

# BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

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

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

AÑO XXXVIII.

MADRID, 30 DE JUNIO DE 1914.

NUM. 651.

## SUMARIO

### PEDAGOGÍA

La Universidad, por D. Manuel G. Morente, página 161.—La enseñanza por la acción, por Monsieur Ch. Chabot, pág. 168.—La participación de los padres en la higiene de la escuela, por W. H. Heck, pág. 173.—Revista de revistas. Francia: *Revue Internationale de l'Enseignement*, por D. D. Barnés, pág. 177.

### ENCICLOPEDIA

Lo que se sabe de la vida del Greco (*continuación*), por D. Manuel Cossío, pág. 179.

### INSTITUCIÓN

XXI y XXII Colonias de vacaciones de la Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución, página 187.

## PEDAGOGÍA

### LA UNIVERSIDAD (1)

por el Prof. Manuel G. Morente

Catedrático de Ética en la Universidad de Madrid.

Los alumnos de la Escuela superior del Magisterio, que han organizado esta serie de conferencias pedagógicas, me han hecho el honor de solicitarme para que tome a mi cargo una de ellas. He accedido presuroso al requerimiento, porque estimo que es beneficiosa toda obra que se proponga trasladar las cuestiones de enseñanza y de educación a la conciencia general. Sólo cuando la sensibilidad del país reaccione de una manera adecuada ante las

cosas espirituales, podrá acometerse con brío decisivo la trasmutación urgente de los valores y, como consecuencia, la rápida organización de una nueva vida en nuestros centros docentes. Una vez decidido, pues, a dar una conferencia de esta serie, poco tuve que pensar para encontrar el tema. Imponíase por sí mismo. En efecto, ¿de qué podía hablaros un universitario joven, mejor que de los ideales con que empieza su carrera? Y si consideráis que este universitario reciente es, por añadidura, filósofo, o, más exactamente, siente apetencia de filosofía, como ha dicho tan justamente el Sr. Ortega y Gasset, no podréis extrañaros de que, dando espaldas a la crítica menuda, prescindida, por hoy, de las realidades tristísimas de nuestra enseñanza superior y quiera, con sincero optimismo y fe en el porvenir, exponeros algunos de los principios en que, según yo entiendo, ha de fundarse el luminoso taller de la cultura, la Universidad.

Las Universidades, como sabéis todos, datan del siglo XIII. Fueron los organismos en donde la dispersa actividad de los maestros, teólogos, juristas, médicos, consiguió concentrarse, instituirse corporativamente y adquirir de ese modo la consistencia y el valor social que, en la Edad Media, sólo poseían los institutos enérgicamente unidos y provistos de privilegios y derechos especiales. No he de detenerme en su complicada organización en naciones, facultades, colegios, en la minucia de sus gobiernos, en la distribución de sus grados... Quisiera tan sólo hacer patente el carácter de su enseñanza y la concepción

(1) Conferencia leída en el Ateneo de Madrid el 5 de Marzo último, y publicada por primera vez en la *Revista de Libros*.

de la ciencia a que esa enseñanza responde.

Advertimos, en primer lugar, que la Universidad medioeval es esencialmente especialista y práctica. De sus cuatro Facultades, tres, la de Teología, la de Derecho y la de Medicina, llamadas Facultades mayores, preparan al alumno para las funciones especiales de su profesión futura. Sólo la Facultad de Artes, Facultad menor, se dedica a estudios que podríamos llamar desinteresados. Precisamente por eso era su posición, con respecto a las otras, inferior y subordinada. Era necesario tener grados en la Facultad de Artes para poder ingresar en alguna de las otras tres. Así, pues, culminaban los estudios universitarios en el ejercicio de la profesión liberal. Lo que no tenía con ésta una relación directa pasaba a relegarse a la Facultad de Artes y aun como materia de estudio voluntaria, potestativa.

El método según el cual se distribuían las enseñanzas en unas y otras Facultades tenía por ende un carácter fundamentalmente mecánico. Leíase el texto clásico, o sea texto de clase: generalmente Aristóteles y Prisciano en Artes; la Biblia y los Cánones en Teología; el Corpus juris, las Constituciones, Graciano en Derecho; Hipócrates, Galeno en Medicina. Explicábalo el maestro, comentándolo en sus causas moral, material, final y eficiente; colocábalo en su sitio pertinente dentro de la espesísima red de divisiones y subdivisiones; discutíalo en forma contra un batallón de ordenados silogismos, de donde salía inevitablemente vencedor. A veces el maestro dictaba y hasta se contentaba con entregar su manuscrito a un alumno, quien lo transmitía a los demás. En resumen: tratábase sobre todo de imprimir en la mente del escolar la fórmula concreta o definición que expresa la realidad, la verdad, rodeándola de una a modo de muralla defensiva de silogismos, hábilmente, fuertemente dispuesta para hacer frente a toda objeción, a toda posible falsa interpretación, a toda corrección, reputada siempre caprichosa.

Se ha dicho muchas veces que el con-

cepto de la ciencia a que corresponde esta enseñanza es exclusivamente intelectualista, puesto que, alejados, apartados de toda observación directa de las cosas mismas, estos hombres de la Edad Media se limitan a clasificar, dividir y subdividir conceptos, discutir en forma lógica las proposiciones, dejando desaprovechada la fuente viva del conocimiento, la comunión inmediata con los fenómenos mismos. Me parece inexacta esta afirmación. En la Edad Media se ha mirado hacia el mundo, más, mucho más de lo que nosotros nos figuramos, quizá más que durante el Renacimiento, época que suele presentarse, como toda llena de observadores y experimentadores. No es la falta de observación y el abuso del pensamiento lógico lo que, a mi entender, caracteriza la Edad Media, sino más bien lo contrario, la falta de actividad mental originaria. Voy a procurar explicarme. Abrir los ojos, los oídos, aguzar los sentidos todos para que por ellos penetren en nosotros las sensaciones exteriores, es una actitud en que se halla normalmente todo hombre robusto, sano de espíritu y de cuerpo. Pensar que la humanidad no ha mirado ni escuchado hasta el Renacimiento, es sin duda ingenuo y pueril. Multitud de hombres han visto rodar cuerpos sobre planos inclinados y mercecerse las lámparas suspendidas de las bóvedas, en las catedrales, sin descubrir por eso las leyes de la caída de los graves, ni de las oscilaciones del péndulo. Me diréis acaso que fué porque no reflexionaron sobre esos hechos. Mas ¿por qué iban a reflexionar? ¿No son esos hechos corrientes, habituales, consuetudinarios? ¿No se acalla pronto la brevísima inquietud que producen—si es que la producen—, considerando su normalidad, su frecuencia, su constancia en la vida ambiente? Para que un hecho como esos provoque la reflexión, es menester que ya el espíritu se halle previamente inquieto y como rondando alrededor de los problemas teóricos que esos hechos envuelven. Una mente satisfecha, definitivamente quieta y pasiva, que tenga resueltos todos sus problemas, pasará al lado de un mundo erizado de cuestiones y

