercio de todos los países, sin distinguir de procedencias; de manera, que los productos manufacturados del extranjero, pudieran rivalizar libremente en su mercado, asegurando al país la beneficiosa competencia de los intereses comerciales. Pero el Gobierno del general Prieto (1831-1841), estimó que «á la anterior norma de conducta invariablemente observada con las naciones del Viejo Mundo, debía hacerse una excepción á favor de las Repúblicas latino-americanas», por considerar que la comunidad de origen y la proximidad geográfica creaban entre ellas una situación especial, que les invitaba á formar una unidad económica, «en que la industria de cada una de las Repúblicas goce de protección en las demás», abriendo así á cada industria el mercado de todo el continente hispano-americano.

El Sr. Philippi reseña con abundantes datos la aplicación lograda por este principio de favor á las Repúblicas latino-americanas. Una primer manifestación se ofrece en el tratado con México de 1831, cuyo artículo 10 estipula el tratamiento de la nación más favorecida, limitando el alcance á favor de los países de la lengua española, con quienes Chile había formado hasta 1810 una sola nación. Otra manifestación más sugestiva se contiene en la convención general entre Chile y los Estados Unidos de 1834, en la cual, después de formular la cláusula de la nación más favorecida, se consigna la excepción á esta cláusula con relación á la República hispano-americana. La política de aproximación económica encontró su más completa expresión en el tratado con el Perú de 1835. Pero lo interesante del sistema era que el Viejo Mundo aceptase el principio de favor que implicaba. Según el Sr. Philippi, en este período, sólo Francia y Bélgica aceptaron la excepción indicada. El tratado celebrado con Francia en 1846, fué completado por un artículo provisional en 1852 «que expresa que el tratamiento de la na-

ción más favorecida convenido... no impiden á Chile acordar á una de las Repúblicas vecinas de la América del Sur, favores especiales para productos de su suelo ó de su industria...»

Pero esta política comercial hispano-americana, no alcanzó buen éxito. El señor Philippi explica por qué, en interesantes consideraciones, exponiendo luego cómo se inicia de nuevo la política desde 1896, y la aplicación y transformación que ha experimentado hasta hoy.

La reforma bancaria y monetaria de Chile, por el profesor Roberto Espinosa. El excelente libro del profesor de Economía política de la Universidad de Chile, señor Espinosa, publicado por disposición del Consejo de Instrucción pública, es un sólido trabajo sobre los problemas bancario y monetario en aquella República, que, como es sabido, ofrece un campo lleno de interesantísimas experiencias.

Defensor el Sr. Espinosa de las instituciones democráticas, frente á las soluciones oligárquicas á que, según él, lleva el régimen parlamentario chileno, quisiera contribuir á la difusión del conocimiento de las cuestiones bancaria y monetaria. Entrañan estas grandes problemas, planteados desde hace años en Chile, y que, según el autor, los «círculos gobernantes y legislativos, no sólo no han querido resolver, sino que también han hecho, deliberadamente, más y más hondos; y que, por lo mismo, no es de esperar que sean considerados, en definitiva, en las leyes que se están elaborando con criterio nacional».

Y habría que evitar este peligro. Porque las cuestiones bancaria y monetaria interesan á toda la nación, y no tan sólo á la «aristocracia de hacendados y banqueros» que constituye el fuerte núcleo director de la vida política y financiera de la República.

Pero, ¿cómo ha de producirse una opinión nacional sobre materias tan complejas, difíciles y de tan universal interés, si no se ilustra y convence á la masa?

El autor pone su fe en la posibilidad de un movimiento de la muchedumbre, y á ella se dirige, especialmente, en su libro.

Porque á las reformas legislativas, dice, asentadas sobre las conveniencias públicas puede en verdad llegarse, lo mismo mediante la acción espontánea y directa de los hombres que gobiernan, que por el impulso de las muchedumbres... La reforma de ley de Bancos de Emisión, que ahora se estudia, según el profesor Espinosa, es, en parte, el efecto de un impulso dado á los de arriba por la muchedumbre.

Por otra parte, el autor, que es pesimista respecto de los gobernantes, cree que, hoy por hoy, es allí preferible «dirigirse á la multitud y no á los que gobiernan y preparan leyes; porque, dice, la multitud oye...» Y los gobernantes que no harán caso de una voz aislada, se moverán cuando les hablen muchas voces mil y mil veces.

No es la primera vez que el profesor chileno se ocupa con los problemas que ahora estudia en este libro. En conferencias universitarias, en la Prensa y en otras publicaciones, trató de ellos, considerándolos bajo diversos aspectos. Y, no sólo esto, el autor fué designado por el Ministro de Hacienda Montenegro, miembro de la Comisión de reforma bancaria.

Viniendo ahora al modo cómo se afronta en el trabajo del Sr. Espinosa el estudio de sus problemas, entraña éste muy complejos puntos de vista, por prevalecer en él, según su propio autor afirma, «como los más salientes, la solución de nuestras dificultades monetarias, de una vez para todas, y el que se realice una separación completa entre la emisión de los billetes pagaderos á la par, á la vista y al portador, de las demás operaciones bancarias, de tal suerte, que los billetes sólo tenga el derecho de emitirlos una institución permanente, extraña á todo Banco, cualquiera que sea su clase, su nombre ó su naturaleza».

El principio capital razonado en el libro del profesor chileno, es el de la separación, ó diferenciación de la función de emitir billetes, como operación autónoma, no sólo con respecto á las demás operaciones bancarias, sino respecto de los Bancos mismos. En su opinión, la emisión de billetes pagaderos á la par, á la vista y al portador, es la operación más delicada,

la más trascendental, y la que ha causado, en manos de los Bancos, los mayores daños en el mundo de los negocios.

