

BOLETÍN

DE LA

INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

TOMO LIX

1935

MADRID

INSTITUCION, CALLE DE FRANCISCO GINER, 14

1935

MADRID.—IMPRESA DE J. COSANO, PALMA, 11.

BOLETÍN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

TOMO LIX.—1935

INDICE POR MATERIAS

PEDAGOGIA

- Los problemas de la escuela. XI. La preparación de las clases, por *D.^a María Sánchez-Arbós*, p. 1.
- La enseñanza de la Medicina en España, por *D. Teófilo Hernando*, p. 3, 26 y 51.
- La situación de la mujer casada en la enseñanza, p. 8.
- Una carta de *D. Francisco Giner*, p. 25.
- Los presupuestos de los Ministerios de Instrucción pública, p. 31.
- Los problemas de la Escuela. XII. El valor de lo pequeño, por *D.^a María Sánchez-Arbós*, p. 49.
- El salvaje del Aveyron. El problema de la infancia deficiente, por *Marie Thérèse Latzarus*, p. 73.
- Bases y finalidades de la protección del niño en la edad preescolar, por *D. Ernesto Nelson*, p. 79, 102 y 122.
- Conclusiones de la III Conferencia Internacional de Instrucción pública, celebrada en Ginebra del 18 al 20 de julio de 1934, p. 87.
- Ricardo Rubio, por *D. M. B. C.*, p. 97.
- Ricardo Rubio, por *D. Juan Ramón Jiménez*, p. 99.
- El señor Rubio, por *El Marqués de Palomares*, p. 100.
- Los problemas de la escuela XII (1). El respeto al niño, por *D.^a María Sánchez-Arbós*, p. 100.
- El tercer aniversario del Teatro y Coro

- de Misiones Pedagógicas, por *D. Manuel B. Cossío*, p. 121.
- Los problemas de la escuela. XIII. La colocación de los niños en la clase, por *D.^a María Sánchez-Arbós*, p. 145.
- Informe sobre la inspección oculística de los escolares, por *M. Louis Renaux*, página 147.
- El Congreso Internacional del Cine Instructivo y Educativo (Roma, 19-25 abril 1934), p. 155.
- El estudio del carácter en el niño y la orientación profesional, por *M. Henri Wallon*, p. 169 y 227.
- Los problemas de la escuela. XIV. El horario escolar, por *D.^a María Sánchez-Arbós*, p. 225.
- El método educativo del Dr. Rudolf Steiner, por *Mlle. Claude Marq*, p. 257.
- Los problemas de la escuela. XV. La intervención de los padres en la escuela, por *D.^a María Sánchez-Arbós*, p. 289.

ENCICLOPEDIA

- El paisaje general y las características del paisaje hispano, por *D. Eduardo Hernández-Pacheco*, p. 11, 39, 67, 89, 112 y 124.
- Psicología y problemas sociales, por el *Dr. Shepherd Dawson*, p. 17.
- Evoluciones recientes en las doctrinas relativas al sistema nervioso, por *M. Louis Lapicque*, p. 33.
- Estudios de la conducta, por el *Dr. E. G. Russell*, p. 56.

(1) Así, por equivocación.

- La adopción universal de los caracteres latinos, por el *Dr. Otto Jespersen*, p. 61.
- La evolución y el destino de la Histología, por *M. P. Florentin*, p. 107 y 127.
- Rectificaciones y complementos a la doctrina del sujeto histórico, por *D. Rafael Altamira*, p. 161.
- El Código del Niño en el Uruguay, p. 173, 232, 264 y 293.
- La exploración directa de las grandes profundidades del mar por la batisfera del *Dr. William Beebe*, por *M. Louis Roule*, p. 183.
- El carácter del poeta persa Firdusi, por *M. Henri Massé*, p. 188.
- La escultura griega, por *D. Manuel B. Cossío*, p. 262 y 292.

INSTITUCION

In memoriam:

- El señor Cossío, por *D. Juan Uña*, p. 193
- Palabras de *D. Manuel B. Cossío* a los pueblos del valle de Lacedana y las Babilias, con motivo de inaugurarse una fuente pública erigida en homenaje a Sierra Pambley, p. 196.
- Notas biográficas del Sr. Cossío, p. 198.
- Cuando era joven el maestro, por *D. Julián Besteiro*, p. 201.
- Manuel B. Cossío*. Fué él y fué un ambiente, por *D. Américo Castro*, p. 202.
- Cossío, por *D. Juan Ramón Jiménez*, página 211.
- Espíritu y obra de un gran español, p. 212.
- Un español inédito, por *D. Francisco de Cossío*, p. 213.
- Ideas pedagógicas de Cossío, por *D. Lorenzo Luzuriaga*, p. 214.
- Cossío, el Maestro, por *D. E. Díez-Cane-do*, p. 220.

- Cossío, por *D. G. Marañón*, p. 222.
- Cossío, por *D. Pío Baroja*, p. 223.
- Ha muerto el señor Cossío, por *D. Pablo de A. Cobos*, p. 223.
- Don Francisco Giner de los Ríos, por *don J. Martínez de la Encina*, p. 245.
- El educador y el artista, por *D. José Navarro Alcácer*, p. 247.
- El señor Rubio, por *D. Angel do Rego*, p. 250.
- Cossío, artista de la educación, por *don Luis de Zulueta*, p. 283.
- Una carta de monsieur Koeckert, p. 304.
- Cossío y las Misiones Pedagógicas, por *D. Luis A.-Santullano*, p. 304.
- La última lección, por *D. Roberto Castro-vido*, p. 307.
- Notas de excursiones, por *D. José María Giner* y *D. José Ontañón*, p. 22, 44, 70, 94, 117, 142, 166,, 191, 251, 285 y 309.
- Libros recibidos, p. 24, 96, 144, 168, 256, 288 y 312.
- Corporación de Antiguos Alumnos: Cuenta de ingresos y gastos, correspondiente al año 1934, leída y aprobada en la reunión de 18 de febrero de 1935, p. 44.
- Obras completas de *D. Francisco Giner de los Ríos*, p. 47, 144, 167, 288 y 312.
- Erratas, p. 120.
- Acta de la Junta general ordinaria de Señores Accionistas celebrada el día 28 de mayo de 1934, p. 135.
- Memoria de Secretaría, leída en la Junta general ordinaria de Señores Accionistas celebrada el día 27 de mayo de 1935, p. 136.
- Noticia, p. 143.
- Asociación de Antiguos Alumnos y Amigos de la Universidad de Oviedo, p. 47.

INDICE ALFABETICO

- Acta de la Junta general ordinaria de Señores Accionistas celebrada el día 28 de mayo de 1934*, p. 135.
- Altamira* (D. Rafael).—Rectificaciones y complementos de la doctrina del sujeto histórico, p. 161.
- Alvarez Santullano* (D. Luis).—Cossío y las Misiones Pedagógicas, p. 304.
- Asociación de Antiguos Alumnos y Amigos de la Universidad de Oviedo*, p. 47.
- Baroja* (D. Pío).—Cossío, p. 223.
- Besteiro* (D. Julián).—Cuando era joven el maestro, p. 201.
- Castro* (D. Américo).—Manuel B. Cossío. Fué él y fué un ambiente, p. 202.
- Castrovido* (D. Roberto).—La última lección, p. 307.
- C.* (M. B.).—Ricardo Rubio, p. 97.
- Cobos* (D. Pablo de A.).—Ha muerto el señor Cossío, p. 223.
- Código* (El) del Niño en el Uruguay, páginas 173, 232, 264 y 293.
- Conclusiones de la III Conferencia Internacional de Instrucción pública, celebrada en Ginebra del 18 al 20 de julio de 1934*, p. 87.
- Congreso Internacional (El) del Cine Instructivo y Educativo (Roma, 19-25 abril 1934)*, p. 155.
- Corporación de Antiguos Alumnos. Cuenta de ingresos y gastos del año 1934*, p. 44.
- Cossío* (D. Francisco de).—Un español inédito, p. 213.
- Cossío* (D. Manuel B.).—En el tercer aniversario del Teatro y Coros de Misiones Pedagógicas. Palabras leídas en la plaza de Bustarviejo, p. 121.
- Idem.*—Palabras de ... a los pueblos del valle de Laceana y las Babias, con motivo de inaugurar una fuente pública, erigida en homenaje a Sierra Pambley, p. 196.
- Idem.*—La escultura griega, p. 262 y 292.
- Dawson* (Dr. Shepherd).—Psicología y problemas sociales, p. 17.
- Díez-Canedo* (D. E.).—Cossío, el Maestro, p. 220.
- Erratas*, p. 120.
- Espíritu y obra de un gran español*, p. 212.
- Florentin* (M. P.).—La evolución y el destino de la Histología, p. 107 y 127.
- Giner* (D. Francisco).—Una carta de..., página 25.
- Giner* (D. José María) y *Ontañón* (D. José).—Notas de excursiones: Navarra y Tarazona, p. 22, 44, 70 y 94; Avila, p. 117; Buitrago y El Paular, p. 117; Colmenar Viejo, Manzanares el Real y La Pedriza, p. 142; Segovia, p. 142; Toledo, p. 143; Villaverde y Getafe, p. 143; Villaviciosa de Odón y Boadilla del Monte, p. 166; Córdoba, Sevilla y Granada, p. 191, 251, 285 y 309.
- Hernández-Pacheco* (D. Eduardo).—El paisaje general y las características del paisaje hispano, p. 11, 39, 67, 89, 112 y 124.
- Hernando* (D. T.).—La enseñanza de la Medicina en España, p. 3, 26 y 51.
- Jespersen* (Dr. Otto).—La adopción universal de los caracteres latinos, p. 61.
- Jiménez* (D. Juan Ramón).—Ricardo Rubio, p. 99.
- Idem.*—Cossío, p. 211.
- Koekert.*—Una carta de monsieur ..., página 304.
- Lapicque* (M. Louis).—Evoluciones recientes en las doctrinas relativas al sistema nervioso, p. 33.
- Latzarus* (Marie Thérèse).—El salvaje del Aveyron. El problema de la infancia deficiente, p. 73.
- Libros recibidos*, p. 24, 96, 144, 168, 256, 288 y 312.
- Luzuriaga* (D. Lorenzo).—Ideas pedagógicas de Cossío, p. 214.

- Marañón* (D. G.).—Cossío, p. 222.
- Marq* (Mlle. Claude).—El método educativo del Dr. Rudolf Steiner, p. 257.
- Martínez de la Encina* (D. J.).—Don Francisco Giner de los Ríos, p. 245.
- Massé* (M. Henri).—El carácter del poeta persa Firdusi, p. 188.
- Memoria* de Secretaría, leída en la Junta general de Señores Accionistas celebrada el día 27 de mayo de 1935, p. 136.
- Navarro Alcácer* (D. José).—El educador y el artista, p. 247.
- Nelson* (D. Ernesto).—Bases y finalidades de la protección del niño en la edad preescolar, p. 79, 102 y 122.
- Notas* biográficas del Sr. Cossío, p. 198.
- Noticia*, p. 143.
- Obras* completas de D. Francisco Giner de los Ríos, p. 47, 144, 167, 288 y 312.
- Ontañón* (D. José).—Véase: *Giner* (D. José María) y ...—Notas de excursiones.
- Palomares* (Marqués de).—El señor Rubio, p. 100.
- Presupuestos* (Los) de los Ministerios de Instrucción pública, p. 31.
- Rego* (D. Angel do).—El señor Rubio, página 250.
- Renoux* (M. Louis).—Informe sobre la inspección oculística de los escolares, p. 147.
- Roule* (M. Louis).—La exploración directa de las grandes profundidades del mar por la batisfera del Dr. William Beebe, p. 183.
- Russell* (Dr. E. S.).—Estudio de la conducta, p. 56.
- Sánchez-Arbós* (D.^a María).—Los problemas de la escuela. XI. la preparación de las clases, p. 1.
- Idem.*—Los problemas de la escuela. XII. El valor de lo pequeño, p. 49.
- Idem.*—Los problemas de la escuela. XII (1). El respeto al niño, p. 100.
- Idem.*—Los problemas de la escuela. XIII. La colocación de los niños en la clase, p. 145.
- Idem.*—Los problemas de la escuela. XIV. El horario escolar, p. 225.
- Idem.*—Los problemas de la escuela. XV. La intervención de los padres en la escuela, p. 289.
- Situación* (La) de la mujer casada en la enseñanza, p. 8.
- Uña* (D. Juan).—El señor Cossío, p. 193.
- Wallon* (M. Henri).—El estudio del carácter en el niño y la orientación profesional, p. 169 y 227.
- Zulueta* (D. Luis de).—Cossío, artista de la educación, p. 283.

(1) Así, por equivocación.

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

Domicilio: Calle de Francisco Giner, 14

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

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

AÑO LIX.

MADRID, 31 DE ENERO DE 1935.

NUM. 897.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Los problemas de la escuela, por D.^a María Sánchez Arbós, pág. 1.—La enseñanza de la Medicina en España, por D. T. Hernando, pág. 3.—La situación de la mujer casada en la Enseñanza, pág. 8.