de dificultades inéditas, sin advertirlas, por mucho que mire, escuche y atienda. Para percibir las relaciones nuevas y advertir la insuficiencia de las viejas, es preciso antes que nada una previa elaboración intelectual, una vigorosa actividad mental creadora de ideas preconcebidas. El experimento y la observación sirven luego para confirmar y objetivar esas previas hipótesis. Y esto precisamente es lo que no tuvo la Edad Media y tuvo, en cambio, el Renacimiento: ideas previas, actividad del espíritu para no dejarse pasivamente arrollar por la avalancha informe de las sensaciones. Los hombres de la Edad Media no hicieron preguntas, no elaboraron previas interrogaciones. Por mucho que miraran, oyeran y tocaran, con sólo recibir pasivamente los datos de la sensación, nada podían crear fecundo en el orden científico. La ciencia de la Edad Media quiere expresamente, explícitamente ser una copia fiel, exacta, adecuada de las cosas exteriores y divinas. Que nada haya en el intelecto sin haber pasado antes por los sentidos. Las cosas están ahí quietas, eternamente, esperando a que los hombres vengán a verlas, las clasifiquen en órdenes, géneros y especies, las catalogue. De ellas sacan los hombres conceptos e ideas. No vale violentarlas, que sería falsearlas. Ha de adecuarse el intelecto a ellas, amoldarse a ellas, y, una vez hecho el catálogo de esos conocimientos, o mejor dicho, de esas constataciones—permítase el vocablo—queda completo y perfecto el saber. No resta ya más que comunicarlo tal cual a los ignorantes. Estos lo adquieren ora oyéndolo leer en las lecturas profesionales o lecciones, ora leyéndolo ellos mismos en los libros de texto clásicos y apreciándolo pacientemente. La inteligencia lo comprende, la memoria lo retiene, la voluntad lo aplica. Puede resumirse toda esta concepción en el dicho de Rogerio Bacon: *Scito textu, sciuntur omnia*: Cuando se sabe el texto, se sabe todo.

Multitud de vestigios de estas concepciones viven aún hoy día. Muchos los habréis ido vosotros mismos evocando; quisiera sólo recoger uno y es el sentido que

comúnmente damos a la palabra sabio. Sabio suele significar el que sabe muchas cosas, el que sabe todas las cosas, esto es, el que posee una porción de secretos, de fórmulas largas y penosas de retener, el erudito, el sumamente erudito, el que ha leído muchos textos y por ende lo sabe todo, como Pico de la Mirandola, que se anunciaba en Roma dispuesto a disputar de *omni re scibili*. Frente a este vetusto tipo del sabio álzase, como su antítesis, el moderno investigador, para quien la posesión de conocimientos y de datos no es más que el instrumento con que toma conciencia—conciencia aguda, punzante, dolorosa—, de lo que ignora. Su emoción radical no es la satisfacción en el saber, sino la inquietud del ignorar. Se sitúa, no en el centro de una definitiva comprensión del mundo, sino en la periferia, en el límite que él pretende reportar más allá, siempre más lejos, en el infinito ignoto que yace ante su espíritu.

El Renacimiento sustituyó al concepto estático de la ciencia medioeval un concepto dinámico. La ciencia ahora es una actividad, un proceso que se está realizando siempre, de sucesivas creaciones de conceptos. La consecuencia de este nuevo modo de pensar fué históricamente la decadencia de las Universidades. Durante los siglos XVI, XVII y XVIII, la vida científica fluyó al margen de las Universidades, fuera y lejos de ellas. Indiferentes y sin comprensión ni respeto por los matemáticos, los físicos y los filósofos de la nueva era, hostiles también con frecuencia, ponían rencorosas las Universidades, todo su acumulado y tradicional prestigio, su fuerza política y social al servicio de los eternos enemigos de todo progreso y renovación intelectuales. Los hombres nuevos, por su parte, desdeñosos y ajenos a todo interés universitario, no intentaron siquiera vivificar esos viejos restos de una cultura que estaba desapareciendo. Las Universidades estuvieron a dos dedos de su ruina definitiva. Ya es un extraño caso de persistencia histórica el de esos organismos universitarios que se mantienen tres siglos sin contacto alguno con las fuerzas vivas del sa-

ber humano. Y si nos preguntamos cómo no llegaron a sucumbir definitivamente, hallaremos de este fenómeno causas exteriores y secundarias. La persistencia que les daban la tradición, los privilegios, la protección de la Iglesia, el interés práctico que para la sociedad y el Estado tenía la producción de teólogos, juristas y médicos, libraron de la descomposición las tres Facultades mayores. La Facultad de Artes, en cambio, atraviesa por una serie de disoluciones y transformaciones que aun en nuestros días no han hallado realmente una expresión definitiva. Esas disoluciones y transformaciones provienen del doble carácter que desde un principio tenía la Facultad de Artes, que era por una parte un centro de estudios elementales, preparatorios para el ingreso en las otras tres Facultades, y por otra parte conservaba en sus trabajos un carácter puramente científico y sin interés alguno de aplicación práctica. El primero de estos dos aspectos tiene como consecuencia, que los alumnos de la Facultad de Artes fuesen generalmente jóvenes, casi niños, que aspiraban a obtener grados más tarde en las Facultades mayores. El segundo hizo que se fuesen acumulando en esa Facultad menor todos aquellos estudios nuevos, ramas recientes del saber, que no mostraban una inmediata relación con la enseñanza práctica de las Facultades mayores. Así la Facultad de Artes adquiere con el tiempo un doble carácter, el de la escuela de segunda enseñanza, que diríamos hoy, y el de la escuela de altos estudios científicos. Estos dos caracteres tenían forzosamente que disociarse tarde o temprano. Así ocurre que pronto se ve la Facultad desbordada y como disuelta en los colegios, hospederías de estudiantes en donde éstos recibían diariamente la enseñanza preparatoria. En el siglo xvi llegaron a cerrarse algunas Facultades de Artes. La de París no era, en realidad, nada más que la federación de 40 o 50 colegios. En Salamanca, en Valladolid, dan los colegios grados por sí y ante sí. Finalmente, toda esa parte preparatoria, elemental, acaba por separarse enteramente de la Universidad, constituyendo

el núcleo de lo que hoy son los Institutos de segunda enseñanza entre nosotros, los Liceos en Francia, los Gimnasios en Alemania.

Mas ¿qué advino de aquel otro aspecto formado por el grupo de estudios propiamente científicos y desinteresados de la Facultad de Artes? Este resto pálido y moribundo de la antigua institución logró nueva vida y pujanza en Alemania con el nombre de Facultad de Filosofía, que en Francia, Italia, España, Bélgica, se halla dividida en las dos Facultades de Letras y de Ciencias. Mas este último y postrer intento de vigorización hubiérase malogrado definitivamente, en los países latinos al menos, a no ser por la enorme vitalidad ejemplar que durante el siglo xix han adquirido en Alemania las Facultades de Filosofía (conjunto de letras y ciencias). En efecto, la reorganización de los estudios superiores en Francia realizóse durante todo el siglo xix, sacrificando casi por completo las Facultades y creando centros especiales de estudios teóricos y prácticos, como la Escuela Normal Superior, la Escuela politécnica, la escuela de altos estudios, etcétera. Estos centros estaban ya a punto de monopolizar la vida científica y de aniquilar las facultades o, cuando menos, de reducirlas a un papel meramente ostentativo y honorífico, cuando el ejemplo apremiante de las Universidades alemanas, el sentido democrático impreso a la Universidad y, sobre todo, el celo científico de los universitarios franceses han hecho resurgir poderosamente la actividad de las Facultades de Letras y de Ciencias. Inicia-se desde hace algunos años un movimiento que tiende a reabsorber esas escuelas especiales. Comienza un ascenso continuo del valor intelectual, moral y social de las Universidades francesas, que caminan con paso seguro a ponerse al nivel de sus rivales, las alemanas.