¿Y cómo realiza y fundamenta su trabajo el profesor Espinosa? Ante todo, prepara su labor expositiva, crítica y constructiva, mediante un estudio de la historia bancaria y monetaria tanto en Chile como en el mayor número de pueblos. No quiere el autor hacer obra de pura doctrina, pretende buscar una base de experiencia histórica, que es rica, inagotable, la fuente de los fracasos, de los trastornos y de los remedios; entiende que para resolver satisfactoriamente los problemas bancario y monetario en Chile, es preciso estudiar la historia en lo relativo á los diferentes sistemas bancarios, á los depósitos, á los préstamos, á las cuentas corrientes, á los giros en descubierto, á las reservas, á los dividendos, á las crisis bancarias, á las relaciones de los Bancos con sus accionistas y directores y con el Estado, á la emisión de billetes, al régimen monetario, á la circulación de los billetes de Banco y del papel moneda, á las crisis monetarias, á los sistemas de conversión del papel moneda—y á las dificultades que ofrece este régimen al paso de la moneda metálica...

Respondiendo al criterio general formulado en las primeras páginas, el plan desarrollado en el libro comprende dos partes: una general ó histórica, y otra especial, cuyo interesante contenido resumiremos brevemente.

Parte general ó histórica: trátase en ella del régimen de los Bancos de emisión ligado á la moneda, y especialmente al curso forzoso. Es un estudio muy fundamentado de las instituciones bancarias, en las relaciones que indica, en Italia, Reino Unido, Francia, Rusia, Austria-Hungría, Estados Unidos de Norte América, Brasil, República Argentina, Perú y Chile. El autor registra todas las experiencias, y en el capítulo último de esta parte, formula las más generales enseñanzas que se deducen de la historia bancaria y monetaria de Europa y América.

Parte especial: trátase en ella de la *Reforma Bancaria y Monetaria en Chile,*

dividiendo la materia en dos libros: la reforma bancaria el primero, y la monetaria el segundo. Lo relativo á la reforma bancaria se estudia en capítulos sobre los Bancos en general.—La manera de arreglar el sistema bancario chileno.—La creación de un Banco privilegiado y la creación de un Banco del Estado. Lo referente á la reforma monetaria, es quizás de lo más interesante del libro; en él razona el profesor Espinosa el sistema de circulación fiduciaria que conceptúa mejor. «El mejor sistema de circulación fiduciaria — dice — es aquel que se apoya en los principios que dieron al billete de Banco su nacimiento y su prestigio; así como en aquellos otros principios que apartan la facultad emisora de toda operación bancaria.»

Como consecuencia de la experiencia registrada, de los principios formulados y de la doctrina mantenida, el autor llega á la proposición concreta de la creación de un *Instituto Monetario de Chile*, institución que «tendría una esfera de acción más amplia que la Caja de conversión de la Argentina y del Brasil... pues debería ser una oficina permanente, destinada á dominar todos los problemas teóricos y prácticos relacionados con la moneda».

El profesor Espinosa no se limita á razonar abstractamente la necesidad y las funciones del Instituto, sino que dedica mucha parte de su libro á motivar y exponer un proyecto de *Instituto Monetario de Chile*, ofreciendo á continuación de una larga *exposición de motivos*, el proyecto mismo articulado, cuyo objeto se determina en esta forma: «Créase, dice el artículo 1.º, en Santiago, bajo la responsabilidad financiera del Estado, un establecimiento que, con el nombre indicado, se hallará administrado por un Consejo, y cuyos objetos serán los que...» luego se designan. No es posible trasladar aquí el precepto: bastará decir que su misión fundamental sería la emisión de billetes y la regulación de cuanto se refiere á la moneda en el país; él debería, en efecto, cuidar de «mantener la integridad del sistema monetario».

Como el autor relaciona el problema general monetario, que principalmente es-

tudia, con ciertos puntos de vista económicos, sobre todo al razonar la necesidad de provocar un alza lenta del billete, expone algunas reformas de interés, que al final del libro formula y articula en proyectos de ley. Son éstos los siguientes: sobre impuestos aduaneros, sobre impuestos sobre las herencias y legados y donaciones entre vivos, unificación y conversión de la Deuda exterior de Chile, acerca de los sueldos de funcionarios públicos, sobre multas, sobre el circulante en que deben percibirse las rentas fiscales, sobre fletes por los ferrocarriles del Estado, y sobre impuestos á favor de la municipalidad.

UN PROGRAMA MÍNIMO DE POLÍTICA SOCIAL (1)

por el Prof. D. Leopoldo Palacios, C. A.

Del Instituto de Reformas Sociales.

La cuestión social. Desigualdades sociales. Lucha y cooperación de clases..

Política social. Necesidad inmediata de los remedios y supuestos de esta inmediatez.

Complejidad cultural de los problemas. Limitación a las reformas de carácter hacendístico, económico y propiamente social u obrero.

I

REFORMAS FISCALES

1.^a Impuesto global y progresivo sobre la renta y disminución paralela de las contribuciones que pesan injusta y exhaustivamente sobre las clases pobres y medias.

2.^a Restricción por medio del impuesto de los derechos de sucesiones y donaciones sobre la base de la progresión, ya según el grado de parentesco, ya según el alcance de la fortuna transmitida, y reducción paulatina del grado en que se suprime la herencia en línea colateral.

3.^a Gravámenes cada vez más fuertes sobre los incrementos de riqueza no gana-

(1) Notas de una conferencia hecha por el autor el día 7 de Marzo en la Sección de Aranjuez, de la Federación Nacional de Ferroviarios españoles.

dos. Crecientes impuestos sobre el suelo no edificado en las ciudades grandes y medianas.

4.^a Explotación por el Estado de las grandes Empresas y monopolios,

a) para entrar en posesión de los grandes servicios nacionales, tan influyentes en la producción de la riqueza y la defensa del país;

b) para impedir ciertos acaparamientos industriales en beneficio de los obreros y de los consumidores;

c) para obtener recursos que alivien la carga de los contribuyentes.

5.^a Nacionalización especialmente de las minas, los ferrocarriles y los seguros.

6.^a Nacionalización de la tierra en las colonias, en la medida compatible con la propiedad establecida por los naturales y como base de todas las medidas civilizadoras de la Metrópoli.

7.^a Sometimiento de las grandes Compañías, especialmente de las monopolizadoras, a una enérgica contribución cuando sus beneficios excedan del 10 por 100.

8.^a Intervención severa de todos los gastos, tanto militares como civiles, y amortización gradual de la Deuda pública. Formación de empleados idóneos.