ENCICLOPEDIA

El paisaje general y las características del paisaje hispano, por D. Eduardo Hernández-Pacheco, pág. 11.—Psicología y problemas sociales, por el Dr. Shepherd Dawson, página 17.

INSTITUCIÓN

Notas de excursiones (*continuación*), por don José María Giner y D. José Ontañón, página 22.—Libros recibidos, pág. 24.

PEDAGOGÍA

LOS PROBLEMAS DE LA ESCUELA

por D.^a María Sánchez-Arbós,

Directora del grupo escolar "Francisco Giner", de Madrid.

XII.—LA PREPARACIÓN DE LAS CLASES.

Una experiencia que salta a la vista de cualquier maestro viejo es la de saber medir el tiempo en la escuela, y no sólo el tiempo, sino la materia.

Son muchos los maestros a quienes abruma en estos sus primeros ensayos la preparación de sus clases. Lo mismo que a estos maestros noveles suele suceder a los maestros ya con sus años de servicio, que se ven en el compromiso de preparar un ejercicio de oposiciones consistente en una clase que van a dar a los alumnos. Pien-

san y repiensen primero el punto que será más interesante, y discutido éste, buscan y rebuscan libros que hablen del punto elegido. La preparación adolece de exceso de preparación, y la clase, como consecuencia, de exceso de materia. El maestro acumula en su explicación tal número de ideas, unas que da por sabidas y otras que intenta explicar para llegar a su punto interesante, que la clase resulta siempre sobrecargada y difícil de entender.

Claro está que la flexible materia de un niño nos permite llegar con ella hasta donde queramos, pero esto de no graduar los conocimientos que vamos a transmitir a un niño no puede dar buen resultado más que en un ambiente continuado de aprendizaje y de vida que no suele tener un niño de los nuestros.

Como la vida se repite incesantemente, nos ocurre pensar en nuestros tiempos juveniles, en los que para escribir unos renglones nos hacía falta leer cientos de páginas, de entre las cuales nos impresionaban dos o tres ideas. Cuando nos vamos haciendo viejos, nos basta leer una página para sacar de ella cien consecuencias. Esto es precisamente lo que parece que ocurre al maestro joven, y no es sólo joven el maestro que cuenta con pocos años. Es joven el maestro que comienza una ruta nueva y para el que la vida escolar ofrece tan nuevos y variados problemas.

Aunque constantemente estamos oyendo hablar de libertad en educación, estamos todavía lejos de poderla poner en práctica, y no sólo de ponerla en práctica, sino que aun acogemos con reservas si esa libertad

será o no aparente. Aun concediéndose cierto grado de libertad dentro de la enseñanza, no cabe duda de que frente a los impulsos juveniles y vertiginosos de los alumnos, da inmejorables resultados el aplomo y poca prisa del maestro, y así el preparar una clase con exceso de material riñe ya con este principio que hay que establecer, si no se quiere pasar por la vida del conocimiento como por sobre ascuas y tener que volver a las mismas cosas cientos de veces, dejándolas siempre incompletas y faltas de suficiente observación: de esa falta de observación que tanto adolecemos los españoles, quizá por esa falta de aplomo que no nos ha sabido contener a tiempo. Hemos de conocer mucho a los niños para convencernos de que todo para ellos es nuevo y de que las mismas cosas siempre, suelen ofrecerles más atractivo que el sucesivo cambio de horizontes. Además, las cosas tienen tan variados aspectos, que son nuevas las más viejas, siempre que las hagamos reaparecer habilidosamente; por ello, no tiene el maestro que devanarse los sesos, buscando para sus clases puntos raros y *poco oídos*. No importa repetir siempre lo más vulgar, cuando se le adorna con el suficiente atractivo, y entonces es precisamente cuando podría aceptarse un grado de libertad para que sobre ese punto ya familiar, el niño tomase un camino exclusivamente suyo; y para pasar una hora junto a los niños no hace falta preparar una época entera de la historia, ni una clasificación completa de Historia natural, ni siquiera la resolución total de un problema. Dos únicas ideas que el maestro se proponga fijar, serán material más que suficiente para que resulte una clase útil y atractiva, y en lugar de volar detrás de los niños que siempre están propicios a llegar hasta lo más avanzado, da mejor resultado y tiene más valor pedagógico, si lo queremos llamar así, un continuo frenar para obligar en cierto modo a contener estas rápidas comprensiones que podemos hacer llegar hasta donde queramos, pero que se borran con la misma rapidez que se adquieren.

Continuas experiencias que todos hemos realizado nos han comprobado esto que

acabamos de exponer, nos lo dicen más que nada los resúmenes de los cuadernos de los niños. Cuando nuestra explicación ha sido larga y abundante en datos y notas, el resumen de los chicos es desordenado; el niño pone de sus ideas las que no hemos ceñido a un punto reducido y hemos excitado la observación y el recogimiento, el niño pone de sus ideas las que no hemos sabido darle nosotros. Insistamos, pues, en que no hacen falta asuntos raros ni demasiadas novedades en la elección de puntos que vamos a preparar diariamente. Una pequeña observación hecha a nuestro lado y que nos roza sin cesar; un pequeño movimiento de la clase, un acontecimiento de la vida cotidiana, una palabra pronunciada por un niño; cientos y cientos de cosas que hallamos sin buscar y que son de más trascendencia que todos los temas comprendidos en los programas, y al escoger el punto de que vamos a tratar, la máxima sencillez y la más serena calma. Pensar que la inteligencia de los niños es insaciable y que si queremos darle tanto como puede tomar, no habría bastante con toda la ciencia inventada. Se sufre presenciando las clases de maestros, por lo regular poco experimentados, que hablan y hablan sin cesar y que parece que están pendientes de que se les termine la materia antes de que se acabe el tiempo, y si estas lecciones son nulas en los ejercicios de unas oposiciones, son doblemente lamentables en el diario hacer de la escuela, en donde el maestro hablando sin cesar, se convierte en una especie de polvorilla que estropea las inteligencias de los chicos en un continuo vagar y en esa viveza ratonil característica de muchos de nuestros niños.

La alegría de la clase puede encuadrarse bien en medio de la serenidad y el aplomo que el maestro debe poner como condición indispensable. Trabajar despacio, sin ningún apresuramiento, no buscar demasiada variedad de asuntos, y ceñir la clase al menor número posible de ideas y aun de palabras. Se ha repetido hasta la exageración que la clase se desenvuelve mejor *haciendo*; pues bien, el niño no puede hacer nada sobre lo que no conoce. Tiene que volver muchas veces sobre un mismo

asunto para que éste le suscite iniciativas, ante las cuales *hará*. Veamos cuán cerca está esto de aquel antiguo refrán, de la repetición alma de la enseñanza; porque las cosas, aunque parecen tan nuevas, lo son muy poco, y uno de los mayores errores es pensar que las nuevas formas de trabajar en la escuela son algo extraordinario y totalmente opuesto a lo que llamamos viejo. Están tan unidas las viejas y las nuevas concepciones de la vida, que apenas varían si no es por la novedad con que las adorna el que las aplica, y precisamente en el acierto que demos a esta novedad dependerá que aparezcan como viejas o como nuevas, a pesar de ser siempre las mismas.

No perdamos de vista lo modelables que son el alma y la inteligencia de un niño, y por ello, cómo puede influir en él la manera que tenga el maestro de exponerle y enseñarle, no ya la tabla de multiplicar, sino lo más trivial e insignificante de los distintos momentos que convivimos en la escuela.

Todo maestro joven quizá se vea obligado a pasar por determinados barroquismos, propios de su falta de experiencia, pero debe hacer un supremo esfuerzo para conseguir en su decir y en su hacer ante los niños, ese grado de sencillez que está engendrado por la máxima elegancia y debe dejar a un lado las preocupaciones de cantidades de materia y de rapidez en el trabajo, que no llevan más que a un cansancio moral del niño y a un descontento moral también del maestro, que acaba por desconsolarle y aun desmoralizarle cuando, después de tantos esfuerzos, apenas ve obtenido ningún fruto.

LA ENSEÑANZA DE LA MEDICINA EN ESPAÑA

por D. T. Hernando,

Presidente del Consejo Nacional de Cultura.

Hace ya bastantes años que se viene sintiendo en nuestro país la necesidad de una reforma de la enseñanza en general, y especialmente de la enseñanza de la Medicina. Hace próximamente 20 años que un

grupo de profesores, en reuniones repetidas, acordamos y propusimos algunas modificaciones. Pareció entrar en una nueva fase este asunto, cuando en el año 1919, el entonces ministro D. César Silió, publicó un decreto sobre "Autonomía universitaria", que después no se llevó a cabo, pero que fué motivo para que consagráramos muchas horas a la reforma, condensando el resultado de estos trabajos el informe que emitimos los que formábamos las Comisiones de las diferentes Universidades españolas. Han sido, finalmente, los estudiantes en un Congreso, y los profesores, que no hemos abandonado nuestros trabajos, secundados por el Consejo Nacional de Cultura, los que han dado impulso a estas reformas, que tenían su instigador y habían de encontrar por ello su defensor más ferviente en persona tan sensible para todos los problemas de la cultura como el Ministro de la República D. Fernando de los Ríos, que en el pasado verano presentó al Parlamento un proyecto de reforma de la enseñanza universitaria en todos sus aspectos, al que habían de seguir otros para la reforma de la enseñanza secundaria.

Los problemas que en relación con la enseñanza de la Medicina y del ejercicio de la profesión médica tenemos en España son semejantes a los que existen en los demás países, quizás agudizados, los primeros por un positivo retraso, en el que se mantuvo aquella durante muchos años: deficiencia en la enseñanza clínica, falta de personal docente y de medios para la enseñanza, exámenes principalmente memoristas que no demuestran nada, enorme cantidad de alumnos, etc.

En el magnífico informe del Dr. Burnet (1) aparecen resumidas y planteadas

(1) Este trabajo, que publicamos ahora, tiene su origen en una petición, que, con intervención de nuestro amigo el profesor Pittaluga, nos hizo el Dr. Burnet, ponente en la Sociedad de las Naciones en un proyecto de reforma de la enseñanza de la Medicina. Para desarrollar esta ponencia, hizo una consulta previa a profesores de diversos países. La nuestra no la recibimos sino después de haberse publicado ya el informe previo, al que antes aludimos. Después, la Sociedad de las Naciones, en su reunión del mes de octubre del año 1933, ha aceptado el informe ligera-

cuantas cuestiones pueda suscitar la enseñanza de la Medicina.

Dificultades de la enseñanza de la Medicina.

Empezamos diciendo que quizá no exista en la actualidad ninguna enseñanza profesional que tenga mayores dificultades que la de la Medicina. Esto se debe a la enorme extensión que tienen los conocimientos que ha de adquirir el médico y a las condiciones que éste ha de reunir, en relación con la amplitud y las dificultades de la misión que tiene que realizar. Cuando en las demás profesiones se plantea un problema difícil o insoluble, a nadie le extraña que el profesional se confiese incapaz para resolverle; pero cuando se trata de algo que se refiere a la salud o a la vida de un semejante y se reclaman con urgencia los auxilios de un médico nadie se queda satisfecho cuando aquél no da lo que de él se espera. La importancia del problema y la perentoriedad con que, casi siempre, se presenta hacen que nadie o casi nadie se resigne a que no se resuelva, y aun los más discretos siempre sienten la duda que muchas veces también tiene el médico, de si la falta de eficacia de éste será debida a la limitación de los conocimientos que todavía tiene la Medicina o se deberá exclusivamente a la deficiencia del saber del médico.

Tiene tales dificultades llegar a ser médico completo, conociendo cuanto se relaciona con cada uno de los innumerables casos que pueden presentarse en la práctica diaria, que puede asegurarse, sin exageración, que hasta los clínicos de mayor capacidad tienen siempre lagunas que puede notar cada médico cuando descuida algún capítulo de la Medicina durante un cierto número de años, por dedicarse con mayor intensidad a otros, y después vuelve de nuevo sobre aquél.

Por consiguiente, es imposible que encuentre cada país los miles de hombres que ne-

mente ampliado. El Dr. Burnet, al modificar su informe provisional, nos ha hecho el honor de tomar algún dato de nuestro trabajo. La ponencia definitiva del Dr. Burnet se ha publicado en el *Bulletin Trimestriel de l'Organisation d'Hygiène de la Société des Nations*, volumen II, 1933.

cesita para cubrir su cupo de médicos, capaces de conocer su profesión como sería de desear, o, cuando menos, como puede llegar a conocerla un cierto número, por desgracia restringido, que tiene capacidad especial.

Asimismo también es difícil encontrar el número de maestros que puedan dar la enseñanza de la Medicina tal como hoy se requiere.

El esfuerzo de todos ha de consistir en estudiar el procedimiento para que haya el mayor número de maestros eficaces y de prácticos capaces de realizar su misión.

Medicina individual y medicina colectiva.

Es un hecho indudable el desarrollo de la medicina llamada social. Ello supone una necesidad. Los defectos que todos encontramos en su orientación actual, o en sus primeras realizaciones, no pueden ser motivo para que la abandonemos, sino para que estudiemos la manera de perfeccionarla y tratemos de conseguirlo. Consideramos incluso conveniente que la medicina social, y socializada, tenga enemigos; ellos harán que su implantación se haga de una manera lenta, evolutiva, y que se corrijan sus defectos.