Acabamos de decir que las Universidades francesas han recibido de las alemanas un ejemplo impulsor, renovador de su actividad. Durante el siglo xix, en efecto, las Universidades alemanas han hecho el más poderoso esfuerzo por acercarse al

tipo más elevado de corporación científica, en el sentido moderno de la palabra. Voy a describiros sumariamente una Universidad alemana. Se halla dividida en cuatro Facultades: Teología, Jurisprudencia, Medicina y Filosofía. La importancia máxima recae en las dos últimas, Medicina y Filosofía, por ser éstas las que más puramente se enderezan hacia la actividad propiamente científica. La Facultad de Filosofía supera a su vez en consideración a la de Medicina, porque reúne en su seno los estudios todos que nosotros comprendemos bajo los nombres de Letras y Ciencias, mientras que la Facultad de Medicina se limita, como es conveniente a su objeto, a la biología y aun a la biología humana. La enseñanza la dan profesores y docentes privados; es decir, jóvenes que empiezan su vida científica y prestan sus servicios en la Universidad, sin más retribución que la personal de sus alumnos. Generalmente, de entre los docentes privados que se distinguen por sus trabajos, elígense luego los profesores. Hay principalmente dos órdenes de trabajos. Primero las lecciones que el profesor o el docente da en forma de conferencia ante un público de alumnos más o menos numeroso, que oye y toma apuntes. En estas lecciones se suele tratar un aspecto algo general de la disciplina en cuestión, en forma expositiva, informativa, enumerando los problemas pendientes, examinando críticamente los intentos diversos de solución, entregando al alumno abundante bibliografía. Estas lecciones son breves; nunca llegan a tres cuartos de hora. El segundo género de trabajos es el que llaman de seminario o laboratorio. Aquí el público es aún más reducido. Su característica es que no puede, en rigor, llamarse público; no entra el que quiere en un seminario o laboratorio. Ha de presentarse personalmente al maestro, entrar en comunicación con él, exponerle sus trabajos, sus deseos, sus anhelos, pedirle su consejo y su dirección. Los seminarios, los laboratorios son la reunión de unos cuantos hombres que trabajan en común, se educan mutuamente para la ciencia, se sostienen y ayudan unos a otros. El maestro

es uno de ellos, más viejo, más venerable, más experto, más hábil en el arte de investigar; es, por decirlo así, el sostén de los recién llegados que se ensayan ya a andar solos. Aquí no hay lección ni conferencia; hay trabajo directo, hay discusión, hay diálogo. Este se ensaya en repetir los experimentos físicos de su propio maestro, porque sospecha que son acaso erróneos o incompletos; aquél rectifica una falsa interpretación que el profesor pudo cometer sobre un viejo texto, allá contienden profesor y alumno sobre el sentido de un concepto o el alcance histórico de una doctrina. Y todos los días, en la convivencia científica de estas pequeñas sociedades de especialistas, apórtanse al haber común los frutos vivos de las reflexiones y de los ensayos; fráguese el medio conveniente para el crecimiento y desarrollo de las aptitudes personales, y al mismo tiempo orgánizase una fructífera labor de producción científica objetiva. De acuerdo con el sentido de la ciencia moderna, es el seminario el laboratorio de las Universidades alemanas, un taller en donde se hace ciencia y en donde, haciéndola, hácese también el investigador. ¡Qué sería de los científicos alemanes sin sus alumnos! ¡Qué sería de alumnos y maestros sin sus seminarios, sin sus laboratorios!

No puede negarse que hay en las Universidades alemanas también muchos alumnos que las atraviesan con el corazón y la cabeza ligeros, aprueban sus exámenes — pocos exámenes por fortuna — y pasan derechamente a la vida social. Pero nótese bien que las Universidades no están hechas y arregladas para esta clase de alumnos, como suele suceder en otros países, sino para aquella otra minoría exquisita. En estos pocos piensan los maestros, para estos pocos son los edificios, las bibliotecas, los laboratorios, y al fin y al cabo, la naturaleza humana responde; esos pocos van siendo muchos, y los otros, los ligeros de cabeza y de corazón, no pueden evitar que en sus espíritus se conserve la simpatía atenta, la comprensión discreta, la veneración, el respeto por la ciencia, la cultura y el progreso. En una palabra, de la Univer-

sidad alemana se saca, por lo menos, una sensibilidad adecuada para las cosas del espíritu. No es poco.

Tal es, en su interioridad, la Universidad alemana. Tal es su método. ¡Cuán distante del de la Universidad medioeval! Pusimos de manifiesto el concepto de la ciencia que inspiraba a aquellas viejas corporaciones. Será útil, creo yo, que intentemos definir el que inspira estos modernos talleres.

Para ello me parece que podemos aprovechar como típico el momento de la duda metódica que describe Descartes. Antes de ponerse a investigar en problema alguno, preconiza Descartes una especie de limpieza general del espíritu, para desembarazarlo de toda impedimenta—prejuicios de la tradición, prejuicios de la sensibilidad—y reducir la razón a su escueta eficacia íntima. Pero es también evidentemente necesario que tengamos algo que investigar, un objeto de nuestra reflexión, un problema propuesto. La duda metódica, al mismo tiempo que desembaraza el espíritu y lo purifica para su ejercicio pleno, sirve también para descubrir y formular claramente el problema mismo. La duda metódica es, pues, doblemente metódica; lo es en el sujeto y en el objeto. En el sujeto, porque limita y concentra la potencia pensante; en el objeto, porque descubre el punto candente del problema, el sitio preciso en donde yace la obscuridad que se trata de disipar.

Duda, pues, sospecha de ignorancia, de insuficiencia o de error, es el primer momento de la actividad científica. Duda y no satisfacción en el saber. Ironía llamábalas Sócrates; es la eterna interrogación de un ingenio activo, siempre insatisfecho. Frente a ese espíritu de ironía, que tras la solución más firmemente fundada busca y rebusca la nueva dificultad y corre tras el nuevo problema; frente al espíritu de la activa ironía, está el alma bárbara, pasiva y durmiente, en donde nada excita la contradicción, que lo acoge todo con conformidad y se aviene bien con lo recibido. Las almas irónicas son ya un atisbo de espíritu científico; las almas

bárbaras, en cambio, encárganse de conservar los tesoros conquistados, forjan los lugares comunes y cultivan los tópicos. Todos tenemos nuestra misión en la obra de la cultura.

Mas este primer momento de la duda o ironía debemos tratar de determinarlo con alguna mayor precisión. ¿De qué ha de dudar el hombre de ciencia? ¿Acaso de que su ciencia sea conforme a la realidad? Pero, ¿cómo comprobaría si es o no es conforme? Habría que admitir que hay un modo de llegar a la realidad distinto de la ciencia misma. Mas precisamente el postulado fundamental del pensamiento moderno es la exclusión de todo conocimiento no científico. No hay más que una sola manera de conocer lo real, y es elaborar, crear conceptos que introduzcan orden en nuestras sensaciones, dándoles fijeza, consistencia, objetividad. La Geometría, por ejemplo, construye idealmente una multitud de conceptos, triángulo, cuadrilátero, círculo, pirámide, esfera, etc... La Aritmética, a su vez, construye otra serie de conceptos, número, número primo, potencia, raíz, etc. Mediante estos primeros conceptos fundamentales, reciben nuestras sensaciones una primera fijación: determinación. Ellos hacen que pierdan las sensaciones su indecisión, su imprecisión originaria. Ya lo que vemos y percibimos no son vagas cosas que calificamos *grosso modo*, de muchas o de pocas, de grandes o de pequeñas, de anchas o de alargadas, sin poderlas nunca definir con precisión: ahora decimos que son cuadrados, que son círculos, que son pirámides, que son diez, cinco, cuatro. Y si hemos conseguido ahuyentar la vaguedad, la imprecisión de la apreciación personal y subjetiva, para elevarnos a la fijeza y determinaciones universales, ello ha sido posible sólo mediante los conceptos matemáticos previamente elaborados. Una vez que por medio de esos conceptos primarios se han fijado las cosas en su forma y en su número, empiezan otros conceptos a hacer más densa la red científica. Vienen los conceptos de movimiento, de velocidad, de energía. Surge la Mecánica y

luego la Física. Nuevos problemas nacen por todas partes de los ya resueltos, y se amplifica la esfera racional, inteligible; se amplifica lo que le llamamos mundo.