II

REFORMAS ECONÓMICAS

1.^a Acrecentamiento de la riqueza nacional. La Industria y el Comercio en sus relaciones con la Política social. Grandes dotaciones para puertos, canales y vías interiores de comunicación. Fomento de la Marina mercante. Reclutamiento inteligente, previas las debidas organizaciones para su formación y perfeccionamiento, de nuestros agentes consulares y extensión e intensión continuas de nuestro comercio en los mercados nacional y mundial.

2.^a Defensa de la agricultura,

a) contra los latifundios y los grandes propietarios territoriales;

b) contra la dispersión parcelaria;

c) fomentando la colonización interior, para lo cual debieran ponerse inmediatamente en explotación los terrenos de que

se incautó el Estado por falta de pago de la contribución, así como los terrenos y montes públicos incultos, los bienes públicos enajenables y los abandonados y baldíos de todo género, por medio de cooperativas de trabajo y de arrendamiento agrícolas formadas por obreros, y previa la fundación de escuelas de cooperación y de institutos adecuados de crédito;

d) protegiendo a los arrendatarios, merced a la abolición inmediata de los principios legales o reglas consuetudinarias que los entregan indefensos a la voluntad omnímoda del propietario, bien en lo que afecta a los arrendamientos usuales a corto e incierto plazo, que impiden todo interés por la labranza y la tierra, bien en cuanto a la elevación de la renta; establecimiento consiguiente de las instituciones que den a los arrendatarios la debida representación y garantías contra los citados males;

e) organizando el crédito agrícola, tanto reformando y extendiendo el régimen de los pósitos, como instituyendo Bancos centrales y Cajas regionales, como, en fin, obligando al Banco de España y a las entidades privilegiadas a contribuir desinteresadamente a este fin nacional;

f) instituyendo seguros contra el incendio, el granizo, la helada y la mortalidad del ganado, y tomando las medidas profilácticas necesarias contra las epizootias;

g) creando y fomentando el pequeño hogar campesino, difícilmente enajenable e inembargable;

h) organizando por el Estado la emigración llamada golondrina a América y Africa, y las instituciones concernientes para proteger a los emigrados antes, durante su estancia en el extranjero y a su vuelta á España;

i) fomentando los sindicatos, mutualidades y cooperativas agrícolas en sus múltiples formas;

j) organizando Cámaras de Agricultura donde estén representadas, tanto la grande propiedad, como el cultivo pequeño y medio;

k) desarrollando la enseñanza técnica agrícola, para lo cual las escuelas de diversas graduaciones, los cursos ambulantes

tes, las granjas modelo y las estaciones de ensayo; formando a sus profesores en el extranjero; utilizando a los obreros pensionados por el Ministerio de Fomento para organizar pequeños núcleos de enseñanzas prácticas y pensionando alumnos para que puedan hacer estos estudios, lo mismo que otros superiores que se les indique, en las escuelas mejor reputadas de Europa y América.

3.^a Reforma hipotecaria en el sentido de dar la mayor movilidad posible a la propiedad inmueble.

4.^a Protección del ahorro público, contra el agio y la especulación.

5.^a Severa represión de los fraudes y de la concurrencia desleal.

6.^a Política de abaratamiento de las subsistencias y los inquilinatos.

III

REFORMAS SOCIALES

1.^a Dar al proletariado la plena conciencia de sus derechos y deberes, por medio de la socialización inmediata de la cultura intelectual y moral. Educación del sentido de solidaridad. Socialización de la persona. Organización de la primera enseñanza con estos objetos y de la secundaria y superior, de suerte que alcance también a los jóvenes proletarios que se revelen en la primaria como mejor dotados. Organización de las instituciones complementarias que hagan posible esta reforma: gratuidades, residencias, becas. Reorganización del aprendizaje sobre la base de la enseñanza práctica en escuelas profesionales o en fábricas y talleres, utilizando los obreros que se hayan acreditado como más capaces en su viaje pensionado al extranjero. Protección consiguiente, por medio de leyes sociales, de la infancia y la adolescencia obreras.

2.^a Mantenimiento, si se quiere, del principio de la propiedad individual; pero supeditación de la misma a las exigencias de la sociedad, al servicio de la cual se la considerará en todo caso. Abolición, por lo tanto, de todos sus abusos y privilegios. Garantía a cada cual del producto de su

trabajo. Medidas que impidan la formación de una feudalidad capitalista que tenga sometidos a sus tiranías, tanto a los obreros como a los consumidores. Derecho ilimitado del Estado para intervenir en las relaciones del capital y del trabajo, a fin de establecer las condiciones necesarias de la justicia social en la repartición de los rendimientos de la empresa.

3.^a Fomento de las asociaciones obreras de resistencia y profesionales, y de toda suerte de sociedades cooperativas y de cuantas entidades tengan por fin la emancipación pacífica del proletariado, la abolición del salariado y su accesión a la propiedad individual y colectiva. Favor de todas estas entidades en las contratas de obras públicas. Medidas que impidan a los patronos pactar expresa o tácitamente con sus obreros la asociación o no asociación o la asociación a una entidad determinada, o cualquiera clase de compromiso político o religioso. Conversión de las relaciones del trabajo entre patronos y obreros en relaciones de derecho, esforzándose por destruir el carácter de sometimiento de los últimos a los primeros, convirtiendo en asociados a estos dos elementos. Contrato colectivo. Organización de comités de obreros que intervengan con la gerencia de las empresas en todo lo que se refiera a la fijación expresa de las condiciones del trabajo, y que participen en la inspección del mismo, organizada suficientemente por el Estado. Tribunales industriales y organizaciones de conciliación y arbitraje para resolver los conflictos sociales.

4.^a Sistema de seguros sociales contra los accidentes, la enfermedad, la invalidez, la vejez y el paro, que, según su naturaleza, pesen sobre los patronos, los obreros y el Estado, o conjuntamente sobre estos tres factores, procurando descargar en todo lo posible a los trabajadores, y favoreciendo en su organización a los obreros sindicados. Desenvolvimiento consiguiente del Instituto Nacional de Previsión.

5.^a Reorganización de la asistencia social sobre principios civiles y profesionales.

6.^a Extensión gradual de los derechos

civiles, políticos y sociales de la mujer, organizando, por de pronto, para las obreras el seguro maternal y el descanso legal de 6 semanas antes y después del parto y la representación femenina en las Comisiones, Cámaras y Consejos del trabajo.