No es que creamos que quede por completo abolida la medicina individual; sospechamos que subsistirá por mucho tiempo, quizás siempre, entre otras razones, por la influencia personal que cada médico ejerce sobre cada paciente.

Por muchos esfuerzos que se hagan para defender al antiguo médico de familia, que cuidaba todas las enfermedades, agudas y crónicas, médicas y quirúrgicas, de viejos y de niños, asistía a los partos, etc., no creo que haya quien se encuentre completamente convencido de esta defensa.

Es preciso no confundir dos problemas que son completamente distintos:

Primero. La necesidad de que todo médico tenga una cultura médica general, con un conocimiento de todas las enfermedades que puedan presentarse en la clínica: lo mismo si ha de ser médico general o especialista.

Segundo. La conveniencia de que per-

sistan prácticos que sean capaces de diagnosticar y tratar todas las enfermedades y de atender a todos los problemas que hoy supone el ejercicio de la profesión médica.

Por el momento será indispensable que continúen existiendo prácticos que cuiden o que atiendan a la resolución, por sí solos, de todos o de la mayoría de los problemas que les puedan plantear las alteraciones de la salud de sus clientes. Ahora bien, la facilidad para trasladarse de un lugar a otro hará que aumenten, en el porvenir, los centros hospitalarios o sanatoriales, que serán los sitios en que se traten casi todas las enfermedades.

Los médicos de estos centros no serán sólo médicos especializados, sino que deben ser médicos completos, que contarán con la colaboración de especialistas y con todos los medios necesarios para hacer un diagnóstico y un tratamiento en las condiciones en que se debe hacer en el momento actual.

Los que ejercemos la profesión de médico hemos pasado por todas las angustias que se pasan cuando, llamados a una casa, nos encontramos en presencia de un enfermo que tiene fiebre y no se le encuentra ningún signo físico más que la fiebre. Pocos días después puede presentarse alguno de éstos; pero todavía se nos mantiene la duda acerca del diagnóstico de la enfermedad. Nos vemos obligados a hacer desfilar por la casa del enfermo un sinnúmero de analistas, que nos van dando sucesivamente sus informes. A veces, todos son negativos y entonces se puede plantear el problema de hacer diversas radiografías, para buscar un foco que nos explique aquella fiebre. Puede ocurrir que todos estos datos que recojamos sigan siendo negativos, y pasados unos cuantos días, tenemos nuevas dudas acerca de la existencia de un foco, para lo cual será necesario repetir nuevamente todos los exámenes anteriores. Hasta diez y veinte veces puede ser necesario repetir un hemocultivo para encontrar un estreptococo víridans en la sangre.

Supongamos que el diagnóstico fué fácil, o, aun siendo difícil, se encontró una fiebre tifoidea u otra infección cualquiera. ¡Cuán-

tas dificultades habrá en una casa para vigilar, alimentar y aplicar los pocos remedios que pueda necesitar esa enfermedad! ¡Qué difícil no será evitar el empleo de purgantes, de irrigaciones o de otros tratamientos que puedan perturbar el curso del proceso! Agreguemos a esto los cuidados de aislamiento para evitar la propagación o la difusión de la enfermedad.

Son enormes las preocupaciones que tiene un médico en presencia de una apendicitis aguda, de una colecistitis, de una oclusión intestinal, de una posible perforación de una úlcera. ¡Cuántas dudas para el diagnóstico, para el pronóstico, para el momento de decidir la intervención! ¡Qué dificultades para asistir a estas enfermedades en una casa particular!

Sabido es que el 98 por 100 de los partos son normales; pero, ¿no vale la pena ese 2 por 100, que se sale de la normalidad, de que todas las parturientes sean asistidas en una clínica especializada? ¿La posibilidad de la infección puerperal no quedará de este modo extraordinariamente disminuida o casi abolida?

El plan que tiene que seguir un diabético no se le puede enseñar más que haciendo que practique su aprendizaje en un sanatorio, para que después él, solo o auxiliado por el médico de familia, le siga durante muchos años en su casa.

Insistimos, por consiguiente, en que llegará un día en el que desaparecerá el médico que con un cochecillo, un termómetro, un estetoscopio (y ahora un aparato de manguito para presión, de tanto éxito entre el público no médico), vaya repartiendo salud a domicilio a toda clase de enfermos.

No creemos, sin embargo, que desaparezca, ni que deba desaparecer, el médico de familia, pero su misión será otra. En primer lugar, deberá continuar siendo el médico total, que tenga un máximo de cultura clínica, para que unas veces diagnostique, algunas trate y siempre oriente al enfermo acerca de lo que tiene que hacer. Es decir, que en muchos casos de pequeñas enfermedades podrá resolver él mismo todos los problemas que se le planteen; pero en caso de duda, será el orientador que guíe

al paciente al sitio en el que crea tenga más probabilidades para encontrar la salud perdida.

Este médico será además un médico higienista, encargado de instruir a sus clientes de todos los medios que existen para la prevención de las enfermedades. Será el médico vacunador, cuidará a los enfermos en sus convalecencias, hará exámenes sistemáticos de todos los individuos que se le confíen, y así podrá descubrir la tuberculosis cuando se inicie o cuando entre en un período de actividad, el cáncer en sus comienzos, algunos aneurismas incipientes, las úlceras gastroduodenales, cuando empiezan, los enfermos cardíacos, vigilando la consecuencia de los ataques reumáticos y de otras infecciones, las nefritis incipientes, las alteraciones mentales, los portadores de gérmenes, etc., etc.

Por consiguiente, su misión será muy extensa, necesitará una cultura y una habilidad superior a la que actualmente tiene; pero se le quitarán muchas de las preocupaciones y de las dificultades que tiene que resolver hoy al verse obligado a diagnosticar y a tratar toda clase de enfermedades, sin contar con medios, ni para lo uno ni para lo otro.

Aparte de esto, tendrá otras funciones de higiene social o pública que cumplir.

Llevará la ficha de sus clientes, útil para el médico que los vea por primera vez. Destacará la importancia de continuar un tratamiento abandonado, y, finalmente, procurará consolarlos en sus preocupaciones, en sus temores y en sus sufrimientos cuando se trate de enfermedades incurables.

Misión de la Universidad en la formación del médico.

La Universidad tiene una doble misión: la de formar profesionales y la de preparar investigadores. Ortega y Gasset agrega, y la pone justamente por delante de estas dos, otra tercera, la de trasmisión de la cultura. Sin abandonar esta última, en Medicina, la misión principal de la Facultad es la de hacer profesionales. La investigación puede considerarse como una especialidad, que necesita condiciones especiales,

de la que el médico práctico puede tener nociones, como de otras especialidades. Esto no significa que se les deba hacer a todos investigadores, que sería tan absurdo como hacerles a todos oftalmólogos o radiólogos. En cambio, creo que, en Medicina, por lo menos, deben ser investigadores todos los profesores que tengan vocación y tiempo para ello, y deberíamos tenerlos todos.

Es preciso, ante todo, limitar, definir, saber bien lo que debe ser un médico.

Es preciso saber lo que debe y puede enseñarle la Universidad. Como dice el mismo Ortega, es imposible que el alumno aprenda todo lo que se pretende enseñarle; "enseñarle solamente aquello que pueda aprender".

En general, no se hace cada año otra cosa más que aumentar el número de enseñanzas, y cada profesor esforzarse en exponer su disciplina con la mayor amplitud posible, entrando en todos los detalles.

La enseñanza, en la Universidad, suele hacerse por la mayor parte de los profesores para los alumnos mejor dotados. Creemos que no debe recargarse al alumno con datos, muchas veces inútiles. Además, la misión del que enseña es atender a aquéllos, la mayoría de capacidad media, pero en condiciones de adquirir los conocimientos necesarios para el ejercicio profesional. A veces, éstos pueden desempeñar funciones de gran utilidad; sus condiciones de relativa inferioridad les hacen tener aspiraciones más modestas, y, por consiguiente, son capaces de atender al ejercicio profesional, que, hasta en los mejores casos, constituye una misión de sacrificio.

Esto explica el hecho del éxito que, como maestros, tienen muchas veces médicos modestos de los hospitales, pero completos, sencillos y sistemáticos en sus exploraciones y en la exposición de su doctrina. La fama de un sabio profesor hace que acudan a oírle, juntamente con los mejor dotados, muchos mediocres, porque, de otro modo, se les juzgaría mal por sus compañeros; pero luego, cuando quieren dedicarse al ejercicio profesional, acuden a la clínica de un médico modesto, con el que adquieren lo que necesitan para su comienzo.

Es inútil, y hasta perjudicial, que se

haga aprender a todos los alumnos los centenares de hipnóticos, antitérmicos-analgésicos, anestésicos locales, antisépticos, etc. que se encuentran en el comercio. Se les darán las nociones generales de estos grupos de medicamentos, y después, la manera de emplear algunos de los más importantes, señalando la existencia de los otros.

Es absurdo que, a quien va a ser médico general, se le enseñen las docenas de métodos que hay para operar la hernia, practicar la gastrectomía, la craniectomía o la astralagectomía, etc., etc. El médico práctico necesita conocer bien la patología quirúrgica general, el diagnóstico y aprender a practicar aquellos métodos operatorios que él tenga que utilizar en la práctica.

Lo mismo digo de las mil teorías patogénicas para explicar el mecanismo de diversos procesos.

Esto no significa tampoco que yo crea que la enseñanza de la Medicina ha de quedar reducida a una serie de esquemas que dé a los alumnos la sensación de que se trata de una cuestión terminada. El maestro, además de enseñar todo aquello de utilidad inmediata, debe tener la habilidad suficiente para sembrar inquietudes en sus discípulos, señalándoles las dudas, lo que se desconoce y las posibles orientaciones en diversos aspectos de la Medicina.

Este problema, como todos, no se puede encerrar en una ley ni en un programa; dependerá exclusivamente de las condiciones de quien enseña.

El médico tiene que ser además un hombre culto; es decir, debe tener un cierto conocimiento de los problemas más importantes de su tiempo. En primer lugar, porque es difícil conocer una disciplina aislada, siendo necesario una cultura histórica y científica que permita situarla en el espacio y en el tiempo.

Además, lo mismo el médico de una aldea que el de una gran ciudad necesita de esa cultura, que en el primer caso le dará superioridad, y, por tanto, influencia sobre sus clientes, y en el segundo, no le colocará en condiciones de inferioridad, que le haría no ser respetado por ellos. De tal modo esto es cierto, que ha habido una época en

la que el médico, que también "curaba", no tenía más que cultura general; es decir, ciertos conocimientos teológicos, filosóficos y astrológicos, que le colocaban en una situación de superioridad sobre los demás.

Estudios necesarios para llegar a ser médico.

La obtención del título profesional de médico supone: el estudio de la enseñanza secundaria, el ingreso en la Facultad y los estudios preclínicos y clínicos que se realizan en ésta:

1.º La "enseñanza secundaria" se encuentra en un momento de renovación, y no puede decirse que hay un plan definitivo para realizar estos estudios. Sin embargo, existe la tendencia de prolongar la duración de esta enseñanza. En unos planes se habla de seis años; en otros, de siete, proponiendo que ésta sea cíclica, y continuando con los dos bachilleratos, el uno de letras, con un predominio de latín, y el otro de ciencias, con predominio de éstas y enseñanza de lenguas vivas.

Es difícil decidirse entre los que preconizan la conveniencia del estudio de las humanidades para los médicos y los que creen que debe darse preferencia a las ciencias y lenguas vivas.

Confieso que me convencen los argumentos de los unos y de los otros. Por eso yo creo que deben admitirse en la Facultad de Medicina lo mismo los que han hecho oficialmente el bachillerato de ciencias que el de letras, exigiendo, en el momento del ingreso, el minimum de conocimientos de aquellas que se consideren indispensables para el estudio de la Medicina.

2.º Ingreso en la Facultad de Medicina: Se exige: 1.º, haber cumplido la edad de diecisiete años; 2.º, un certificado de escolaridad de la Facultad de Ciencias en las asignaturas de Física, Química y Biología y de otras que se determinarán; 3.º, una prueba de aptitud.

(Continuará)

LA SITUACION DE LA MUJER CASADA EN LA ENSEÑANZA (1)

A petición del representante de Egipto en el Consejo de la Oficina, ésta realizó, en 1932, una información sobre la situación de la mujer casada en la enseñanza oficial.

Se dirigió a todos los ministerios de Instrucción Pública el siguiente cuestionario:

I.—¿Existen en ese país leyes, decretos o reglamentos administrativos que establezcan un estatuto jurídico especial para la mujer casada que ejerza la enseñanza oficial?