No hay, pues, otro modo de llegar a las cosas sino por el camino de la ciencia. La vieja fórmula que pide que el intelecto se adecúe a la cosa, aparécenos ahora desprovista de todo sentido. Y si por ende no hay en el investigador ni la sospecha siquiera de una posible divergencia entre la ciencia y la realidad, ¿de qué dudará al empezar su obra? ¿a qué se referirá esa duda metódicamente necesaria, esa fructífera ironía?

Tiene la razón humana dos rasgos característicos y correlativos: son su tendencia a generalizar, por una parte, y a limitar, por otra. Unas veces queremos que el principio explicativo que acabamos de encontrar abarque y comprenda todos los planos de la realidad; otras veces queremos limitar la esfera de lo real al conjunto de problemas resueltos por nuestro principio; la tendencia a generalizar nos hace pensar que la fórmula recién descubierta agota los fenómenos todos, y, en justa correlación, la tendencia a limitar nos hace creer que se acaban los problemas cuando nuestro principio ha dado ya su máxima extensión explicativa. Estas dos tendencias no son, en realidad, otra cosa que los síntomas delatores del cansancio de un intelecto activo que ha logrado realizar una obra original. Son tendencias quietistas y, por lo tanto, absolutistas. El investigador que, en ruda lucha espiritual, ha logrado forjar un nuevo concepto, cree haber encontrado en él la solución de los problemas todos; atribuye por ende a ese su concepto la capacidad de servir indefinidamente, de contestar a todas las preguntas; cree que puede ser aplicado a todas las cuestiones. Habiendo resuelto un problema, huyó de su espíritu la ironía, la duda fecunda; cesó de situarse en la periferia científica como un explorador y creyó haber llegado al centro mismo desde donde domina un conjunto perfecto. Ya no es un hombre de investigación, sino un hombre de escuela. Ya no

busca, puesto que encontró, sino que enseña. En las vertientes descendientes de la vida suelen ser con frecuencia los mayores científicos grandes escolásticos, inmensos dogmáticos y, a veces, han de verse tentados de decir, o por lo menos de pensar, el dicho de Rogerio Bacon: «Cuando se sabe el texto, mi texto, naturalmente, se sabe todo.»

Pues bien: a esa indefinida aplicabilidad de un concepto, de un método, será a lo que se refiera la duda metódica. El primer deber del científico será negarse a creer en el valor absoluto de los conocimientos recibidos. Pero esta duda es sólo un momento de tránsito. Quedarnos en ella sería tanto como quedarnos sin ella.

Escepticismo significa propiamente investigación. Para que realmente sea metódica la duda y nos encauce hacia nuevo vigor y nuevas afirmaciones, ha de servirnos como de instrumento para llegar al segundo momento, momento capital, verdaderamente dramático de este proceso: el descubrimiento de un problema. Mejor que ninguna definición o descripción externa, un ejemplo histórico podrá darnos idea de esta transición de la duda al problema. Es un suceso memorable en la historia de la cultura el que os voy a relatar. La física cartesiana sustituyó el mecanicismo a la concepción aristotélica del mundo. El mecanicismo consiste, sumariamente dicho, en explicar todas las transformaciones de la naturaleza mediante sólo elementos matemáticos, líneas, puntos, direcciones, de tal suerte que el movimiento, considerado en una fórmula abstracta, es a su vez también un concepto matemático de la misma índole que el punto, la línea, la figura. Descartes pensaba, pues, que en un sistema de cuerpos aislado de toda acción externa, la cantidad de movimiento, o sea, el producto de la masa por la velocidad, permanece constante. Ahora bien: el mundo, el Universo es un sistema de cuerpos aislado de toda acción exterior; conservará, pues, constantemente la misma cantidad de movimiento que le imprimió el Creador. Este puro mecanicismo geométrico no satisface a Leibnitz. Des-

piértase su duda, su inquietud. Los cuerpos no son simples figuras geométricas. Evidentemente hay aquí una aplicación de los principios mayor que la que les conviene estrictamente. Invaden aquí las matemáticas a la física. Pero la invaden sin haber previamente elaborado unos conceptos matemáticos especiales para la física, sin haberse antes capacitado para tal invasión. La duda de Leibnitz va determinándose paulatinamente. La cantidad de movimiento sería constante si los cuerpos fueran simples figuras. Mas no lo son. La cantidad de movimiento disminuye, se pierde. ¿Qué es lo que permanece constante en un sistema de cuerpos, de cuerpos concretos, físicos, no abstractos, matemáticos? Leibnitz contesta: «No la cantidad de movimiento, sino la cantidad de acción motriz, que hoy llamamos energía.» El producto de la masa por la velocidad no es constante; lo constante es el producto de la masa por el cuadrado de la velocidad, la energía de un sistema aislado. Los cuerpos, por tanto, no son sólo figuras extensas, sino fuerzas, focos de energía y de inercia. Oponen resistencias positivas. Se hace necesario inventar otros conceptos matemáticos con que aprehender este nuevo aspecto del mundo físico, este dinamismo de la materia. En busca de esos nuevos conceptos matemáticos anda Leibnitz, y consigue llegar a una primera determinación de ese sublime cálculo de lo continuo, de lo intensivo: el cálculo infinitesimal.

Habéis podido ver, en un ejemplo célebre, cómo del momento de la duda surge la fórmula de nuevos problemas. Un nuevo problema significa un nuevo trozo de realidad no percibido aún ni sospechado. Por eso este segundo momento de la actividad científica es el más alto y más sublime; descubrir nuevos problemas es tanto como descubrir nuevos mundos a los ojos del hombre. En este descubrimiento de nuevos problemas estriba precisamente la genialidad irreductible del investigador. Las soluciones que encuentre para estos nuevos problemas formulados por él vendrán luego con facilidad: serán probablemente

directas e inmediatas. Y aunque fuesen imperfectas, incompletas y hasta erróneas, ¿qué importa? Para su rectificación o su perfeccionamiento bastarán algunos discretos espíritus que piensen con mucha lógica y poca independencia, bastarán algunas buenas almas bárbaras. Pero la chispa genial, el momento esencialmente creador es el de descubrir nuevos arcanos y abrir ante el espíritu del hombre perspectivas no soñadas siquiera. Y así, en un constante proceso de superación, va creándose en continua progresión infinita ese maravilloso producto exclusivo del hombre: el conocimiento científico.

(Continuará.)

## LA ENSEÑANZA POR LA ACCIÓN <sup>(1)</sup>

por Ch. Chabot.

*Learning by doing*, aprender actuando, haciendo, es la fórmula seductora que encierra una idea a la vez simple y profunda. Es la fórmula de todo aprendizaje, y, por tanto, no es nueva; pero lo que es nuevo es su extensión a toda cultura, especialmente a la educación intelectual, a la enseñanza misma. Es un sistema cada vez más imperante; paradoja y utopía para los espíritus estrechos aferrados a la tradición, aparece ya a un gran número de espíritus como una verdad establecida, como la doctrina ortodoxa de la pedagogía de mañana. No se trata ya de aprender leyendo libros, oyendo lecciones, ni aun, como dice Corneille, «viendo hacer»; se trata de aprender trabajando por sí mismo: venciendo y arribando después de la experiencia propia.