7.^a Revisión de toda la legislación protectora del trabajo y su debido complemento con medidas: *a)* que mejoren el régimen de los salarios y de la jornada y la manera de hacerlos efectivos (descanso dominical, semana inglesa, vacaciones retribuidas en ciertos oficios); *b)* que extiendan las indemnizaciones por accidentes, estableciendo, desde luego, las referentes a los accidentes del trabajo agrícola; *c)* que fomenten las condiciones de higiene y salubridad de los establecimientos industriales y comerciales, especialmente en las empresas de trabajo continuo, o en las que empleen sustancias o procedimientos venenosos o perjudiciales. Presión sobre los patronos y las autoridades, para que mantengan las fábricas, los talleres y las casas obreras en el grado de higiene y hasta de embellecimiento que requieren la cultura y dignidad creciente de los trabajadores.

8.^a Disposiciones eficaces contra los pagos en especie, las retenciones de salarios y los abusos semejantes. Supresión del régimen de multas. Intervención de los mismos obreros y de sus asociaciones y aun del juez, si las multas fuesen por sabotaje u otros delitos. Suministro gratuito de materiales para el trabajo. Reembolso a los obreros de las cuotas de seguros, retiros o beneficencia satisfechas a las cajas patronales, a la rescisión del contrato. Prohibición al patrono de aprovecharse de la construcción de casas obreras para frustrar a los trabajadores en el ejercicio de sus derechos.

9.^a Reglamentación especial del trabajo a domicilio; fomento de la asociación de estos obreros y de la celebración de contratos colectivos; anulación y represión de los contratos que estipulen salarios insuficientes y usurarios; fijación de un salario mínimo por medio de Comisiones paritarias; publicación por los patronos de

listas donde consten los obreros que empleen a domicilio y extensión a los mismos de la inspección del trabajo; acción pública para reclamar sobre cualquier abuso que contravenga estas disposiciones.

10. Organización del mercado del trabajo, escalonando en la medida de sus exigencias las obras públicas que no sean de absoluta necesidad; instituyendo oficinas de colocación administradas también por Comisiones paritarias; subvencionando la traslación de obreros; obligando a contribuir desinteresadamente a estos servicios a las grandes Compañías de ferrocarriles. Ensayos de estaciones de trabajo y de socorro para transeuntes y vagabundos, a fin de utilizar en el mayor grado posible hasta los más débiles esfuerzos, sustrayendo así de la asistencia, la policía y la penitenciaría, al mayor número de estos desgraciados.

11. Creación de Cámaras de Trabajo y reorganización del Instituto de Reformas Sociales, a fin de que la clase obrera tenga mayor representación y más especificada en la vida nacional.

12. Acción internacional para marchar de acuerdo con los demás pueblos cultos en cuanto afecte al régimen legal del trabajo. Tratados que estipulen las debidas condiciones de justicia a los obreros españoles en el extranjero. Medidas que reglamenten beneficiosamente la emigración y el proteccionismo obrero.

No son las enunciadas las únicas medidas de momento para el logro de un sólido mejoramiento social. Sí las absolutamente indispensables para iniciar una política de pacificación y colaboración de clases por la cultura.

Algunas están ya comenzadas en nuestra política nacional; la mayor parte son normas de Derecho universal, que tienden a perfeccionarse constantemente en la vida de todos los pueblos cultos.

Trabajemos, por de pronto, por ellas, para que lo demás, esto es, la realización de otros más elevados ideales, se nos dé también por añadidura.

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

por el Prof. Manuel B. Cossío,

Director del Museo Pedagógico Nacional.

Ultimos descubrimientos. - «La constancia y la fortuna de los eruditos podrán hacer algún día que sea más significativo titular este capítulo: *lo que se sabe*, que *lo que se ignora* de la vida del Greco.» Así termina el primero de mi libro sobre el artista. Y la constancia y la fortuna de un investigador (2) han hecho, en efecto, que a los pocos años de escritas aquellas líneas, el título deba cambiarse. De los archivos de Toledo han salido muchos documentos inéditos; unos, directa, otros, indirectamente relacionados con el pintor, y aunque su número no guarde proporción con la cantidad de noticias que aportan para la vida privada del Greco, la importancia de aquellas es suficiente a justificar el referido cambio. Para ello bastarían el testamento del artista juntamente con el aún más valioso inventario de sus bienes, que nos dan a conocer su familia, su taller, su biblioteca y la intimidad de su hogar en los últimos días de su vida, ofreciendo bases para la construcción del carácter y personalidad del maestro, aunque se hiciera caso omiso del descubrimiento de su morada, de su sepultura, de sus deudas y créditos, de nuevos contratos de obras, y de la segura determinación de las fechas de algunas de ellas, que andaban oscilantes, y entre las cuales, el *Entierro del Conde de Orgaz*, nada menos.

Siendo tan valiosa, como se ve, esta contribución, conviene, sin embargo, declarar, para estímulo de nuevas investigaciones, que es mucho todavía lo que se ignora de la vida del Greco.

Su muerte; su testamento; su entierro; su sepultura.—Años antes que Cervantes,

de quien fué rigurosamente contemporáneo, murió en Toledo Dominico Greco. Cosa extraña tener que comenzar la biografía de nuestro pintor por su muerte. Pero, en realidad, con motivo de ella nos vienen los pormenores más abundantes y de mayor interés que de su vida privada sabemos; y la fecha más exactamente averiguada acerca de la misma es la de su fallecimiento, fecha, que, por desgracia, corre todavía equivocada en muchas guías de viajeros (1) y en los catálogos y cartelas de gran parte de los museos de Europa, sin exceptuar siquiera el último catálogo (1910, edición española) del Prado. De suerte que el gran público no conoce, ni aun el único dato que cree conocer de la vida del artista.