II.—En caso afirmativo:

a) La mujer ocupada en la enseñanza oficial ¿tiene el derecho a continuar el ejercicio de su profesión después de casada? ¿Este derecho está sometido a alguna condición? Si hay disposiciones relativas al cese de la funcionaria casada, indíquese si esta regla se aplica estrictamente en la práctica o si su aplicación se deja al arbitrio de la Administración competente y si es frecuente esta aplicación.

b) ¿Percibe el mismo sueldo la mujer casada que la no casada? ¿Percibe el mismo sueldo que sus colegas varones de la misma categoría? 1.º Sueldo de base. 2.º Suplementos al sueldo, en efectivo o en especie (retribución de horas extraordinarias, subsidios familiares, vivienda, etc.)

c) ¿Hay facilidades para que la mujer casada pueda ejercer su profesión en la misma localidad que su marido: 1.º Cuando éste pertenece también a la enseñanza oficial; 2.º, cuando ejerce otra profesión?

d) ¿Las mujeres que forman parte del personal docente tienen derecho: 1.º, a un permiso por causa de parto, con sueldo (indíquese la duración); 2.º, a un permiso prolongado, para la educación de los hijos, sin sueldo, pero en condiciones de favor (conservación de derechos pasivos y de ascenso, reingreso inmediato o preferencia para el reingreso en el servicio, a petición de la interesada, etc.); 3.º, se conceden in-

distintamente estas ventajas a todas las mujeres o solamente a las casadas?

c) ¿Existen otras disposiciones especiales relativas a la mujer casada?

III.—Si hay leyes, decretos o reglamentos administrativos de fecha relativamente reciente, indíquese si se han dictado por razón de la crisis económica y solamente por la duración de ésta.

IV.—¿Se piensa, en ese país, transformar la legislación escolar, en relación con el estatuto de la mujer casada?

Cuarenta y dos países han respondido al cuestionario y varios han unido a la respuesta diversos documentos legislativos.

Aun cuando la cuestión del estatuto de la mujer casada en la enseñanza parece no ser sino un detalle, en comparación con los demás problemas estudiados por la Oficina y que se refieren al conjunto de la instrucción pública (organización de la instrucción pública en 53 países; prolongación de la escolaridad obligatoria; el ingreso en los Institutos de segunda enseñanza, etc.), merece, sin embargo—y precisamente en el momento actual—que se le conceda interés, porque, como ha demostrado la información, se plantea con carácter agudo en muchos países.

El problema de la mujer casada en la enseñanza está a la orden del día. Entre las economías que los gobiernos, ante las crecientes dificultades económicas, se ven obligados a introducir en todo, una de las restricciones más frecuentes es la disminución del número de funcionarios. Esta medida afecta principalmente a las mujeres casadas, porque se tiene la idea de que puede mantenerlas su marido. Paralelamente a esta situación, el paro perjudica al trabajo de la mujer casada, que se ve, en ocasiones, obligada a dejar su puesto al hombre o a la mujer soltera que tiene que ganarse la vida. Sobre este punto, recomendamos la lectura de los notables artículos que ha publicado en la *Revue internationale du Travail*, en los meses de abril y mayo de 1933, la señorita Margarita Thibert, funcionaria de la Oficina Internacional del Trabajo.

Por lo que respecta a la maestra casada,

(1) Extracto de una información de la Oficina Internacional de Educación, de Ginebra.

a continuación se resumen las medidas de restricción que han comunicado a la Oficina los ministerios de Instrucción pública:

En Estonia se ha dispuesto que, durante dos años, a contar del 1.º de abril de 1932, uno de los cónyuges tendrá que dejar su plaza, si el marido o la mujer disfruta de un sueldo mínimo de 140 coronas mensuales en las ciudades, y de 80 coronas en los pueblos. En Silesia, provincia autónoma de Polonia, la ley de 29 de marzo de 1926 cierra el acceso a la enseñanza pública a las maestras casadas. En Nueva Gales del Sur (Australia) se aplica, desde 1932, un severo reglamento que prohíbe la profesión de maestra a las mujeres casadas. En Tasmania, la maestra casada tiene que dejar su puesto tan pronto como su marido gana lo suficiente para mantenerla. En Inglaterra aumentaron, durante los años 1922 a 1926, los acuerdos de los comités locales contra el empleo de la maestra casada. En 1927, se dictó en Bulgaria una ley, por la cual las maestras casadas han de cesar en la enseñanza a los 20 años de servicios. En Hungría, si el marido y la mujer son funcionarios públicos, la indemnización por casa se rebaja en un 50 por 100 para la mujer. En la Argentina, se ha reducido, por economía, de 60 a 45 días el permiso que se concede con motivo del parto.

En varios países se deja sentir un movimiento contra el empleo de las maestras casadas, aunque no se han dictado aún disposiciones oficiales sobre este punto. Así ocurre en el Canadá y en Irlanda. En los Estados Unidos, la cuestión está en un momento culminante: los periódicos pedagógicos citan numerosos ejemplos de destituciones de maestras casadas y protestan vivamente contra ellos. La respuesta que ha enviado al interrogatorio el *Office of Education* afirma que, si bien los comités locales disfrutan de entera autonomía en materia de enseñanza, no tienen derecho, sin embargo, a separar a las maestras sino en el caso de que figure el matrimonio como motivo del cese en el contrato o en el estatuto escolar del Estado. Véase, sobre esta cuestión, un artículo publicado en la re-

vista *School and Society* el 24 de octubre de 1931 (Paul N. Garver: "Legal status of married women teachers"), que trata la cuestión desde el punto de vista jurídico. En Letonia, se presentó al Parlamento un proyecto de ley contra el empleo de las maestras casadas, pero fué rechazado. En Checoslovaquia se conjuró también el movimiento, gracias a las mujeres.

Sin embargo, no es siempre la crisis económica la que se opone al trabajo de la maestra casada. Otras razones más antiguas, dependientes de cierta tradición moral y social, han decidido, desde hace bastante tiempo, a algunos Gobiernos, a limitar en lo posible el empleo de las mujeres casadas en la enseñanza. Australia es muy estricta en este punto. La mayoría de los países anglosajones tienen prevención contra las maestras casadas. En Egipto se utilizan sus servicios cada vez menos. No las admiten en cuatro cantones suizos y en algunos Estados de Austria. En Dantzig, la ley sobre jubilaciones de 1926 dispone que se podrá rescindir el contrato de una maestra por razón de su matrimonio, lo mismo por parte de las autoridades que por parte de las maestras, inclusive en los contratos vitalicios. En los Países Bajos rige en algunos municipios rurales una ordenanza de 1925, dictada principalmente bajo el influjo de los partidos confesionales, por la cual la autoridad municipal puede decidir la separación de las maestras que se casen antes de los 45 años.

Si en algunos países suscita controversias la cuestión de la mujer casada en la enseñanza, hay otros muchos en que ni el sexo ni el estado civil se tienen en cuenta para nada y en que la maestra, casada o no, disfruta (salvo alguna retribución suplementaria, en ciertos países) de los mismos derechos y del mismo sueldo que su colega masculino. Esta situación existe en los siguientes países: Albania, República Argentina, Bélgica, China, Colombia, Dinamarca, Finlandia, Francia, Haití, India (salvo contadas excepciones), Islandia, Hungría, Letonia, Méjico, República Dominicana, Panamá, Países Bajos (salvo algunos Municipios), Polonia (salvo la Silesia),

Turquía, Uruguay y Yugoslavia. Hay que hacer notar que en la India (por ejemplo, en la provincia de Pendjab) se emplean las mujeres casadas en la enseñanza por necesidad, pues hay muy pocas mujeres solteras. Otros países aceptan los servicios de las mujeres casadas; pero les dan menos sueldo que a los maestros. Hay un solo caso, el del *Subordinate Service* de las provincias de la India, en que la maestra gana más que el maestro. En casi todas partes, el sueldo de la maestra casada es el mismo que el de la soltera; en Bulgaria es inferior en un 10 por 100 si está casada con un funcionario del Estado, y también lo es en algunos Estados de Norteamérica.

En general, la maestra casada puede obtener, con motivo del parto, un permiso, que, a veces, es obligatorio, pero no siempre retribuido. Los permisos retribuidos más frecuentes, con todo el sueldo, son de 6 semanas a 2 meses. Los más largos, de todos son los de Alemania: 17 semanas (10 de ellas con todo el sueldo y 7 con medio sueldo), y los de Londres: 17 semanas (8 de ellas con todo el sueldo y 9 con medio sueldo). Vienen después los Países Bajos (5 a 6 meses, con medio sueldo); Hungría, India, Letonia, Checoslovaquia y el cantón de Valais (Suiza), (3 meses con todo el sueldo), Dinamarca (4 meses y medio con medio sueldo) y Méjico (4 meses con medio sueldo). Merece mencionarse la legislación del Panamá, que concede un permiso de 2 meses con todo el sueldo; pero que no permite reintegrarse en su puesto a la maestra hasta que su hijo tenga un año. En Irlanda, en Noruega, en la Unión Sudafricana y en el cantón de Berna, este permiso es sin sueldo. Hay otros países en que no existen permisos de esta clase; pero pueden asimilarse a los permisos por enfermedad, que son, en general, con sueldo.

En ninguno de los países que han respondido al interrogatorio se conceden permisos para la educación de los hijos; pero las maestras madres de familia pueden, muchas veces, utilizar una licencia para asuntos propios, sin sueldo, conservando el derecho al reingreso.

La maestra casada rara vez está sometida a un estatuto jurídico especial; pero, además de las licencias con motivo del parto, hay países en los que rigen ciertas disposiciones en beneficio suyo. En Francia, las maestras casadas, con hijos o sin ellos, que lleven 15 años de servicios, por lo menos, tienen derecho a una jubilación de disfrute diferido. Las madres de tres hijos vivos tienen derecho a una pensión de disfrute inmediato, y todas las maestras casadas tienen derecho a una bonificación de edad y de servicios por cada hijo que tengan. En Inglaterra, las maestras casadas pueden dejar su cargo en cualquier momento y se les cuenta el tiempo que están sin desempeñarlo, hasta un máximo de 10 años, como servicios activos para la jubilación. Escocia ha adoptado disposiciones análogas. En Dinamarca, la maestra casada puede pedir que se reduzca su trabajo y su sueldo a la mitad, siempre que lo permitan las necesidades del servicio, por un plazo mínimo de un año y por tiempo indefinido. En Prusia, cuando una maestra tiene muchos hijos, el ministerio puede exigirle la dimisión. En el Uruguay, las maestras madres tienen media hora diaria de descanso para amamantar a sus hijos.

Solamente en Francia, Polonia, Uruguay, Yugoslavia, Rumania, Colombia, Egipto y Turquía se dan facilidades para reunir a los cónyuges separados por su trabajo. En otros muchos países, la maestra casada puede pedir su traslado y lo obtiene con facilidad; pues, como declara Hungría, la Administración procura siempre reunir y no separar, a marido y mujer. En algunos, existen prescripciones especiales sobre el particular: en Letonia, la mujer casada no puede ser funcionaria subordinada de su marido; en Checoslovaquia, la maestra puede ejercer su profesión en la misma escuela que su marido; pero en la segunda enseñanza, si la profesora es mujer del Director de un Instituto o si enseña la misma materia que su marido, no puede estar en el mismo establecimiento que éste. En cambio, si el marido ejerce otra profesión que la mujer, la Administración hace todo lo posible por reunirlos.

ENCICLOPEDIA

EL PAISAJE EN GENERAL

Y LAS CARACTERÍSTICAS DEL PAISAJE HISPANO (1)

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

I

Antecedentes.—Desde hace algunos años vengo ocupándome, entre otras actividades pertinentes a los estudios geológicos y geográficos, de las relaciones íntimas que tiene el paisaje con los asuntos o materias pertinentes a tales disciplinas, o sea con la Geología y con la Geografía.

Esta cuestión, en sus dos aspectos: uno de carácter general y otro en el especial de los paisajes de la Península Hispánica, me ha preocupado hace tiempo; cuestión que, aunque sin desarrollarla, surge esporádicamente en mis publicaciones pertinentes a Geografía Física y Geología, especialmente en la obra que hace poco tiempo publiqué, titulada *Síntesis fisiográfica y geológica de España*, en la cual casi la totalidad de las 138 láminas que le acompañan son paisajes geográficos.

Probablemente algunos de los que me escuchan me habrán oído disertar acerca del tema a que me refiero, siendo la primera vez que me ocupé del paisaje en las conferencias que desarrollé, en 1926, en la Residencia de Estudiantes, con el título de *La Geología y el Paisaje*. El mismo año, con motivo del Congreso que la Asociación para el Progreso de las Ciencias celebró en Barcelona, desarrollé, en la Academia de Ciencias y Artes, otra conferencia relativa a las *Características de los paisajes españoles*. Después, en alguna otra ocasión me he referido a diversas derivaciones de la cuestión, como en la "charla" en la que, invitado por el benemérito Club Rotario, traté de *La protección a la Naturaleza en España*.

(1) Discurso leído en la sesión inaugural del curso de 1934-35, el día 28 de noviembre de 1934, en la Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.

Pero es el caso que aunque, hace tiempo, vengo ocupándome en el estudio del paisaje y preocupado en llegar a conocer las relaciones de dependencia que guarda, en general, con los factores naturales, y las características que presentan los paisajes de las tan variadas regiones y comarcas españolas, no he desarrollado en ninguna de mis publicaciones tal cuestión, sino tratándola incidentalmente, sin constituir cuerpo de doctrina.