Para llegar a los métodos activos, se ha impuesto un doble movimiento: 1.º, de las costumbres; 2.º, de las ideas.

*Un movimiento de las costumbres*, porque la vida moderna está apurada por llegar a los fines que se propone. Las industrias, el comercio, la necesidad del pla-

(1) Véase *Archivos de Pedagogía y ciencias afines*, de La Plata (República Argentina), T. XII, núm. 36.



cer quieren resultados inmediatos, y nos llevan cada vez más a un impulso, a un frenesí de acción. Esta necesidad de realismo, de hechos, de acción directa, es una característica de nuestros tiempos. Es preciso producir pronto, manejar rápidamente los asuntos, convertir los salarios y las ganancias en satisfacciones inmediatas y... volver a empezar. Y en todas partes hay quejas de que la enseñanza no está organizada para preparar para la acción, que se procede lenta y rutinariamente. Entre nosotros, dice el autor, se citan ejemplos de pueblos jóvenes o regenerados, más activos, más prácticos, en los que su pedagogía ha aventajado a la nuestra y nos amenaza con los más graves peligros. En Alemania, en Inglaterra, en América, sobre todo, la enseñanza está diversamente orientada que en nuestro país; ella es cada vez más técnica y pragmática. Y este espíritu se traduce, y muy intensamente, en los sentimientos y en la vida de los jóvenes por una necesidad más intensa de movimiento y de acción. Dice Agathon: «Los jóvenes son prácticos, audaces, valientes, poco sentimentales; tienen la fiereza de su cuerpo, de sus músculos vigorosos y de su gesto hábil. Viéndolos en sus ejercicios, ágiles, flexibles, desbordando vida física, se piensa en un campo lleno de caballos galopantes. Ven la vida como un combate, un bello combate a puñetazos, a donde llevan con una lealtad real, con una resistencia digna de elogio, la ferocidad alegre de un boxeador deseoso de vencer».

Y también *un movimiento de ideas* que precedieron a las costumbres en las teorías de filósofos, que les dieron la fuerza de una doctrina. Doctrina que se levantó contra el intelectualismo, por tanto tiempo triunfante y comprometido por sus mismos resultados. Se acabó por estar cansados de la contemplación pura, del análisis practicado puramente para analizar, que se aplicaba a todo y que todo lo disolvía hasta la voluntad de vivir; de ese diletantismo en el que la inteligencia se atrasa y se distrae ante el espectáculo de las cosas sin querer entrar en la acción. Poco a poco vino la incomodidad, la depresión, la inquietud:

hasta los más contemplativos sintieron la nostalgia de la acción e intentaron el principio de una filosofía nueva o que pareció serlo: el *pragmatismo*, en el que algunos no ven más que un romanticismo utilitario y que es para los discípulos de James, de Shiller, de Dewey, la filosofía del futuro, la única filosofía posible. Doctrina a la moda tal vez, en la que de acuerdo con el espíritu nuevo, el hombre es naturalmente activo. El que se limita a pensar, a meditar, a especular, no es más que una mitad de ser humano. La verdad no es buena, o, mejor, no es *verdadera* si no es útil. No se «comprueba» sino por el *hecho*. Dice Ribot: «... No basta *comprender* para ser apto para las grandes empresas. La atracción por las doctrinas morales o filosóficas que preparan para la vida intensa, la disposición de buscar la piedra de toque de la verdad de tal o cual doctrina en la fuerza que ella comunica por la acción fecunda, todo esto parece anunciar un tiempo en el que gustará más actuar que disertar.»

La pedagogía no podría dejar de seguir ese movimiento, o mejor dicho, una filosofía como ésta no podría dejar de seguir ese movimiento, o en otros términos, una filosofía como ésta no podría dejar de traducirse, y más rápidamente que otra cualquiera, en una pedagogía. Hay, y sin duda siempre ha habido en toda educación, gran parte de acción. No se educa a un niño sin hacerlo actuar, o sin dejarlo hacer, orientándolo; pero durante mucho tiempo, sobre todo en los pueblos descendientes de griegos y latinos, se consideró a la vida especulativa como la vida noble, como la vida humana por excelencia. Aristóteles enseña que la más elevada virtud consiste en el pensamiento contemplativo. H. Poincaré no quiere que se haga ciencia para construir máquinas, sino, por el contrario, que se construyan máquinas para tener mayores comodidades al hacer la ciencia. El pragmatismo rechaza todo lo que no sea acción, y dice que la educación tiene como único fin la acción: acción sobre todo moral e idealista, para un W. James; acción más bien utilitaria, para otros; la más urgente, la que reclama las necesidades más

imperiosas. Es preciso, sobre todo, asegurar «lo material». Desde este punto de vista, se acusa a nuestra escuela primaria de ser muy teórica. Es preciso dar al pueblo la gran disciplina que le conviene, que es la de la acción. La idea ha sido ya muy repetida y está expresada con convicción en el libro de M. Daniel Vincent *La educación por la acción*. Se ha dicho también que la enseñanza secundaria es muy formal, completamente teórica, muy desligada de la vida, y aun muy «escolar y escolástica». Al lado de la enseñanza oficial, obstinada en su tradición, se ensayaron iniciativas de enseñanza pragmática. Por ejemplo, la instalación de jardines de infancia en América, en Francia, en Italia, en todas partes; la creación de «Escuelas nuevas», cuya iniciativa nacida de Abbots-holme y gracias al Dr. Lietz y a Demoulins, hizo multiplicar estos internados en el campo. En ellos, la acción del aire libre es el principio esencial de la educación. ¿Es preciso, en fin, citar la organización de los *boy-scouts*, de estas compañías de exploradores en las cuales los niños y los adolescentes aprenden, por el «servicio en el campo», todas las virtudes necesarias al hombre moderno? Lleguemos, pues, a que la enseñanza por la acción sea la que esté de acuerdo con la psicología del hombre y del niño. Lo han mostrado los pragmatistas, y, mejor aún, M. Bergson. La inteligencia del hombre encuentra en la acción práctica su función natural. Incapaz de comprender la vida, y en esto inferior al instinto, es maravillosamente apta para la producción utilitaria y para la invención mecánica, para la utilización de los instrumentos inorganizados. Nosotros *pensamos para hacer*; nacemos artesanos y geómetras. *Homo faber*. El mecanismo de nuestra facultad de conocer ha sido construido sobre el plan de la acción: el conocimiento es discontinuo como la acción. La conciencia no es más que un medio de elegir la adaptación más útil. Y de suyo, percepción, atención, memoria, asociación, imaginación, juicio y raciocinio, no son, en el fondo, más que procesos motores que interpretan las concepciones idea-

les. Siguiendo a Proudhon, la idea nace de la acción y a ella vuelve: el movimiento es la causa inicial y final de toda excitación de los sentidos, y de todo el trabajo cerebral mismo. El hombre verdadero y profundo es el hombre *activo*. Mucho más se manifiesta el niño, que es un pequeño salvaje (la ontogenia reproduce y resume la filogenia), un organismo productor. El juego—lo ha demostrado M. Claparède en su teoría funcional de la educación, que organiza científicamente las ideas de Rousseau—, el juego es para el niño el verdadero y suficiente aprendizaje de la vida: es una producción de movimientos o de objetos, una creación que se convierte naturalmente con la edad, en la creación industrial. En fin, la acción es la que modera y equilibra las necesidades del niño; nada le es tan fastidioso como no hacer nada. Vamos, en ese caso, contra la naturaleza, y no hacemos, como dice Rousseau, más que *viejos niños* queriendo hacer *jóvenes doctores*. La naturaleza tiende desde la infancia a la conquista del mundo y de sí mismo, por la acción.