En efecto, con la autoridad de Palomino, que hubo de calcularla equivocadamente, aunque se limitó a decirlo con reserva, se ha venido repitiendo que el Greco falleció el año de 1625; cuando ya hace más de un cuarto de siglo que el archivero Sr. Foradada publicó, en 1876, la partida de defunción del pintor, que consta al folio directo 332 (2) en el *Libro de entierros de la parroquia de Santo Tomé, desde el año de 1601 hasta el año de 1614*. El documento es tan lacónico, que bien puede transcribirse aquí íntegro, y hasta precedido de los antecedentes necesarios para su perfecta inteligencia. Dice así:

«*ma niña En quatro dias del mes de Abril de mil y seis | cientos y catorce años falescio m.^a hija de | p^o Ruiz de ocho meses, enterróse en S S. Br^e | Sansoles dio m^o Real de belas*».

«*dominico greco En siete del falesció dominico greco no hizo | testam.^{to} Recibió los sacram.^{tos} enterróse en | S.^{to} domingo el antiguo dió belas*».

La partida no puede decir más en menos palabras. Parece quitarnos la esperanza

(1) Capítulo I (corregido y aumentado) del libro *El Greco*, por M. B. Cossío.—Madrid, Victoriano Suárez, 1908, y ahora publicado con motivo del III Centenario de la muerte del artista.

(2) *El Greco en Toledo...*, por Francisco de Borja de San Román y Fernández. Madrid, Victoriano Suárez, 1910.—*El Sepulcro de los Theotocópuli en San Torcuato de Toledo*, por el mismo autor. Madrid, V. Suárez, 1912.

(1) Incluyendo la de *Baedeker*, como puede verse en el estudio sobre el arte español, que lleva al frente, con el nombre de Justí, el cual, sin embargo, tan exacto en sus citas, utilizó ya la fecha cierta desde 1888, en el capítulo sobre el Greco, de su *Velázquez*.

(2) El libro en esta parte se halla sin foliar. La cifra 332 es moderna y escrita, al parecer, por alguno que contó los folios y quiso consignar el que allí correspondía. El 2 está corregido. Debajo había otro número, tal vez el 5, porque Foradada dice 335.

legítima de haber podido hallar en su testamento revelaciones acerca de su misteriosa persona y familia; declara que murió como buen cristiano, que pagó la cera para alumbrar su entierro y que no está sepultado en San Bartolomé, donde Palomino dijo, sino en el convento de Santo Domingo el Antiguo, y, como Tiziano en Santa María de Frari en Venecia, al amparo de las primeras obras que pintó en Toledo. Parece quitarnos, digo, y así es, por fortuna; porque el Greco, es verdad que no hizo testamento, pero dió poder a su hijo para hacerlo, y éste otorgólo, después de inventariar todos los bienes. Y aquí es precisamente donde importa transcribir lo esencial de tales documentos, con sus mismas frases, donde el ambiente de la época perdura.

Ocho días antes de su muerte otorga el Greco dicha carta poder ante el escribano público de Toledo, Alvaro de Aguilar... «estando—dice—echado en una cama enfermo de enfermedad que Dios nuestro señor fué servido de me dar y en mi buen seso, juicio y entendimiento natural, teniendo, creyendo y confesando todo aquello que cree y confiesa la santa madre iglesia de Roma, en el misterio de la Santísima Trinidad en cuya fe y creencia protesto vivir y morir como bueno, fiel y católico cristiano, digo que por cuanto por la gravedad de mi enfermedad yo no puedo hacer... mi testamento como conviene al servicio de Dios nuestro señor e salvación de mi alma e descargo de mi conciencia e le tengo tratado... con Jorge Manuel Teotocopuli mi hijo y de doña Jerónima de las Cuevas, que es persona de confianza y de buena conciencia... para lo cual... otorgo todo mi poder... a el dicho... mi hijo que está presente especialmente para que en cualquier tiempo... otorgue el dicho mi testamento... ante escribano que de ello de fe. En el cual puede hacer todas las mandas e legados pios e gratuitos... Y quiero y es mi voluntad que cuando Dios nuestro señor fuese servido de me llevar de esta presente vida mi cuerpo sea sepultado en la parte e lugar que pareciere a mis albaceas y se pague lo que costare de mis bienes. Y... en el remanente... de todos mis bienes... de... por mi

universal heredero a el dicho Jorge Manuel mi hijo y de la dicha doña Jerónima de las Cuevas. E... de... por mis albaceas .. a el Señor don Luis de Castilla dean de la santa Iglesia de la ciudad de Cuenca y a el padre fray Domingo Bane-gas profeso del monasterio de San Pedro mártir de esta dicha ciudad de Toledo y a el dicho Jorge Manuel Teotocopuli... E por esta presente carta reboco... todos otros cualesquier testamentos mandas cob-dicilos poderes que haya dado para testar... fecha e otorgada en Toledo a treinta e un días del mes de marzo de mil e seiscientos e catorce años, siendo testigos Lorenzo de Molina y Cristobal de San Miguel, el doctor Diogenis Parramonlio y Constantino Focas y Pedro Olmedo vecinos de Toledo y el otorgante, que conozco, lo firmo de su nombre.»

Lo firmó, en efecto. Los rasgos completamente descompuestos y casi ilegibles, indican claramente el agotamiento de las últimas horas de la vida.

El 12 de Abril solicita Jorge Manuel Teotocopuli, ante Francisco Langayo de Castro, jurado y alcalde ordinario de Toledo, licencia para proceder al inventario de los bienes que su padre dejara, y el 7 de Julio lo presenta, escrito todo él de su mano y es aprobado, de que da fe el escribano Juan Sancho de Soria. Este interesantísimo documento en que aparecen las ropas y las armas, los muebles y los utensilios de casa, la biblioteca y todo el contenido del taller del Greco, se analizará más adelante.