Por ello, al encomendarme, a principios del año que termina, por la Sección de Naturales, el discurso de apertura de curso de nuestra Academia Nacional de Ciencias, propuse el tema al que me vengo refiriendo, el cual constará de dos partes: una, la que pudiera denominarse "Teoría científica del paisaje", no considerándole fundamentalmente en el aspecto estético, sino en el de las ciencias de la Naturaleza y, principalmente, en relación con la Geología y con la Fisiografía terrestre. La segunda parte se referirá, concretamente, a las "Características del paisaje hispano".

Estudios descriptivos y estéticos del paisaje.—De este modo podré concretar en una publicación mis especiales puntos de vista en la cuestión anunciada; los cuales, en muy diversos aspectos, se apartan de la manera como, generalmente, enfocan y tratan la cuestión otros autores.

Es frecuente que cuando se trata de los paisajes de un país, el estudio sea puramente descriptivo, sin entrar en el análisis de la razón de ser del tipo del paisaje, ni menos determinar las causas naturales que le producen. En cambio, se juzga, por lo común, del paisaje por la impresión estética que produce en el que le observa y describe, obteniéndose, frecuentemente, deducciones de índole y carácter totalmente ajenas al paisaje en sí.

De este modo, al considerar, por ejemplo, las altiplanicies centrales de España, se suelen obtener deducciones respecto a la austeridad, firmeza de carácter y seriedad de la gente castellana, cualidades morales que no tienen nada que ver con la constitución geológica y fisiográfica de las altiplanicies del Duero y del Tajo. Al describir los paisajes levantinos o andaluces, los

relacionan algunos con el carácter de sus habitantes.

Con frecuencia, la realidad es muy diferente de las deducciones que por este camino se obtienen. Así, cuando se habla de la campiña andaluza, se la suele considerar en relación directa con el carácter alegre, vivo y espiritual de los andaluces. Por mi parte no encuentro relación alguna entre estas características y los paisajes dominantes en la campiña bética, ocupada por dilatados campos de cereales, por la mancha de olivar más extensa del mundo, de gran monotonía, y surgidora, en mi modo de ver, de ideas apacibles y tranquilas, más bien que alegres y exaltadas.

La única consecuencia que creo puede deducirse de las características geográficas de la Península, manifestadas por sus paisajes, en relación con los habitantes de ésta, es la aptitud de éstos a acomodarse con relativa facilidad a los diversos climas y paisajes de diferentes características fisiográficas, y esto en razón de que la diversidad de climas y regímenes de las variadas regiones peninsulares, ha dado a sus habitantes, por adaptación secular a tan variados medios climatológicos y geográficos, una amplitud de acomodación y de aclimatación mayor que la que poseen los habitantes de países de clima y de fisiografía uniforme. Lo cual, si es así, como creo, es una indudable ventaja del pueblo hispano respecto al de otros países; condición que, por otra parte, encaja perfectamente en las leyes de la Naturaleza.

Aun sin llegar a deducciones del tipo relatado, son consecuencias de orden puramente estético las que resultan de las descripciones y análisis que por lo común se hace de los paisajes de determinada comarca o región. Por lo general, se estudian e interpretan los paisajes por el efecto que en el espectador producen y, por lo tanto, según el modo de apreciar de cada observador y el estado de su ánimo.

De este especial enfoque de la cuestión resultan deducciones muy dispares en la apreciación de un mismo paisaje. Así, por ejemplo, para una gran masa campesina no hay paisaje más ameno, bello y sugges-

tivo que una extensión llana de terreno, sin un árbol, ni un roquedo, pero ocupada totalmente por lozano y uniforme cultivo, mientras que a un espíritu libre del prejuicio y de la sugestión agrícola, un paisaje de bosque en armónico concierto con el roquedo pintoresco, le produce la emoción estética que el otro observador no concibe.

Estudio del paisaje en su aspecto geográfico.—El punto de vista en que me situaré para hacer el estudio del paisaje en general y de los países españoles en particular, es muy diferente del que corresponde a lo dicho anteriormente. Haré, pues, un estudio exclusivamente objetivo del paisaje, considerándole como resultante de las condiciones naturales que le crean. Es, en suma, un ensayo de estudio científico naturalista del paisaje lo que intentaré hacer.

El diccionario oficial de la lengua española define el paisaje como "una porción de terreno considerada en su aspecto artístico", definición muy limitada, pues hay algo más en el paisaje que su aspecto artístico; la cuestión es mucho más compleja.

No obstante, no he de dar al concepto del paisaje la extensión que le dan algunos geógrafos extranjeros, que hace algunos años se han ocupado también de este asunto, considerando en relación con él, de manera excesiva, la llamada Geografía Humana, con las intensas modificaciones y transformaciones que el hombre realiza en la superficie del Globo; pues, por una parte, la acción humana, en este respecto, tiende al uniformismo, creando aspectos semejantes en países de características naturales diferentes, y por otra, al introducir lo artificial, el paisaje pierde sus principales características fundamentadas en la Naturaleza, y se hace sinónimo de aspecto de una porción de terreno, comarca o región.

Orígenes del estudio del paisaje geográfico.—La cuestión del paisaje geográfico, en cuanto se refiere a las características de la fisiografía terrestre, tiene un brillante surgir en los maravillosos cuadros de la Naturaleza del gran Humboldt, el creador de la Geografía Física.

Por lo que atañe al medio geológico, la

cuestión se inicia al tratar de deducir la evolución de las formas del relieve, con los datos que suministran la Litología, la Geotectónica y la Geodinámica.

Los paisajes hispanos y los maestros de la ciencia geológica.—Los primeros estudios en España pertinentes al paisaje geológico son esbozos que, sin formar cuerpo de doctrina, surgen entre las páginas de los escritos de nuestros geólogos, Macpherson y Calderón, al señalar las formas características que la erosión origina en las diversas clases de rocas y según la disposición tectónica que los materiales litológicos presentan.

En los escritos de los citados maestros y en las obras del venerable Casiano de Prado, geólogo de una generación anterior a los mencionados, resplandece, juntamente con la verdad científica buscada, el entusiasmo y el amor a la Naturaleza.

Estos trabajadores de la Ciencia fueron los descubridores de la constitución geográfica y geológica de la Península Hispánica: exploradores científicos de sus roquedos abruptos, de sus amplias llanuras, de sus plácidas campiñas, de sus ásperas serranías, de las luminosas crestas de las montañas españolas. Fueron sembradores de ciencia y de cultura, y como el profesor Quiroga, perdido prematuramente para la Ciencia, supieron imbuir en sus discípulos el sano placer del estudio, el entusiasmo y admiración que ellos sentían por las bellezas naturales y por los diferentes paisajes de la tan variada tierra hispana.

Por esto, cuando se inauguró el bello monumento de la Fuente de los Geólogos, elevado en recuerdo de tan preclaros maestros, en el recio y aromático pinar de la Sierra Carpetana, en el corazón de España, junto a la divisoria de los dos ríos caudales castellanos, Duero y Tajo, sentí honda emoción placentera al honrar la memoria de quienes me enseñaron con afecto paternal, me hicieron apreciar el placer de admirar y estudiar la Naturaleza y me pusieron en camino de poder comprender la razón científica de los diversos tipos de paisaje del solar patrio.

Concepto científico del paisaje.—El pai-

saje, en el sentido geográfico que le estudio, le defino como "la manifestación sintética de las condiciones y circunstancias geológicas y fisiográficas que concurren en un país". Según esto, el paisaje es la resultante del ambiente geográfico y del medio geológico.

De este concepto se deduce que el conjunto de lo que constituye la Naturaleza de un país es lo que forma su paisaje, y aquellos elementos naturales que se manifiestan patentes a la vista del observador son sus elementos constitutivos y los factores que le componen o integran.

En este gran conjunto de elementos geológicos y fisiográficos, conviene establecer una seriación u ordenación en categorías, y, por lo tanto, distinguiré en los componentes o elementos del paisaje tres grupos, en orden de importancia decreciente: 1.º, elementos componentes fundamentales; 2.º, elementos componentes complementarios; 3.º, elementos componentes accesorios.

Elementos fundamentales del paisaje.—Entran en la primera categoría aquellos elementos del paisaje que por sí solos pueden constituirle, y, por lo tanto, uno a lo menos de ellos no puede faltar.

Los elementos componentes fundamentales del paisaje, en mi modo de ver, son dos: el roquedo y la vegetación.

Paisajes de solo roquedo, en donde la vegetación es nada o apenas nada, son, por ejemplo, los saharianos, en sus dos modalidades, el "erg" o desierto arenoso, y el "hamada" o desierto pedregoso. Regiones de paisaje de tan solo roquedo son los polares, en los que todo es roca, incluso el agua, y también las cumbres de la zona de alta montaña.

Respecto al otro de los elementos fundamentales que considero, o sea la vegetación, pudiera objetarse que al vivir las plantas sobre el suelo no se cumplía en el elemento vegetativo la condición de poder por sí solo constituir paisaje; pero como el suelo puede estar cubierto totalmente a la vista, por la masa vegetal, es como si no existiese para los efectos de constituir paisaje. Tal sucede en la selva ecuatorial, en donde la densa arboleda, las epifitas y las

plantas del subbosque ocultan al roquedo y al suelo.

El roquedo como factor del paisaje.— Por lo que se refiere al roquedo, hay que tener presente, por una parte, la constitución litológica, y por otra, la disposición tectónica. En los paisajes de una misma clase de roca, aun dentro de un mismo tipo de modelado, y, por lo tanto, de características comunes en las acciones erosivas, se establecen variaciones en las formas de relieve, según la diferente disposición de los estratos. Así, por ejemplo, cuando en las calizas predomina la estratificación horizontal, surge en el conjunto por el modelado terrestre ejercido por las intemperies, el régimen tabular, con sus formas típicas de mesa y muela, tan predominantes en las montañas del sistema Ibérico, y en los detalles las formas ruiniformes, como las de la Ciudad Encantada o las del Torcal de Antequera.

Si en la misma clase de roca la estratificación es vertical o la tectónica se caracteriza por el intenso plegamiento, se producen en el relieve montañoso las formas agrias y agudas en crestería, con los detalles de agujas y picachos, a veces inaccesibles, como en la ingente masa de caliza carbonífera de los Picos de Europa, con su colosal Urriello, teatro de hazañas deportivas de esforzados alpinistas; como ocurre también en las altas cumbres pirenaicas y en las ásperas serranías occidentales de la Penibética. Pero, en todo caso, sea cualquiera la disposición tectónica, un paisaje de calizas tiene características comunes que le hacen inconfundible con las de otra clase de rocas.

El paisaje litológico es el que guía al geólogo en sus investigaciones en el campo, de tal modo, que el aspecto y forma del roquedo, las especiales del relieve y un conjunto complejo y difícil de concretar en reglas de observación, es lo que hace determinar de lejos la naturaleza, clase y edad del terreno, comúnmente antes que el golpe analítico del martillo del investigador venga a añadir nuevos datos a lo que su "ojo clínico" experimentado le hizo suponer, y que, en la mayoría de los casos comprueba

en el laboratorio el estudio paleontológico de los fósiles que se hallaron o el análisis microscópico de las muestras de rocas recogidas.

Los tipos de roca que dan, principalmente, carácter al paisaje geológico, y que hay que considerar en las formas que, en cada caso, presenta el roquedo, son los que encajan en los grupos litológicos siguientes:

- a) Rocas graníticas y eruptivas.
- b) Materiales volcánicos.
- c) Conglomerados y areniscas.
- d) Pizarras.
- e) Margas y arcillas.

El examen y análisis de las formas de erosión que cada uno de los grupos citados introducen en el paisaje no cabe en los límites de esta disertación. No obstante, análogamente a como se ha hecho respecto a las calizas, haré algunas observaciones relativas a las formas de relieve que las acciones de la intemperie producen en los mencionados grupos de rocas, originando modalidades especiales del paisaje.

El granito, roca que en la Península ocupa enormes extensiones, por sus caracteres de roca eruptiva, no se presenta en capas, sino en masas divididas según planos, o sea diaclasas, que se cruzan en tres direcciones principales y originan formas de erosión en bloques prismáticos, que acaban por redondearse, y forman los típicos canchales, los colosales cantos y las piedras caballerías que tan vistosas formas presentan en la pintoresca Pedriza del Manzanares. Formas semejantes presentan las demás rocas granitoides eruptivas, tales como las sienitas, dioritas, etc.; y menos pintorescas y de relieves más atenuados los gneis granitoides y glandulares, como los del Guadarrama; materiales litológicos que por su estructura inician el tránsito a las rocas pizarrosas.