En la enseñanza, pues, si se tiene el principio de la acción por *fin*, deberá utilizarse como *medio*. Y la educación *para* la acción debe hacerse *por* la acción. Por alejar al niño de la acción durante todo el tiempo que se le retiene en la escuela, es por lo que queda tan débil, tan torpe, tan incapaz de abrirse camino y de bastarse.

Se rechazará entonces todo el bagaje, vano y grosero, de los conocimientos generales, y se enseñará la producción útil por el juego, que no es sino la imitación de la práctica. En la primera infancia, la enseñanza en la escuela materna o froebeliana, o en la casa, debe requerirse a la acción. En cuanto a los alumnos «atrasados» y «anormales», la actividad debe ser exclusiva: de no, imposible es que guarden ideas en sus cerebros desheredados. Más allá de la primera infancia, estos métodos son más valiosos para los normales. En «el antiguo régimen», sólo se aprendían por la acción los ramos «instrumentales»: lectura, escritura, cálculo, dibujo, trabajo manual, y esto porque no pueden aprenderse

de otro modo. El «nuevo régimen» pedagógico trata de enseñar todas las materias activamente. Se enseñan aún teóricamente la gramática, la moral, la pedagogía: enseñanza fastidiosa, verbal, ineficaz, contraria al buen sentido. La idea no produce la acción, como dice Spencer; ¡cuántos bravos y héroes de la virtud ignoraron el análisis moral y la clasificación de los deberes! ¿Qué se persigue? El manejo fácil y flexible de la lengua, el hábito de proceder bien, la práctica familiar de mejores procedimientos. Es cuestión de disciplina. Se hará entonces practicar la corrección: la del lenguaje y la de la conducta.

No enseñará ni gramática, ni moral, ni pedagogía. Y se tendrá jóvenes satisfechos, *maestros y alumnos* al propio tiempo.

Asimismo para conocer los hechos, para comprender las ideas, para instalar en el espíritu un saber durable, es aún indispensable la acción. Por la educación de los sentidos se hace la cultura del espíritu y los sentidos se cultivan mediante la acción. Todos conocen a este respecto las páginas del *Emilio*, el detalle de los métodos froebelianos, las escuelas al aire libre, las clases en las que se enseña a los anormales a ver, a oír, a tocar, a sentir. Vayamos ahora a los programas propiamente dichos.

Las lecciones de cosas figuran en primera línea con un método que parece bueno, pero que no es lo que debiera ser. El aprendizaje por el aspecto es mejor que por la frase; pero aún es mejor por la acción. Hacer *ver* es bueno, hacer *manejar* es mejor. Buyse pinta este método seguido en las escuelas americanas: todo es producción o imitación de actos. Se les hace fabricar los objetos del material del alumno: cuadernos, carpetas, lapiceros; aprovechando el deseo que suelen tener de usar juguetes inventados por ellos mismos, se les deja completa libertad y resulta un programa de trabajo instructivo y atrayente. Se les invita a que imaginen la cabaña de un salvaje, y ellos dibujan, edifican, amueblan, decoran. ¡Qué de nociones útiles pasan por el espíritu y se fijan para

siempre, mediante la acción, mejor que por todas las lecciones, lecturas y recitaciones del mundo! Otras veces aprenden la vida cívica, construyendo urnas, listas de votos, carteles, programas y estandartes; más tarde celebrarán *meetings*, elecciones; serán candidatos y solicitarán los votos de sus camaradas. Cuando ellos tengan que votar, ya lo sabrán hacer; ellos habrán comprendido.

En el curso medio se instruyen acerca de los productos de la industria y los producen ellos mismos; acerca de las verdades científicas reproduciéndolas por la experimentación. Nosotros explicamos a nuestros niños qué es un tejido; los pequeños americanos lo aprenden tejiendo. Más aún: se los hace sembrar (la escuela tiene un campo), cultivar, segar, hilar el lino antes de tejerlo. Nosotros contamos la historia de los medios de alumbrado y el progreso que llevó de la vela a la electricidad. Ellos fabrican una bujía con sebo y algodón y la colocan en un candelero hecho por sus dedos. ¿Qué es el azúcar? El maestro puede explicarlo con mayor o menor interés, pero esto no basta. En el país de la acción, los niños cultivan un pedazo de tierra con remolachas y llegan a presentar azúcar. Con este método no hacen falta ni libros, ni lecciones de memoria. Se sabe para la vida. Enseñanza por la acción, es al mismo tiempo enseñanza social. Se trata de representar la vida de un hombre que vive solo en las praderas del O., y sobre todo su habitación. ¿Un hombre de 6 pies qué habitación tendrá? Se busca juntamente con el maestro, se imagina, se discute sobre la forma, las dimensiones, los materiales; cada alumno hace el plano en su cuaderno, y cuando se acepta el plano, se ponen a la obra. Durante todo el trabajo surgen «cuestiones de historia (origen de los inventos y sus efectos en la vida social y económica), de geometría, cálculos, nociones de geografía sobre el terreno, la orientación, la lluvia, el sol, la vida de las plantas, etc.» Y estas nociones así adquiridas se asimilan admirablemente.

La enseñanza de las ciencias físicas y naturales se da en los laboratorios, y en

ellos la acción es imprescindible: hasta se construyen los aparatos. Y sobre el terreno, en el jardín o en la fabricación de objetos, es donde se aprende la geometría o el cálculo. M. Laisant nos demuestra dónde la iniciación matemática puede estar ayudada por un interés práctico. La cultura literaria requiere también acción. Es preciso *hablar* para aprender una lengua. ¿No es el mejor modo de aprender la geografía el actuar sobre el terreno, *haciendo* los accidentes topográficos? El geógrafo moderno es, ante todo, un viajero, un explorador. ¿Se dirá que la historia es rebelde a este método? Pero ¿los hechos no son acciones humanas? ¿No es cuando está bien enseñada, la representación, la resurrección? Se imitarán las acciones en juegos y escenas en las que el alumno revivirá las costumbres de los personajes y la práctica de las instituciones.

La acción moral enseñará la moralidad, la instrucción cívica será un aprendizaje. Todo se resume en el sistema del «self-government» que confía a los alumnos la disciplina de la clase. Las funciones de vigilancia, de revisión, de administración de justicia, de limpieza, están encomendadas a compañeros elegidos, y las elecciones primero y la marcha de los servicios públicos después, enseñan a cada uno la conciencia de las responsabilidades, el buen uso de la libertad, el espíritu social y cívico, en fin. ¿Os he ponderado lo suficiente el trabajo manual? No, sin duda. Es la enseñanza educativa por excelencia, tanto que hace decir: «El hombre piensa, porque tiene una mano...»