Vengamos al verdadero testamento, que no otorga Jorge Juan hasta el 20 de Enero de 1616 ante el escribano Alonso de Aguilar, y está hecho únicamente para aprobar los pagos del entierro, honras y sepultura de su padre y declarar deudas y créditos. De él aprendemos y es lo más importante que «el dicho Dominico Greco fué metido en un ataúd y depositado en una bóveda de la iglesia e monasterio de Santo Domingo el antiguo de esta ciudad de Toledo...» Confirmando así en absoluto el testimonio del óbito. Que «el día de su enterramiento le acompañaron y enterraron su cuerpo la cofradía e cofrades de la Santa Caridad

desta ciudad, con su paño» y «la cruz y clérigos de la iglesia parroquial de Santo Tomé, de donde el susodicho era tal parroquiano» y «la cofradía e cofrades de nuestra señora de las Angustias que se celebra en el monasterio de San Pedro mártir desta ciudad». Que «el dicho día de su entierro se le dijo en el dicho monasterio de Santo Domingo el antiguo una misa cantada con diácono e sudiácono e vigilia e su responso», y «en los tres días siguientes se le hizo su novenario diciendo en cada uno de ellos una misa cantada en el dicho monasterio de Santo Domingo el antiguo con diácono e sudiácono y vigilia e responso» y «se le dijo un cabo de año en el dicho monasterio de Santo Domingo el antiguo el cual hicieron veinte e cuatro frailes de la orden de San Francisco» y «se le dijeron diez misas del alma en los altares privilegiados de San Pedro mártir y del monasterio de la Santísima Trinidad desta ciudad de Toledo»; y se dijeron «cien misas rezadas por el ánima del dicho mi padre dando la cuarta parte a la parroquia y las restantes en el dicho monasterio de Santo Domingo donde el susodicho está depositado». Sabemos que «el dicho mi padre tiene cuentas dares y tomares con el Dr. Gregorio de Angulo e con el marqués de Villena e con Gaspar de Alcocer e con el maestro Torres y Bartolomé Ansaldo y con Luis Gutiérrez de Carcamo y jurado Sebastián López de Tapia y con García de la Peña vecino desta dicha ciudad de Toledo e con otras personas...» Y, por último, que «María Gómez sirvió a el dicho mi padre de veinte años a esta parte y si se le debiere algo se le pague de los bienes del dicho mi padre».

Concretémonos ahora al enterramiento. Mis esfuerzos para descubrirlo en la iglesia o en el coro y clausura del monasterio donde hube de buscarlo, resultaron inútiles. No hay en ninguna parte signo aparente de la tumba del Greco. La única esperanza que pudiera haber respecto de la losa de pizarra que hay en el pavimento de la iglesia, en el eje y hacia el centro de la misma, con inscripción por borrosa ilegible, en caracteres del xvii, desaparece; primero porque el testamento del Greco

dice que su cuerpo «fué depositado en una bóveda»; y segundo, porque el Sr. San Román ha hallado un documento que fija con precisión el sitio en que el cadáver debió depositarse. Es el contrato hecho por Jorge Manuel en 26 de Agosto de 1612, dos años antes de la muerte del Greco, ratificado por éste en 20 de Noviembre del mismo año, con la Comunidad de Santo Domingo el Antiguo y mediante el cual ésta les cedía «un ara e bóveda» en la iglesia, a condición de que edificasen en el ara a su costa un retablo y altar, sirviendo la bóveda para enterramiento suyo y de su familia y descendientes «para siempre jamás». «Un ara—añade—que está frontero de la puerta principal de la dicha iglesia... el que está más abajo de la capilla de los Sres. Gomaras... el primero siguiente de la dicha capilla, el cual le dan con una bóveda que dicen que hay debaxo.»

El contrato debió cumplirse, porque Alfonso de los Morales, primera mujer de Jorge Manuel, se enterró en 1617 en una bóveda de Santo Domingo el Antiguo, que, según dice en su testamento, *allí tenía*, y es lógico pensar que a la de su marido se refiere.

Es casi seguro, por tanto, que conocemos el sitio en que el Greco debía estar enterrado. Y el *casi* desaparecería si no fuera porque en 1667 y en esa misma ara bóveda del Greco, funda D. Juan Alcocer de Herrera cuatro capellanías, encarga que allí le entierren, como antes lo había sido su padre, y manda hacer un retablo con «un cuadro grande del glorioso San Ildefonso...» y «dos escudos de mis armas a los lados», todo lo cual allí está hoy día, en el estilo barroco que acredita la época, sustituyendo al que el Greco y su hijo quedaban obligados a poner, y que hoy no existe. Y como Gregoria de Guzmán, segunda mujer de Jorge Manuel, encarga en su testamento, en 1629, que la entierren en «la bóveda que el dicho Jorge Manuel y yo tenemos en el monasterio de San Torcaz» (San Torcuato), surge la duda legítima de si, al abandonar Jorge Manuel entre 1617 y 1629 la bóveda de Santo Domingo, no obstante aquel «para siempre jamás» de la escritura, trasladaría o no los

restos de su padre. Para resolver este punto ha reconocido el Sr. San Román las tres únicas bóvedas que, además de la correspondiente a la fundadora, existen en Santo Domingo, sin obtener, por desgracia, luz alguna, porque en ellas, según dice, no hay sino «gran cantidad de restos humanos, esparcidos unos por la tierra que le sirve de pavimento, y otros conservados en deshechos ataúdes... no habiendo el menor vestigio de lápida funeraria». Pero llama la atención sobre el hecho de que la bóveda que corresponde al contrato del Greco esté dividida, por excepción, en dos compartimientos, el que corresponde al interior más pequeño que el otro «y en él se conserva una especie de nicho (detalle de que carecen las otras bóvedas), dentro del cual se conservan los huesos de una persona; los ladrillos, que cerraban el nicho, están esparcidos por el suelo, la humedad ha desmoronado el cerramiento.» Esta rara división de la bóveda, añade, «se explicaría con el fin de reservar parte de ella para el artista y su familia, y la otra para la fundación de Alcocer».