Los materiales volcánicos, si las erupciones de las que proceden no son de tiempos geológicos extremadamente alejados de los actuales y las erosiones milenarias no han deshecho los relieves característicos, muestran formas típicas que destacan con claridad en el paisaje, como ocurre con los conos eruptivos, cráteres, coladas lávicas y demás relieves de los aparatos volcáni-

cos. Esto es lo que se observa en los territorios volcánicos de la provincia de Gerona, con sus célebres volcanes extinguidos, tales como los de Santa Margarita y el Montsacopa y los acantilados de primas de basalto de Castelfullit de la Roca. Caso semejante es el de la región volcánica de los Campos de Calatrava, con sus característicos "cabezos", masas de escorias, hormigoneras y coladas de lavas basálticas.

Las rocas granudas de origen arenáceo, como también los conglomerados, tienen como planos principales de erosión los de estratificación, que, combinados con los, por lo común, perpendiculares de juntura, dan origen a formas esquinadas, ásperas y en extremo pintorescas, semejando torreones y ruinosos bastiones de ciclópeas fortalezas; siendo de ello buenos ejemplos españoles las cuarcitas del valle de Las Batuecas, y del paraje denominado Los Organos en la pintoresca hoz de Despeñaperros, en Sierra Morena; parajes declarados, hace poco tiempo, Sitios de Interés Nacional.

La arenisca triásica denominada vulgarmente "rodano" origina formas erosivas aún más fantásticas y sorprendentes, como las curiosas de la Torre Verdina y el Castil del Rey, en la serranía de Cuenca, y las de la hoz del río Gallo, cerca de Molina de Aragón.

Caso semejante es el de las areniscas paleógenas del sur de la provincia de Cádiz, en las montañas que rodean a la depresión pantanosa de la Janda; en cuyo material, desigualmente cementado, las acciones erosivas de las intemperies milenarias han producido singulares riscos, arcadas, concavidades y cuevas, en varias de las cuales los hombres del Mesolítico dejaron sus interesantes pinturas rupestres.

Formas extrañas y pintorescas del relieve se producen en los conglomerados paleógenos, de las que son conocidos ejemplos los formidables torreones naturales que, con expresión irónica, denomina el pueblo aragonés "los mallos de Riglos" por el pueblo de la provincia de Huesca, junto al cual se elevan; o las bravas o abruptas formas que la Naturaleza ha tallado en los conglomerados del Montserrat, de San Llo-

réns del Munt y del Montsant, en Cataluña.

Antes hablé de la caliza; roca por excelencia para la producción de congostos, torcas, simas, sumideros, cursos de agua subterráneos, fuentes resurgentes, y grandes y laberínticas cavernas, de bella y singular decoración estalactítica, de los que hay en España tantos y tan bellos ejemplos, que su enumeración fatigaría, tales como las celeberrimas del Drach y de Artá, en la isla de Mallorca; la gruta de las Maravillas, en Aracena; la Cueva y caverna de la Peña de Candamo, en Asturias, etc.; en varias de las cuales los hombres del Paleolítico encontraron asilo, llenándolas con restos de su industria primitiva y con los huesos de mamíferos y cáscaras de moluscos, de los animales de que se alimentaban, y que, en ciertos casos, decoraron las paredes y techos con pinturas trogloditas, representando los animales de la época cuaternaria, en la que vivieron; cavernas de las cuales no hay por qué citar otros ejemplos, pues son numerosas y bien conocidas en España.

Así como los cantos, más o menos rodados, originan, por cementación los conglomerados, y las arenas, las areniscas y cuarcitas; las arcillas y margas, al avanzar su grado de litogénesis, producen las pizarras. Estos materiales, sea cualquiera su grado de evolución litogénica, se descomponen con uniformidad, sin originar formas de erosión importantes, ni menos las singulares y fantásticas de los otros materiales litológicos examinados. Las cárcavas, tan abundantes en las cuevas margosas y arcillosas de las Castillas y de la llanura del Ebro, son ejemplos de formas de erosión en los paisajes de materiales arcillosos poco consolidados. La "launa" y demás detritos lapídeos que cubren las laderas de las montañas del seco clima de Almería es lo característico de tales comarcas pizarrosas y terrosas, engendradoras de paisajes desolados y subdesérticos.

Factor geológico, que interviene en grado importante, en el paisaje de la montaña, es la edad de la orogénesis, o sea, de la formación montañosa. Supuestos análogos los demás caracteres geológicos: tanto más

abrupta, escarpada, de formas rudas y ásperas, y alta es una cordillera, cuanto más recientes son los empujes y movimientos orogénicos que la han producido y elevado. La acción del tiempo en las montañas, una vez formadas, es de lima, de desgaste, de disminución, de acabamiento, tendiendo, cada vez más, hacia las formas suaves del relieve. Pero esta acción continuada hacia un final, ley ineludible de la Naturaleza en los seres vivos, y a veces en las montañas se interrumpe, y un nuevo movimiento orogénico produce el rejuvenecimiento de las formas del relieve montañoso, permitiendo distinguir al geólogo tipos de montañas jóvenes, cual la Bética y el ingente Pirineo; tipos de montañas muertas como la que he denominado Hespérica, que cruzaba diagonalmente de noroeste a sureste la actual Península, cuando ésta aún no era lo que es, y tipos de montañas rejuvenecidas, que después de caducas se han recompuesto y erguido, como la Central o Castellanolusitana, en donde las formas rejuvenecidas, que se aprecian, entre otros parajes, en el Guadarrama y Gredos, no ocultan por completo la vetustez del sistema orográfico.

La vegetación como elemento fundamental del paisaje.—El segundo de los elementos componentes fundamentales constitutivos del paisaje es la vegetación. En la mayor parte de los casos el elemento vegetal es lo que da la característica más patente y decisiva al paisaje de un territorio, región o comarca.

En una ordenación del elemento vegetativo, para los efectos que estudiamos surge como clasificación primordial considerar los tres principales tipos de formaciones vegetales: el bosque, el matorral y la pradería. En unos casos, el bosque lo llena todo en el cuadro que la Naturaleza presenta; en otros, el matorral ocupa el ámbito del país, o la pradería y el yerbazal se extiende con amplitudes dilatadas.

Probablemente acuden a la memoria de los oyentes grandes extensiones del Globo ocupadas por cada uno de estos tres tipos primordiales de la vegetación; pero también frecuentemente, las asociaciones de ellos

originan cuadros en donde la Naturaleza se manifiesta con su máxima belleza.

Un estudio de los diversos tipos y asociaciones vegetales, no ya en el aspecto científico en que la Botánica y, más concretamente, la Ecología vegetal le trata, y que los especialistas en estas disciplinas harían con más competencia que yo, sino reduciéndole al tema a que mi discurso se refiere, no cabe, como decía del elemento litológico, en esta síntesis, y únicamente citaré algunos ejemplos.

El bosque.—Bellos por la fortaleza de la masa vegetal e imponentes por la densidad de una misma especie arbórea, vencedora en la concurrencia vital de la implacable lucha de la Naturaleza, son los bosques monotípicos, que ocupan amplias extensiones en diversas regiones del Globo. Recordemos en nuestra España la umbrosa masa de hayas del Pirineo catalán y aragonés, especialmente las del, por su belleza, olímpico valle de Ordesa, las del de Hecho y de Ansó; las de la zona alta del Aralar, en Navarra; las de La Liébana y de Valdeón, asilos del oso, en los bordes del ingente macizo montañoso de los Picos de Europa. Y, sobre todos, el de Muniellos, en el rincón del suroeste de Asturias, en los confines con León y Galicia, hacia la sierra de Valdebueyes y Rañadoiro. Allí vegetan, densas y apretadas, las fuertes hayas, de obscuro follaje y de liso y claro tronco. La masa tupida de este bosque milenario que, en algunos parajes, aun no rompió el hacha el leñador, apenas deja en algún sitio espacio a los fuertes robles y a ejemplares de arces, tejos y tilos. Allí viven, en seguro asilo, las inquietas ardillas y el gallo de monte, rara y codiciada pieza de caza, y a través de la maleza, que con las ramas y troncos muertos obstruyen el paso, se le abren los grandes animales salvajes, como el oso y el jabalí, el corzo y el rebeco, refugiados en este resto de selva primitiva.

Varias veces, este selvático rincón, en el que la Naturaleza se muestra con toda su fecundidad, ha estado amenazado de desaparecer por la codicia humana. Ahora en que la República vigila atenta a cuanto

se refiere a riqueza y belleza forestal del país, es menos probable que tal suceda.

La selva de Muniellos y el pequeño bosque de hayas de Montejo de la Sierra, en la provincia de Madrid, deben respetarse y protegerse por el Estado; la primera por las características especiales reseñadas; el bosque del Guadarrama, no tan sólo por su belleza natural, sino por el interés geográfico y botánico de ser el hayedo más meridional de Europa.

Caso semejante es el de los pinsapos de la serranía de Ronda. Son estos residuos de la vegetación del Atlas y del Alto Rif, en otras épocas geológicas, cuando aún no abierto el Estrecho de Gibraltar, la vegetación arbórea africana se expansionaba, sin traba marina, hacia el norte, penetrando en la actual Europa. Vegetan los grupos de los gigantescos y bellos abetos, en la zona de cúspides de las montañas rondeñas, entre los mil y mil setecientos metros de altitud, y los rodales, que aun quedan, deben ser respetados y conservados, por el interés científico que tienen y por su belleza excelsa, declarando a tales parajes "Sitio de Interés Nacional", poniéndolos bajo la salvaguarda y protección del Estado.

En los bosque politípicos, o sea en los que conviven diversas especies arbóreas, la belleza del paisaje aumenta por lo variado de los matices de la vegetación. En España, el bosque politípico tiene su principal representación en los sotos: El olmo, diversas especies de álamos, y de chopos, alisos, fresnos y sauces, son las especies características que en ancha cinta arbórea ocupan espacios mayores o menores, de la terraza baja fluvial de la mayor parte de los ríos hispanos, constituyendo parajes de gran amenidad y placidez. La toponimia, tan abundante, de pueblos y lugares denominados: Olmeda, Alameda, Saucedas, etc., indican la especie predominante en tales formaciones vegetales, y la gran abundancia y extensión que antes tenían, destruidas, en gran parte, por la invasión creciente de los cultivos. Aparte de los amenos y deleitosos sotos que acompañan en ancha cinta arbórea, en diversos parajes, a los ríos hispanos, debe citarse como ejemplo impor-

tante de bosque politípico, el del hondo valle de Las Batuecas, situado en la caída de la altiplanicie salmantina de la Peña de Francia, hacia la depresión cacereña del valle del Alagón, y que recientemente ha sido propuesto como "Sitio de Interés Nacional". Más bien que bosque, pudiera ser considerado como selva, por lo denso, enmarañado de la vegetación arbórea y de matorral, constituida principalmente por la encina y el alcornoque, el tejo y las más gigantes madroñeras que en Europa existan; vegetación que crece entre el más abrupto y rudo roquedo de cuarcitas; constituyendo el conjunto de ambos elementos fundamentales, el paisaje más bravío, agreste y montaraz que conozco.

(Continuará.)

PSICOLOGÍA Y PROBLEMAS SOCIALES (1)

por el Dr. Shepherd Dawson

Los problemas sociales son en parte materiales y en parte mentales. Toda sociedad se compone de personalidades interdependientes cuya cooperación armónica es necesaria para el bienestar general, y los problemas realmente serios de la vida se refieren a esta cooperación. Se ha realizado un gran progreso en la solución de los problemas materiales; pero se ha concedido mucha menos atención al estudio de los aspectos mentales de la prosperidad social. Sin embargo, para un conocimiento adecuado de los numerosos problemas que surgen de la vida en una comunidad, tales como los de la oferta y la demanda, el capital y el trabajo, la ley y el orden, la higiene, el albergue, el transporte, la educación, el conflicto de tradiciones e ideales, y las rivalidades locales e internacionales, el estudio del espíritu es justamente tan importante como

(1) Del discurso presidencial pronunciado en la reunión de la Sección J (Psicología) de la "British Association", celebrada en Aberdeen el 7 de setiembre de 1934. Publicado en la revista inglesa *Nature*, correspondiente al 6 de octubre último.

el de la materia. Las soluciones a estos problemas deben estar fundados últimamente en las fuerzas que mueven a los hombres a la acción, en sus tendencias heredadas, en sus hábitos adquiridos, en la mentalidad de los grupos a que ellos pertenecen, y en sus relaciones a esos grupos.

Los problemas sociales pueden ser planteados ya desde el punto de vista del individuo, ya desde el del grupo a que pertenece. Ninguno de los dos puede ser mantenido consistentemente con exclusión del otro, pues los problemas del individuo son los problemas de la sociedad y viceversa: un hombre no es independiente de sus compañeros; su medio social es parte de él mismo; sus pensamientos, sentimientos y deseos varían con su medio; él es socialmente un camaleón, y cualquier referencia de él que deje de considerar su medio es tan falsa como la de la sociedad misma que dejare de considerar la variedad de aptitudes, motivos, conocimientos, maneras y costumbres de sus miembros. Un grupo social es una estructura compleja que contiene dentro de sí otros grupos y subgrupos, profesionales, económicos, lingüísticos, etc., cuya cooperación armónica es necesaria para el bienestar del todo. El enorme problema social es el doble problema de adaptar el individuo al grupo y el grupo al individuo. Este es esencialmente un problema educativo, un problema para la educación en el más amplio sentido de la palabra; pertenece al hogar, a la escuela, a la universidad, a la prensa y a la radiodifusión y otros agentes de publicidad. Su solución exige algún conocimiento de las dotes naturales del individuo, sus impulsos y capacidades naturales, y de las maneras de conseguir todo lo más de ellos; y esto a su vez implica la necesidad y uso de métodos de valoración de las dotes y realizaciones humanas.