James dice:... «el trabajo de laboratorio y de taller engendra hábitos de observación, muestra claramente la diferencia entre una idea exacta y una idea vaga, da cierta intuición de la complejidad de la naturaleza y demuestra cómo una idea abstracta es impotente para substituir una concreta». La enseñanza pragmática es la que proporciona una educación integral. Y hay que felicitar de esta reacción tan feliz y necesaria contra el intelectualismo radica lo contra el diletantismo de un Renán que nos invita a desligarnos de todo y

a verlo todo desde la altura de Sirio, o de un Anatole France, que nos retiene en la duda o que nos convida a la dicha de dudar hasta de la duda. Dicha deliciosa, dicen ellos, y superior, pero dicha funesta como la morfina del espíritu, sobre todo para la juventud de nuestro país, que irá a la degeneración. Es hora, agrega el autor, de darle el debido lugar a la acción. Pero no hay que exagerar... los resultados no son tan decisivos ni aun en América: en ella, la moral no es más triunfante que en otra parte, y la ciencia y el arte llegan de Europa. Es que el sistema es muy sencillo, la acción superior no se aprende puramente por la práctica y sin la idea. Una lengua, que se haya aprendido sólo por la acción, nunca se hablará ni escribirá precisamente, ni con distinción. Es que una lengua en su desarrollo orgánico no es solamente obra del instinto, sino también del análisis y de la reflexión. Esto es muy cierto, dice el autor, en nuestra lengua, que se pretende reformar en nombre de la Lógica; ella no se aprende sin análisis y sin gramática. La gramática, los participios; qué de resentimientos, qué de santas cóleras despiertan estas palabras en los apóstoles de la educación «natural». Vendrá después de la reacción violenta, la calma que nos hará sentir la realidad de las cosas: descartaremos todo lo artificioso y lo pedantesco; pero pensaremos que no se aprende sin análisis, que las reglas verdaderas formulan leyes que es preciso saber. La moral tiene también un fin eminentemente práctico. Pero, ¿se trata de un simple adiestramiento en el que los gestos conscientes pasan a ser inconscientes? Se tendría así una moral un tanto mecánica y grosera. La acción ignora por lo común los escrúpulos. Por buenos que seamos por naturaleza, sólo la reflexión nos da una conciencia delicada y fuerte por sus principios. Es preciso conocerse para ser sinceros en los casos difíciles. No hay virtud sin vida interior. Y... percibir, recordar, representarse los hechos naturales o históricos, es trabajo del pensamiento, no de la acción. Demoler un castillo feudal no es imaginarse el alma de un caballero. En el

laboratorio mismo, ¿es práctico el que comprende mejor y el que descubre? ¿Es el ayudante el que imagina mejor las transformaciones de la materia? ¿O es el sabio, que es ante todo un pensador más hábil tal vez, en construir y manejar hipótesis que instrumentos? La manipulación es necesaria; pero ella sólo se pone al servicio del pensamiento puro. Lo mismo se dirá en lo referente al arte. No siempre es el práctico el más artista, y la habilidad técnica no basta para formar la inteligencia estética. Y como la reacción utilitaria está por pasar los límites, es preciso decir que las ideas generales (justas) tienen un valor eminente en la vida, aun en la vida moderna, por más práctica que ella sea, porque la práctica está incesantemente renovada por la ciencia, que no es nada sin las ideas generales. Ellas son indispensables al espíritu moderno, heredero de una civilización y obrero de la ciencia de mañana. Las exigencias de la acción pueden ser un ejercicio muy saludable para el pensamiento; pero es necesario que el espíritu se interese por las ideas, por el juego de las hipótesis y del razonamiento; es preciso que sea convencido por entero de la necesidad de concebir, de imaginar, de analizar, de construir libremente los bellos edificios de la teoría pura. Es posible que tengamos necesidad del baño de realismo que reclama Liard, pero sería imprudente desentendernos de la ciencia pura.

Solamente se pone en primera línea la acción exterior. Pero, pensar, imaginar, juzgar, ¿no es caso actuar? Acción del espíritu, acción interior, sea; pero acción al fin. ¿No excita, no crea en los espíritus, pensamientos, sentimientos, voluntades, toda una vida tan importante como la exterior? Desde este punto de vista, si se le da a la palabra su sentido más lato, nada más justo que la educación por la acción. W. James tiene razón: Nada de impresiones en el alumno, sino reacción de su parte. En realidad, el niño no fija lo que recibe, si no lo produce él mismo, si no proyecta objetivamente lo que se le enseñó.

En resumen: la enseñanza por la acción, en el sentido estricto de la palabra, es a

menudo necesaria, a menudo útil. La enseñanza por la idea es siempre necesaria, tanto más cuanto que ella prepara para una acción más elevada y más lejana. Es preciso mirar a los pies para no dar pasos falsos. Es preciso también mirar las estrellas.

## LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LA HIGIENE DE LA ESCUELA (1)

por W. H. Heck,

Profesor de Pedagogía en la Universidad de Virginia.

Durante algunos años, el autor de este artículo se ha esforzado, en el Estado de Virginia, por aumentar el interés entre los funcionarios de las escuelas, los maestros y los padres en favor de la salud del niño escolar. Durante el curso de 1912-13, el movimiento se sistematizó en una «Campaña oficial en favor de la Higiene Escolar», que continúa en el curso de 1913-14. La campaña comprende: inspección de las escuelas, conferencias, acerca de la salud, para los padres y los maestros; discusiones generales sobre los Congresos pedagógicos, conversaciones de higiene con los alumnos mayores y conferencias en las Escuelas Normales del Estado.

El propósito principal de esta campaña consiste en el decidido empeño de poner el hogar directamente en relación con los problemas de la escuela. La evolución natural de la escuela fuera de la casa se ha realizado independientemente de las relaciones de la casa, y ambas, la escuela y la casa, han sufrido grandemente por ello, no entendiéndose, ni conociéndose, ni cooperando una con otra. La escuela necesita, mucho más de lo que creen los maestros, de la crítica de los resultados individuales, de la organización interna y de los métodos tal como puede hacerla la casa, a veces, aun la que puede hacer una casa poco educada. Por otra parte, necesita la familia, más de lo que los padres creen, una interpretación del desarrollo del niño

(1) Extractos de un trabajo del autor en el número 232 de la *Educational Review*, de Nueva York.

como puede hacerlo la escuela, a veces aun la que puede hacer una mediana escuela. Las deficiencias de la casa y de la escuela no se pueden salvar con el aislamiento mutuo, la censura o la defensa, sino por la consulta discreta en lo que cada una puede ayudar a la otra. Esa consulta mutua se ve rara vez. La nota usual de la escuela, con sus datos concretos, puede informar a los padres, pero de un modo demasiado parcial y de pura forma. La mayor parte de las reuniones de patronos escolares se ocupan muy poco de lo que debiera ser aconsejado y consultado, y no son realmente conferencias en donde los padres y los maestros puedan libremente preguntar cada uno y sugerir ideas.

En las conferencias de higiene para los padres y maestros en Virginia, el director empieza la discusión de cada asunto y luego pregunta las diferentes opiniones, problemas, etc., al mismo tiempo de la casa y de la escuela, acentuando el valor de «trabajar juntos y hablar de las cosas claramente». La concurrencia de los padres varía según la corporación directora de la escuela y su inteligente interés en la educación. El periódico local da cuenta de las conferencias, y así aumenta la solicitud para discusiones posteriores.

La higiene escolar es seguramente la fase más útil de la educación para las consultas entre la casa y la escuela. Tiene importancia primordial; la mayor parte de los padres pueden interesarse en alguno de sus aspectos; los maestros están obligados a su estudio; nada se puede considerar propiamente fuera de su relación con la higiene doméstica; sus principios pueden ser explicados concretamente, en pro o en contra, en lo referente al equipo y mobiliario de la casa y de la escuela; sus aplicaciones prácticas pueden ponerse al alcance de una inteligencia vulgar y de un presupuesto modesto, y, sobre todo, *la casa tiene el derecho, legal y moral, de conocer en qué ventajas o desventajas higiénicas están sus hijos en las escuelas del Estado o del gobierno local*. La cooperación es aquí no sólo una conveniencia, sino también una necesidad, porque

el niño no puede formarse saludablemente para la vida y la instrucción, durante unas cuantas horas de escuela, si las demás horas de la casa no cooperan, o *viceversa*. El influjo antihigiénico de cualquiera de ellas puede obstruir el influjo higiénico de la otra. Además, la escuela nunca puede obtener un criterio total de la salud de un niño, sin incluir además el criterio de la casa.