Así está el problema. ¿Quedaron los restos del Greco y de Alfonsa de Morales en la parte interior de la bóveda? ¿Se trasladaron el cambiar ésta de dueño? La división en los dos compartimientos induce a creer lo primero. Son de notar, sin embargo, los pormenores que Palomino da del enterramiento del Greco, los cuales indican que, por lo menos, era fama en Toledo lo que él escribió (1). Y hallarían cierta explicación en lo que se desprende de documentos encontrados nuevamente. Según ellos, en 1618, surgen diferencias entre el convento de Santo Domingo y Jorge Manuel, a causa de un monumento de Semana Santa, que éste se había comprometido a construir para aquél, y no habiendo avenencia, se rescinde el contrato,

(1) «Murió finalmente nuestro Dominico (dice) en dicha ciudad, por el año de mil seiscientos y veinte y cinco, y a los setenta y siete de su edad, aunque otros dicen que murió más anciano, y está enterrado en la parroquial de San Bartolomé, y sobre la sepultura pusieron, no sé con qué motivo, una reja en lugar de losa, para que allí no se enterrase persona alguna, la qual no se conserva hoy, porque habiéndose hundido la iglesia, la quitaron cuando se reedificó», págs. 428 y 429.

pero tiene además que dejar el enterramiento que habían concedido á la familia Theotocopuli. El convento se queda con el altar y retablo colocado sobre la bóveda «en que estaba sepultado Dominico Theotocopuli, pintor», y con el lienzo que para él había pintado el Greco, la *Adoración de pastores*, que fué tasada por Tristán, y que es la que hoy se halla en el ático del altar mayor de la misma iglesia, y se queda además con la bóveda, es decir, con el enterramiento, «para poder disponer libremente de ella, como si no hubieran sido de Dominico Theotocopuli y Jorge Manuel, y éste confiesa haber recibido del convento una licencia del Consejo de la Gobernación del arzobispado de Toledo para sacar de dicho sepulcro los huesos que en él estaban, los cuales se obligaba Jorge Manuel a sacarlos desocupando la bóveda siempre que el convento se lo pidiera». En 1618 Jorge Manuel hizo las trazas y condiciones para una obra en la iglesia del monasterio de San Torcuato y dirigió la obra como arquitecto. No cobró nada por este trabajo, y en recompensa pidió y obtuvo en 1619 un sitio en la iglesia donde labraría una bóveda «para enterramiento de él, su mujer, hijos y descendientes y de sus padres...» «arrimada a la pared que estaba frontera de la puerta principal» y sobre ella había de construir, como antes en Santo Domingo, un altar y retablo. Que la bóveda se construyó lo prueba el testamento de la segunda mujer del Greco, ya citado. La simultaneidad de su adquisición con el abandono de la de Santo Domingo, así como la prisa que el convento y Jorge Manuel se dieron a obtener la licencia para el traslado de los restos, son circunstancias que el Sr. San Román hace notar como favorables a la idea de que efectivamente hubo aquél de verificarse. Tal vez quedó en Toledo la fama del traslado, aunque confundiendo San Torcuato con San Bartolomé por la proximidad que entre sí guardan, y de aquí lo recogiese Palomino. Derruido San Torcuato, no queda de él en pie más que la puerta, que probablemente Jorge Manuel edificase.

Del Greco, pues, como de Velázquez y Cervantes, se sabe la iglesia en que fué

enterrado, pero no se tiene seguridad del sitio en que descansan hoy sus restos.

Su edad.—No es indiferente haber comenzado por fijar la fecha de la muerte del Greco, porque siendo la única que se tenía por sabida, de ella se ha partido para calcular la de su nacimiento. En efecto, si el pintor murió en 1625 a los 77 años, necesario era que los historiadores pensaran que había nacido en 1548, y que así se haya venido aceptando; pero, siendo ahora el año 1614 la verdadera fecha de su muerte, si nos empeñamos en explicar el dicho de Palomino, o hay que retrotraer el natalicio a 1537, o hay que pensar que murió a los 66 años.

Don Salvador Sanpere y Miquel discute al pormenor este punto, en su artículo: *Domenikos Theotokopoulos* (Revista de la Asociación Artística Arqueológica barcelonesa. Barcelona, 1900). He aquí en extracto su razonamiento. Palomino pudo fijar la muerte del Greco en 1625, por saber que en esa fecha fué nombrado su hijo Jorge Manuel arquitecto de la catedral de Toledo, y por pensar, equivocadamente, que, tal vez, sucedía a su padre en aquel cargo. Que el biógrafo no estaba cierto de los 77 años de vida que asigna al pintor, se induce de sus mismas palabras: «aunque otros dicen que murió más anciano».

Hay que observar, sin embargo, que algún motivo debió llevarle a decir 77 años, ni uno más ni uno menos. Ahora bien; no pudiendo éstos contarse desde 1537, pues sabemos por Julio Clovio que en 1570 era el Greco *un joven*, y no es probable que así le llamase aquél a los 33 años, que entonces tendría (de haber nacido en tal fecha), la cuestión podría resolverse suponiendo que Palomino entendió, de viva voz, o por escrito, 77 años, en vez de 67, con lo cual el Greco, muerto en 1614, pudo nacer en 1547 y tener 23 años al presentarse a Julio Clovio; es decir, ser un joven. Y añade todavía el Sr. Sanpere que si, por el contrario, Palomino fijó la muerte del Greco por conocer la fecha del nacimiento de éste, y contar desde ella los 77 años, resultaría que, para llegar al 1625, hay que partir del 1548, «coincidencia,

que parece demostrar que, en efecto, el Greco nació en 1548 y falleció de sesenta y siete años».

Verosímiles son algunas de estas suposiciones, sobre todo la de tener que rebajar la edad del Greco; pero, en general, nos parece que se da en ellas demasiado valor al dicho de Palomino. Su afirmación de que murió a los 77 años tiene poca importancia, puesto que igual fórmula concreta usa en la mayoría de sus *Vidas*, y se ha visto luego cuán equivocado estaba en muchas de ellas, en las de Velázquez y Murillo, nada menos, para no citar otras, sin que, al rectificarse dichas fechas, se haya observado que el error procediese de analogía, ni escrita ni fonética. Que Palomino no debió conocer fecha alguna del nacimiento del Greco, parece evidente, porque se hubiera apresurado a consignarla, como lo hace cuando cree saberlas. Y en cuanto al manifiesto interés por mantener el nacimiento del artista en 1548, no nos lo explicamos: primeramente, por tratarse de una fecha inventada *a posteriori*, y modernamente, en vista sólo de dos datos erróneos (los 77 años y el 1625 de Palomino), y a la cual, por tanto, no debe concederse valor alguno; y en segundo lugar, porque la pretendida coincidencia, en que dicho interés se sostiene, no existe, pues contándose 77 años desde 1548 a 1625, sólo se cuentan 66, y no 67, desde aquella fecha a 1614; y así, para que existiese la coincidencia, se necesitaría que el Greco hubiera muerto en 1615. Muriendo en 1614, a los 67 años, tuvo que nacer en 1547, al menos (es decir, si nació antes del 7 de Abril), y no en 1548; y si se acepta este número, tuvo que morir a los 66 años, esto es, con una cifra en que ya no cabe la supuesta confusión de letras o de sonidos con los 77 de Palomino, base de toda la coincidencia.