Yo deseo considerar especialmente la valoración científica de la capacidad natural y algunos de los problemas relacionados con ello; para esto, es necesario ver con claridad la distinción entre aptitud y capacidad. La aptitud es real, la capacidad es potencial. La aptitud se mide por lo que puede hacerse aquí y ahora; la capacidad pue-

de ordinariamente estimarse por lo que puede realizarse después de un curso de aprendizaje. El conocimiento y la destreza en los juegos son formas de aptitud; dependen de ciertas capacidades naturales y del aprendizaje. Todos los exámenes son pruebas de aptitud.

La medida de la aptitud es bastante difícil, pero la estimación de las partes que corresponde a la capacidad nativa y al aprendizaje respectivamente es mucho más difícil todavía. Cualidades innatas no existen *in vacuo*: existen con referencia a ciertas condiciones externas y tienen que ser diagnosticadas y medidas en relación a estas condiciones. Todo *test* es directamente una prueba de aptitud, y puede ser un *test* de capacidad sólo indirectamente. Donde la enseñanza no tiene efecto sobre la expresión de una capacidad, entonces una prueba de aptitud es una prueba de capacidad; pero pocas capacidades, si hay alguna, dejan de ser afectadas por la enseñanza. Si las oportunidades e incentivos están tan ampliamente distribuidos que pueden ser utilizados por todos, o si a todos se ha dado una enseñanza semejante, entonces las diferencias en las obras indican diferencias de capacidad; pero donde la enseñanza esencial y las condiciones de medio varían, entonces las inferencias sobre la capacidad pueden hacerse con mucha menos seguridad. Es difícil convencerse respecto a la uniformidad de las condiciones externas: por ejemplo, se supone algunas veces que las diferencias mentales entre niños de los mismos padres son debidas solamente a diferencias genésicas; pero algunas de ellas se deben ciertamente a variaciones en el medio familiar: la salud y edad de la madre no son las mismas al nacimiento de cada niño (a menos de que sean gemelos); las familias pasan de fáciles a difíciles circunstancias y viceversa; los padres se hacen más experimentados, o más indulgentes, en el manejo de sus hijos; los compañeros de escuela varían; y los niños mismos varían en sus relaciones entre sí y con el resto del mundo. Las condiciones del laboratorio de química experimental no pueden ser reproducidas exactamente en el

estudio de los fenómenos humanos y sociales; tenemos que contentarnos con aproximaciones a esas condiciones.

Es necesario insistir en estas consideraciones de método, pues los psicólogos se han preocupado hasta ahora más en distinguir y medir diferentes géneros de aptitud que *parecen* dependen de nativa capacidad que en probar su base innata. Un ejemplo puede aclarar esto. Es una creencia corriente que la gente difiere respecto a aptitud mecánica, que algunos tienen poca dificultad de comprender el funcionamiento de un motor, de una dinamo, de un reloj o de otro mecanismo, y que otros encuentran estas cosas ininteligibles; se cree también comúnmente que estas diferencias son debidas a diferencias de capacidad natural. Ahora bien, la primera cosa que hay que hacer es encontrar si hay realmente una relación positiva entre la aptitud para resolver un tipo de problema mecánico y la aptitud para resolver otros tipos, pues hasta que haya sido establecida tal relación, es fútil hablar acerca de la aptitud mecánica. Este es el tipo de problemas en que se ha gastado mucho esfuerzo, especialmente en la Gran Bretaña; pero después de que haya sido establecida una correlación, es todavía necesario encontrar en qué extensión esta aptitud es la expresión de una innata capacidad específica. Este problema más difícil se plantea ordinariamente utilizando *tests* de situaciones tan nuevas que hay poca probabilidad de que un examinando tenga alguna ventaja sobre otro por su familiaridad con la situación, o empleando problemas tales, como ocurre tan frecuentemente, que pueda presumirse que la ineptitud para resolverlos es debida últimamente a incapacidad innata. En la práctica, la dificultad, una vez que ha sido reconocida, no es probablemente tan grande como puede parecer, pues las oportunidades y la necesidad de ejercer la mayoría de las nativas capacidades de uno son de hecho numerosas; una persona que fracasa en una prueba de ceguera al color bien adecuadamente escogida y adecuadamente conducida, es casi seguramente un ciego para el color.

Se están investigando con éxito vario todos los géneros de capacidades, y puede conseguirse algún día la evaluación de caracteres mentales aproximándose a la exactitud con que los caracteres físicos pueden ser valorados. El mayor progreso se ha hecho en la evaluación del intelecto por las pruebas llamadas de inteligencia, principalmente bajo la presión de necesidades educativas.

La aplicación repetida de *tests* mentales a los mismos niños sugiere que el desarrollo mental, como aparece medido por los *tests*, se mueve a lo largo de líneas análogas a las del desarrollo físico y que alcanza su madurez alrededor de la edad de la adolescencia, como ocurre con la estatura y otros caracteres físicos. El *grado* del desarrollo se expresa por la razón entre el nivel alcanzado por el individuo y el alcanzado por el promedio de su edad, por ejemplo, un muchacho de 10 años que sólo ha alcanzado el nivel del promedio de 9 años se dice que tiene un índice de inteligencia (índice mental o cociente de inteligencia) de nueve décimas o noventa por ciento. Esta cifra parece medir alguna capacidad o capacidades innatas, pues, aunque varía de una persona a otra, sin embargo, permanece claramente constante para cada individuo, y parece ser poco influida por circunstancias exteriores. Hasta serias y largas temporadas de enfermedad parecen afectarla muy poco; únicamente dolencias que produzcan deterioro progresivo del sistema nervioso central, especialmente del cerebro, como la encefalitis letárgica y algunas formas de epilepsia, la rebajan. La ausencia de escuela puede interponerse en una educación de niño y acrecentar así la ineficacia social sin afectar el índice de inteligencia.

Los cambios en el medio físico y social influyen muy poco para modificar este índice, a menos que sean muy grandes. La residencia en una institución no parece hacer a los índices más conformes de lo que lo eran a la admisión, y niños que nunca han visto a sus padres, pero han sido criados en los mismos hogares, muestran las mismas diferencias de inteligencia que sus

padres. Es muy difícil encontrar los datos necesarios para decidir esta cuestión del influjo del medio. En Glasgow, alrededor de 300 niños fueron sometidos a prueba al tiempo de su mudanza de las casas de los barrios bajos a un barrio de casas recién hechas; y de nuevo alrededor de 18 meses más tarde. Se había intentado dejar transcurrir un intervalo de 2 ó 3 años entre los exámenes, pero tantos niños—alrededor de un 20 por 100—dejaron sus nuevas casas, que ese intervalo tuvo que ser acortado. Las edades de los niños variaban desde los 5 a los 9 años, una edad en la que podía esperarse que reaccionasen rápidamente al nuevo y perfeccionado medio. En el segundo *test* que se hizo sobre el total resultó una apreciable mejora — su índice medio subió de 90,6 a 92,1. Un grupo regulador que no se movió de sus casas de los barrios bajos no mostró tal mejora. El resultado de esta investigación es satisfactorio para los que están tratando de mejorar las amenidades externas de la vida; pero la mejora es tan pequeña, que sugiere que cualquier perfeccionamiento en las virtudes sociales que han de seguir a la iniciación de proyectos de prosperidad social han de tener que confiar más bien en la formación de nuevos hábitos de pensamiento, sentimiento y acción, hábitos que habrán de ser aprendidos, que en cualquier mejora de la inteligencia.

Y ahora, por interés de la exactitud científica es necesaria una advertencia. Mientras la constancia del índice de la inteligencia origina una presunción de que este índice está determinado por una constitución genésica, puede, sin embargo, hasta cierto punto, estar determinado en parte por otras condiciones, ante-natales, natales o post-natales: accidentes de nacimiento son ciertamente responsables de algunos casos de torpeza y deficiencia mental. Hay, no obstante, varias consideraciones que sugieren que en la mayoría de los casos el índice mide algo que es innato.

Como podía esperarse, la inteligencia media de los hijos de hombres dedicados a ocupaciones facultativas y técnicas es superior a la de los hijos de trabajadores

toscos; pero más interesante y más significativo para los problemas sociales es el hecho de que la variabilidad dentro de las diferentes ocupaciones es tan grande que hay mucho que añadir a esto; en otras palabras, el intelecto elevado no es propiedad exclusiva de ninguna clase social ni rango profesional alguno.

Acaso más importante todavía sea la información relativa a la distribución de la inteligencia a través de la población total. En junio de 1932 se realizó una investigación por la Junta Escocesa para Indagaciones de Educación, con la ayuda de funcionarios educativos, maestros y otros, en la cual se dió un grupo de *tests* a toda la población escolar nacida en Escocia en el año 1921, y, por lo tanto, de 10 y medio a 11 y medio años de edad, unos 87.498 en total. El resultado coincidió con los cálculos previamente hechos, pero la dispersión resultó ser mucho mayor de lo que se había previamente supuesto; en otras palabras, había más que eran deficientes y más que eran superdotados. Alrededor de la mitad de la población examinada tenía un índice mental entre 89 y 111 (en lugar de estar entre 91 y 109, como se había supuesto previamente), y se estimó que, en toda la población, entre 1 y medio y 3 por 100 caía por bajo de la línea 70, esto es, por debajo de la línea que se supone comúnmente marca el límite entre la deficiencia mental y la normalidad. El promedio en los muchachos fué el mismo que en las muchachas, pero su dispersión fué mayor, esto es, había entre ellas más que eran brillantes y más que eran deficientes. Esta distribución implica consecuencias importantes, de las cuales sólo consideraré una, y ésa muy brevemente, a saber: su influjo en la proporción en que muchachos y muchachas dejan la escuela después de completar la labor de la escuela primaria.

En Escocia, alrededor del 44 por 100 de los niños de 12 años se aventuran a un curso de escuela secundaria; de éstos, un 70 por 100 comienzan la labor del segundo año, el 43 por 100 el tercero, el 22 por 100 el cuarto, el 15 por 100 el quinto, y el 9 por 100 el sexto. De aquellos que pa-

san a las "Secciones Avanzadas", únicamente un 14 por 100 entra en el tercer curso. Estos desastres educativos son debidos a muchas causas; algunos obedecen a razones económicas, otros encuentran—o creen ellos que encuentran—una mejor preparación en otra parte (y en esto van incluidos algunos de los más brillantes), pero la mayoría desaparece a causa de que la escuela parece ser un campo de ensayo más que un campo de instrucción, una forma de elegir a los mejores. Esta suposición encuentra algún fundamento en el hecho de que son los alumnos más deficientes los que desaparecen primero, precisamente los que tienen más necesidad de aprender. Se ha estimado que un muchacho o muchacha necesita tener un índice intelectual de 115 ó más para aprovechar sin excesivo esfuerzo la educación de una escuela secundaria; esto puede ser exagerado, pero no parece dudoso que el tipo medio del programa de escuela secundaria no puedan seguirlo los muchachos y muchachas cuyo índice cae por debajo de la media, o sea, la mitad de la población escolar. La masa de la población escolar es de mediana o casi mediana inteligencia—alrededor del 68 por 100 tienen un índice mental entre 84 y 116—y parece razonable preguntar si un sistema nacional de educación post-primaria no daría primeramente consideración a éstos más bien que al 16 por 100 en el extremo superior de la escala, los cuales tienen la inteligencia y el temperamento que les hacen aptos para trabajo profesional y administrativo.

Podrá insinuarse que el desarrollo mental de los elementos más deficientes de la población cesa a la edad de 12 a 13 años y que, por lo tanto, a esa edad han aprendido todo lo que pueden aprender, mientras que el desarrollo mental de sus compañeros mejor dotados continúa durante varios años. Pero esta insinuación no parece acertada. Sabemos que la inteligencia se desarrolla con más lentitud en los deficientes, de modo que éstos van quedando cada vez más atrás, pero hay motivos para pensar que alcanzan su madurez alrededor de la misma edad. Además, la insinuación de que el niño deficiente ha apren-

dido todo lo que puede aprender a la edad de 12 ó 13 años implica una cierta confusión de pensamiento. Cualquiera que pueda ser el nivel del desarrollo conseguido, es cierto que el aprendizaje no cesa a aquella edad: puede continuar hasta que comienza la decadencia senil. La edad en que se alcanza la madurez tiene poco que ver con la edad en que la enseñanza tiene que cesar.

La "escuela de puerta abierta" es una tradición bien establecida en Escocia; aquí, el niño bien dotado tiene amplia oportunidad para desarrollar sus talentos; pero la práctica de impeler a todos los niños a lo largo del mismo curso escolar, tachonado con vallas que es preciso saltar, so pena de ser dejado atrás, es práctica que podría ser perfeccionada. Como el índice intelectual parece determinar ampliamente éxitos escolares, y como permanece aproximadamente constante de todos modos durante la vida escolar, y puede ser determinado muy al principio, sería posible organizar la educación sobre una base de capacidad natural. El estudio de la herencia mental ha padecido lamentablemente de una inclinación a apoderarse de los toscos conceptos de la vida ordinaria: ha sido perturbado principalmente con marcadas anormalidades—deficiencia mental y locura—y esto ha complicado el estudio del asunto, pues hay una opinión difusa de que estas deficiencias y dolencias son moralmente censurables—opinión que rara vez se expresa abiertamente, pero que se mantiene cuidadosamente en la conversación y conducta diarias.

Una dificultad seria en el estudio de la herencia mental ha sido el definir y medir con exactitud los caracteres sometidos a investigación: por ejemplo, la deficiencia mental puede ser, y es, definida de varias maneras, legalmente, clínicamente, psicológicamente, etc. En el sentido legal, es un concepto social, pues, según la ley, los débiles mentales son "personas en las que existe desde el nacimiento o desde temprana edad una deficiencia mental tan pronunciada, que precisan cuidados, intervención y control para su protección propia o para la protección de los demás; o, en el caso de los niños, que ellos, por causa de

tal deficiencia, parecen ser permanentemente incapaces de recibir el apropiado beneficio de la instrucción en las escuelas ordinarias." Por satisfactoria que pueda parecer ésta como definición legal, es inútil biológica y psicológicamente, pues a falta de cualquier definición de deficiencia o detención del desarrollo mental, significa justamente incapacidad para cuidarse de uno mismo o de los negocios de uno sin una intervención adecuada. Si el medio social se hace más complejo y sus exigencias sobre la capacidad natural son cada vez más elevadas, entonces, a menos que la capacidad mejore, la proporción de débiles mentales tiene que aumentar. Algunos creen que la debilidad mental está aumentando, y que esto es debido a la natalidad diferencial, pero es igualmente posible que la causa estribe en la creciente complejidad de la vida civilizada; inteligencias que podrían vivir felizmente en un medio más sencillo, pueden encontrar las complejidades de la moderna civilización excesivas para ellas; no puede dudarse de que hoy se exige más a los niños en las "escuelas ordinarias" de lo que se les exigía hace 50 años.

Las variedades clínicas de deficiencia mental que los médicos aprecian—mongolismo, cretinismo, microcefalia, hidrocefalia, etc.—se distinguen más bien por caracteres anatómicos que por caracteres sociales o psicológicos. Psicológicamente, la deficiencia mental se define comúnmente en relación con los resultados de los *tests* intelectuales; el deficiente mental legal ordinariamente tiene un índice intelectual inferior a setenta, así que esta cifra se toma frecuentemente como marcando la frontera que separa al deficiente mental del normal. Este es un método arbitrario de definir la deficiencia mental; tiene el mérito de la precisión, pero es una precisión que puede ser engañosa cuando empezamos a investigar su base genética, pues es posible que la debilidad mental pueda ser debida a uno o más entre un gran número de factores genéticos; puede haber diferentes formas de debilidad mental que no son distinguibles por medio de índices intelectuales.

INSTITUCION

NOTAS DE EXCURSIONES (1)

por los profesores D. José M.^a Giner
y D. José Ontañón.

(Continuación.)

Navarra y Tarazona.

Tudela.—Ciudad de carácter fundamentalmente aragonés, de calles estrechas y casas de grandes aleros, y de cuya antigüedad no tenemos noticia. En el siglo XI, dependía del reino árabe de Zaragoza y fué conquistada, en 1114, por Alfonso el Batallador. A este mismo año corresponde la fundación de la *Colegiata*, que en el año de 1783 fué elevada a Catedral, categoría que no ha durado más que hasta el Concordato de 1851. El edificio es merecedor de tal dignidad y uno de los monumentos salientes en nuestro país, del tránsito al gótico del primer tiempo.

La obra es creación de Sancho el Fuerte, de Navarra (1194-1234). En 1204, don Raimundo de Rocaberti, arzobispo de Tarragona, consagraba el altar mayor. ¿Estarían en este momento concluidos la cabecera y el crucero? Aunque las naves se levantaran después, hay una gran armonía de conjunto y estilo, y, si bien en lo esencial es gótica, tiene muchos recuerdos románicos, aparte de la robustez, disposición y proporciones.

Es de tres naves, crucero saliente un tramo y cinco ábsides, los centrales, redondos, y los de los extremos, cuadrados. Sobrio, y aun rudo, es el exterior, del que no se puede disfrutar, por la amontonada cantidad de edificios que lo circundan. Tiene dos puertas románicas en los extremos del crucero, cuyos hastiales, por excepción, en vez de rosetones, están calados por tres ventanas agudas, ya góticas. Canecillos en la puerta del norte, y, sobre el crucero, una sencilla aguja de piedra. En la fachada oeste, se abre la magnífica portada, con ar-

(1) Véase el número 895 del BOLETÍN.

chivoltas llenas de esculturas, muy abocinada, tímpano liso, que probablemente estuvo pintado, y espíritu románico en el conjunto.

Interior. De gran severidad y robustez. Pilares de planta cruciforme, con columnas dobles en los lados y una en los ángulos, bóvedas sencillas de crucería en las tres naves y en el crucero; arcos ojivales, decorados con puntas de diamante; nada de adornos ni superfluidades; sencillos ventanales góticos en la nave central. Parece que la parte románica, con influjo mudéjar (final del siglo XII), corresponde al crucero del lado de la Epístola, con su puerta, y la cabecera y el lado del Evangelio, del paso al XIII. El ábside central, cubierto con bóveda de medio cañón y casquete de nervios.

La *Capilla Mayor* tiene un magnífico retablo de batea, obra de Pedro Díaz de Oviedo, pintor y arquitecto (1489-94). Las tablas pintadas se cobijan bajo ricos doseles. La mesa de altar es románica, de piedra. Los otros dos ábsides semicirculares tienen retablos neoclásicos, roto el de la izquierda para dar entrada a la Sacristía. En el contrario, un sepulcro del siglo XV. En la clave del arco de entrada está colgada la llave del castillo de Milán, puesta allí no sabemos con qué ocasión. En el ábside cuadrado de la izquierda, un buen retablo de San Martín, del siglo XVI, y en el opuesto, Capilla de Nuestra Señora de la Esperanza, un espléndido retablo gótico de batea, con pinturas, y el sepulcro del Canciller de Navarra, D. Francisco de Villaespesa, y su mujer, obra lujosa del XV. El *coro*, con reja Renacimiento, es gótico. Entre los contrafuertes, se han añadido, en los primeros tramos de las naves, capillas churriguerescas y una gótica decadente, del siglo XVI, en la del lado sur. En ésta existe el altar y retablo de Santa Catalina, preciosa obra de pintura del XIV, y a los pies de la misma, al altar de San Pedro, del XVI. El *claustro*, románico, recuerda la puerta del crucero arriba citada. Parece obra del tránsito del XII al XIII, a pesar de ser fiel al estilo primero. Rico en capiteles historiadados, debió de tener cubierta de madera; pe-

ro posteriormente lo alzaron e hicieron bóvedas de crucería. En él se han colocado, después de nuestra visita, los restos del retablo primitivo mudéjar, que estaba debajo del actual. En el ala Este, una capilla con cubierta de madera, perteneciente a una Cofradía local, donde aún, en 1917, se reunían disciplinantes. La *Sacristía* es gran ejemplar neoclásico, de tiempo de la erección del Obispado: planta cuadrada y grandes retratos de Pío VI y Carlos III. Entre las ropas que en ella se guardan, sobresale un terno negro del siglo XVI y una casulla del mismo tiempo, llamada de Julio II. Acabamos la tarde a orillas del río, después de recorrer la población.

Domingo 4.—A las 9,30 de la mañana, salimos en el autocar y atravesamos las Bardenas Reales, pasando por Arguedas, Valtierra y Caparroso: Llegamos a las 11,30 a Olite.

Olite.—Esta población, que hasta el siglo XIV no empezó a brillar como ciudad preferida de los reyes de Navarra, tuvo ya importancia en el siglo anterior, puesto que en 1274 se celebraron Cortes en ella. Carlos *el Malo* ya pasó allí temporadas, a fines del siglo XIV. El palacio que debió de existir en aquel tiempo fué destruído cuando, en el siglo XV, se hizo la gran obra del Castillo actual. Muchos son los datos que tenemos para juzgar del refinamiento y de la vida regalada que dentro de aquellos muros se llevó.

Comenzamos la visita por *Santa María la Real*, que fué la capilla del Castillo. Su nave única se abre a un claustro colocado delante, como en los antiguos tiempos. Las crujeas de éste tienen arquerías lobuladas, con delicados fustes, que le dan cierta semejanza a algunos claustros mediterráneos. El mayor interés radica en la sorprendente fachada de la Capilla, que abarca todo uno de los lados y cuya portada es rica en flora y en escultura. En el centro del tímpano, una Virgen sedente, de lo más refinado del tiempo. A uno y otro lado de la puerta, una serie de gabletes encuadran figuras góticas de Apóstoles, exentas y, en lo alto, una rosa cegada. Los autores que han estudiado el monumento no están acordados en

cuanto a asignación de fecha, pues mientras Street, Madrazo y Bertaux lo consideran de la segunda mitad del XIII, Lampérez opina que es de fines del XIV. Asombra la pobreza y la frialdad del interior. La nave es sencillísima y tiene un ábside al final, con retablo de batea. Consta la capilla de cuatro tramos, con sencillas bóvedas de crucería y sólo arcos diagonales.

Castillo.—Hecho, casi en su totalidad, por Carlos III *el Noble*. En 1403, ya se estaba trabajando en él, sobre los restos del anterior, que probablemente era del XIII. En 1413, estaba ya en disposición de ser habitado. Dentro de sus muros ocurrieron los principales sucesos del reinado de Juan II y fué también residencia del Príncipe de Viana. Carlos V se hospedó en él, en 1542. A fines del siglo XVIII sufrió un incendio, que lo convirtió en ruinas, y al final de la invasión francesa fué nuevamente incendiado por Mina, con lo cual quedó en el lamentable estado actual. Su situación no es estratégica, y su planta, alargada e irregular, no tiene explicación alguna. Se cuentan en él hasta quince torres. Se conservan los muros; pero se han perdido los techos, que debieron de ser ricos, pues se habla de que estaban dorados y policromados, como igualmente se perdió la entrada principal y la escalera. Hay ejemplares de finas ventanas, y una arquería, correspondiente a la llamada Cámara de la Reina, de la mayor esbeltez. Se cuenta que lo hicieron los franceses, fundamentalmente; pero algún autor, como Lampérez, apunta la idea de que, con éstos, debieron de trabajar moriscos de Aragón.

San Pedro.—Iglesia solamente interesante al exterior, puesto que ha sido completamente reformada por dentro, especialmente en los pies. Obra del XII al XIII, tiene la parte inferior de su fachada románica, con puerta de este estilo, y en la superior, un rosetón gótico, inscrito en un arco ojival. La torre vieja, cuadrada en la parte baja, remata en una de las agujas más conocidas de España, de base octogonal, con ventanas y gabletes y conservando aún su cubierta de escamas.

Concluimos la visita de la ciudad, reco-

rriendo sus calles, en las que tanto abundan las casas con portada de piedra y los grandes aleros, que le dan un carácter tan peculiar.

Después de comer, a las 3 de la tarde, salimos para Tafalla.

Tafalla.—Ciudad ya importante en el siglo XI, época en que Sancho Ramírez le dió sus fueros, y predilecta de los Reyes de Navarra, que en ella tuvieron un castillo-palacio más grande que el de Olite y del cual, aun en el siglo XIX, quedaban restos. Se tiene noticias de sus jardines y del refinamiento de sus estancias. Hoy día, el interés artístico radica en su Iglesia parroquial, *Santa María*, gran mole de piedra, de una sola nave, construída en plan gótico, en el siglo XVI. El retablo de ésta es la obra más conocida de Miguel de Ancheta, hecha entre 1592 y 1596, excelente pieza del Renacimiento, cuya escultura, un tanto académica, carece del vigor de sus coetáneas de Valladolid.

En el *Convento de Recoletas* hay un retablo, que procede del Monasterio de La Oliva y que tiene, como la iglesia, muchos detalles barrocos.

Continuamos el viaje a Pamplona, donde llegamos a las seis de la tarde, y aprovechamos las últimas luces del día para dar una vuelta por la ciudad y disfrutar del panorama que se descubre desde la Tacónera. Antes de retirarnos al hotel, entramos en *San Saturnino* y en la *Catedral*, que adivinamos a través del alumbrado eléctrico.

LIBROS RECIBIDOS

Frases Chilenas.—(Petite Collection Américaine).—París, 1919.—8.º.—(Don. de D. H. Giner.)

“Demófilo”.—*Catecismo del Libre-pensamiento.*—Por...—Barcelona, Imprenta de Salvador Manero, 1891.—8.º menor.—(Don. de ídem.)

Visado por la censura.

Imp. de J. Cosano.—Palma, 11.—MADRID