Lo prudente es reconocer, por tanto, que Palomino se equivocó en esto, como en muchas otras cosas, y, dejando a un lado sus gratuitas afirmaciones, atenerse a los únicos datos positivos que existen para calcular, sólo con cierta aproximación, la fecha del nacimiento del artista.

El primero es el dicho de Jusepe Mar-

tínez (pág. 184), el cual, medio siglo después de la muerte del Greco, escribe que «llegó a crecida edad»; de donde arranca, sin duda, la idea exacta de que el pintor falleció anciano. El segundo es el testimonio del gran miniaturista Julio Clovio, sobre quien hizo el Greco, en 1570, al llegar a Roma, la impresión de *un giovane* (1). El tercero, más problemático que los anteriores, es la presunción de que el joven representado en el cuadro que los condes de Yarborough poseen en Londres, o el que figura en el del Museo de Parma, de los que hablaremos luego, aunque desemejantes entre sí, uno y otro igualmente imberbes, puedan ser nuestro

(1) Se trata de una carta que Clovio escribe al cardenal Nepote, Alejandro Farnesio, recomendando al Greco. Existe autógrafa en el *Carteggio farnesiano*, y fué publicada primeramente por el Signor Cav. Amadio Ronchini con otras siete del mismo Clovio, como apéndice a la Memoria que sobre este miniaturista insertó en *Atti e memorie*, etc.

Como el documento contiene las únicas noticias que del pintor sabemos, antes de venir a España, conviene transcribirlo íntegro.

Al Card. Farnese.

Viterbo

A'di 16 di 9bre 1570.

E'capitato in Roma un giovane Candiotto discepolo di Titlano, che a mio giuditio parmi raro nella pittura; et, fra l'altre cose, egli ha fatto un ritratto da se stesso, che fa stupire tutti questi Pittori di Roma. Io vorrei trattenerlo sotto l'ombra di V. S. Illustrissima et Reverendissima senza spesa altra del vivere, ma solo de una stanza nel Palazzo Farnese per qualche poco di tempo, cioè per fin che egli si venghi ad accomodare meglio. Però La prego et supplico sia contenta di scrivere al Co. Ludovico suo Maiord.^o, che lo provvegghi nel detto Palazzo di qualche stanza ad alto; ché V. S. Illustrissima farà un'opera virtuosa degna di Lei, et io gliene terrò obligo. Et Le bascio con reverenza le mani.

Di V. S. Illustrissima et Reverendissima humilissimo servitore

DON JULIO CLOVIO.

Ronchini ha sido el primero, hasta donde yo sé, que hizo observar que se trata en ella del Greco, y así lo declara el croata Ivan Kukuljevic Sakcinski, al transcribirla en su libro sobre Clovio, págs. 50 y 75 y apénd. xiv.

También la copia, aunque sin hacer referencia ninguna al Greco, John W. Bradley en *The life and works of Giorgio Giulio Clovio*. London, 1891, página 386. Pero el que la utiliza más concretamente en servicio de la historia del pintor es Carlos Justi en su primer artículo de *Z. f. B. K.* En las transcripciones hay algunas diferencias, aunque no sustanciales. El texto exacto publicado por Ronchini, concuerda con las copias de Sakcinski y de Sanpere, siendo incorrectas las de Justi y Bradley.

artista. Si, en efecto, lo fuesen, habría que pensar que el Greco, en aquella época, es decir, entre 1570 y 1575, en que ambos cuadros debieron pintarse, estaba más próximo a los 20 que a los 30 años. Por donde todo lo que puede aventurarse es que naciera entre 1545 y 1550, viniendo a morir de 65 a 70 años, esto es, «de crecida edad», como dice Martínez.

Lo único, por tanto, ya que no seguro, bastante probable, es que conviene rebajar, y aun así con prudencia, la edad que Palomino da al Greco, en vista de los únicos datos positivos que hasta ahora existen para calcularla.

A esto debemos limitarnos por ahora, mientras nuevas noticias no vengán a suplir el testimonio más fehaciente para el caso, o sea la partida de bautismo, ya que, por desgracia, hay muy poca esperanza de encontrarla; pues el nombre del pintor no figura en los libros parroquiales de la numerosa colonia griega de aquel tiempo en Venecia (1), ni en la pequeña parte de los antiguos archivos cretenses que pudo salvarse y se trasportó a Venecia cuando la conquista turca (2).

(Continuará.)

(1) Frecuentes son en el siglo xvi los nombres de artistas griegos en Venecia. Los más conocidos, ya citados por Justi: Antonio Vassillacchi, Domenico dalle Greche, Tornio Batha, Michael Damasceno, Cretense, como Nicolás de la Torre, miniaturista en El Escorial. Tal vez, de Venecia procediese Pedro el Greco o Serafín, poeta y pintor en Barcelona, que, en 1563, pintaba las puertas del órgano de Tarragona (véase Sanpere, *Bol. de la Acad. de Buenas Letras*. Barcelona. Año I, núm. 4).

(2) Así se lo aseguró a Justi el prefecto G. Veludo. Pero excitado yo por haber visto en el libro de Ernesto Gerland, *Das Archiv des Herzogs von Kandia in Königl. Staatsarchiv zu Venedig, Strassburg, 1899*, que existían entre los documentos, partidas de nacimiento de los años 1549-1570 y 1540-1572, y aprovechando la estancia en Venecia de mi respetable y llorada amiga Doña Emilia Gayangos de Riaño, hice consultar de nuevo el archivo. A su solicitud debo hoy la seguridad de no hallarse allí, ni tampoco en el parroquial de S. Giorgio dei Greci, el nombre de Theotocópuli, y la satisfacción de poseer nota precisa de todos los individuos con nombre o sobrenombre de *greco*, *grego*, etc., que figuran en los legajos cretenses, y ninguno de los cuales cabe confundir con nuestro artista.

Madrid.—Imp. de Ricardo F. de Rojas, Torija, 5.
Teléfono 316