A continuación indicamos algunos de los asuntos en que se realiza ahora la cooperación en Virginia, los cuales se han fijado, de común acuerdo, como los de mayor interés y necesidad local.

A los padres y a los maestros se les debe enseñar el sentido de la vitalidad. Muchos de ellos consideran la salud simplemente como la ausencia de enfermedades. Por esto, mientras el niño no esté enfermo, lo clasifican como bueno, con lo cual dejan a un lado la cuestión. Mientras este *laissez-faire*, noción de la salud, no se desarraige, la mayor parte de los propósitos de la escuela higienista serán considerados como doctrinarios y secundarios. Sin inspección, y aun con inspección médica para los defectos y las enfermedades, es difícil despertar el interés para observar las menos evidentes, pero muy importantes fases de la higiene de la escuela, tales como el uso apropiado de los transparentes de las ventanas, la distancia menor entre los asientos y los pupitres, la precaución contra el catarro general, las posturas de los niños, el cuidado de los dientes, el aire libre en los dormitorios y otra multitud de problemas. «Si el niño no está enfermo de presente, ¿por qué preocuparse?» Esta actitud es el peor enemigo de la higiene de la escuela.

La vitalidad debe ser predicada como auxilio del desarrollo, base de la felicidad, secreto del éxito. La obra de la higiene escolar actúa sobre el niño sano dándole fuerza psíquica expresada por el mismo en fuerza moral y mental, y el poder físico, demostrado por la actividad. Las enfermedades se tratan y los defectos se corrigen como obstáculos a la vitalidad; el mobiliario escolar y el menaje se reorga-

nizan como para evitar limitaciones a la vitalidad. Pero estas consideraciones son negativas y preliminares, y la higiene es más positiva que negativa, acentuándose, sobre todo, respecto a la actividad higiénica, como medio de desarrollo. Si los padres se preocuparan por la vitalidad de sus hijos, la batalla de la higiene escolar estaría medio ganada, pues siendo necesario sólo la información completa, se conseguirá el efecto deseado.

El interés puede despertarse por un gráfico de los grados de crecimiento típicos en la infancia y la juventud, para demostrar que el organismo del niño no es el de un adulto en miniatura, sin más que aumentar un año tras otro, sino un organismo diferente, con cantidades variables de crecimiento en los diversos órganos. Es preciso fijarse en las desarmonías debidas a estas variaciones. El peligro de no satisfacer las exigencias vitales del organismo en cada grado por influjo de la acción antihigiénica del medio ambiente, se manifiesta en la probabilidad de limitar para siempre la vitalidad de aquellos órganos que crecen más en cada grado. Este peligro es mayor durante el crecimiento de la prepubertad en altura y peso, y durante la pubertad en el de los caracteres primarios y secundarios del sexo. Entonces la cooperación de la casa y la escuela debe estar muy aunada para proteger a los muchachos, y a las muchachas especialmente, contra la tensión excesiva. En cada grado de la escuela, toda exigencia es secundaria a la del crecimiento, y cualquier esfuerzo es peligroso, si limita la nutrición, la actividad física y el reposo necesario al crecimiento.

El valor de la inspección médica es un asunto atractivo para una reunión de padres y maestros. Si dicha inspección no existe en una escuela, o existe sólo en parte, puede bien discutirse su necesidad en relación a los muchos problemas de la casa y de la escuela. Si esa inspección existe, las ventajas que ofrece pueden acentuarse en tal o cual sentido, haciendo sus buenos resultados lo más extensos posible. Por ejemplo, un sucinto relato de los daños que causan las adenoides, o la fatiga

de la vista servirá para abrir los ojos de los padres y maestros hacia la seria significación de los defectos que ellos han descuidado. El mejor influjo, sin embargo, que la inspección médica puede ejercer en la casa, es invitando, hasta exigiendo, como en algunas ciudades alemanas, la asistencia de uno de los padres o encargados a la inspección de cada niño. Así puede explicarse el significado de cada fase de inspección; el padre puede contar la historia de su hijo en todo cuanto concierna a la inspección, y las observaciones referentes a cada defecto notado pueden discutirse en seguida. Esta educación de los padres exigirá tiempo y dinero, pero lo ganarán la escuela y la comunidad. Las indicaciones usuales hechas a los padres respecto a los resultados de la inspección médica son demasiado breves para que se den bien cuenta... Es cada vez más evidente, pues, que debe procurarse que los padres adquieran el conocimiento más íntimo y más amplio de los fines, métodos y resultados de la inspección médica.

Deben estar informados de las condiciones higiénicas y del cuidado del edificio y mobiliario usado por sus hijos. No se puede esperar de ellos que conozcan los ideales por medio de folletos o conferencias impresas; deben conocer la escuela en actividad y tener, además, principios de interpretación. Sus dudas deben ser francamente contestadas, y sus referencias sobre el efecto de la escuela en sus hijos se tendrán en cuenta cuidadosamente, aun cuando muchos de los edificios, aun algunos nuevos, no satisfagan todas las exigencias ideales, y el personal de las escuelas sea sensible a las censuras. Los directores y maestros no estarán realmente preparados para su misión, hasta que conozcan y puedan explicar a los padres los méritos y deméritos higiénicos de toda la escuela y el uso diario de ella.

Los mismos derechos de los padres deben reconocerse respecto a la higiene de la organización y métodos de la escuela. Desgraciadamente, hay pocos principios que nos guíen en esto, por estar estos asuntos tan estrechamente ligados a los difíci-

les problemas de la fatiga y el interés. En muchas escuelas la tradición regula la duración del día escolar, la cantidad y el uso de los períodos de vacación, la necesidad del estudio en casa, el número de recitaciones diarias, la naturaleza de los exámenes, las formas de la disciplina, etc. Aun así, una inteligente conferencia de padres y maestros, es el camino actualmente para la mejora de condiciones.

La práctica actual de privar de los recreos no tiene nada que la justifique. Si los descansos tienen alguna significación, esta significación es su efecto sobre la salud; así, pues, retener a un niño durante los descansos es castigarle a expensas de su salud. Unos cuantos castigos así pueden no hacer daño a un individuo; pero una escuela que practica semejante disciplina es, por esto, una imprudente y anti-higiénica escuela. Además, las ventanas de la mayor parte de las clases deben abrirse en los descansos, para que la sala pueda llenarse de aire puro; y si los niños permanecen en las salas, esta necesidad de ventilación no puede hacerse completamente. No solamente es malo el castigo para la salud del individuo, sino también para la de la clase entera.

El estudio en casa es primero y ante todo un problema doméstico. Sorprende que los padres se hayan sometido tanto tiempo a esta intrusión de la escuela en las exigencias de los arreglos de la casa, sin reclamar el derecho de ser consultados. De todos los asuntos de conferencias, encuentro que el estudio en casa es el que más puede interesar a los padres y los maestros. Este otoño se presentará un plan detallado para el estudio cooperativo de este problema en cada municipio.

Los padres pueden fácilmente interesarse en la enseñanza escolar y aprender higiene. La formación de los hábitos saludables, justamente el fin principal de la instrucción de la higiene, solamente puede tener éxito cuando tanto la escuela como la casa insisten juntas en los hábitos deseados. Es extraño que la escuela haya ido tirando sin buscar la cooperación de los responsables de las condiciones higié-

nicas del medio ambiente, en la mayor parte del tiempo de los alumnos. La casa es el maestro más importante de higiene, para lo bueno y lo malo, y la escuela que comete la falta de no enseñar a este maestro como un copartícipe, falta contra sí misma, por indiferencia o descuido.

Este asunto comprende, naturalmente, el de la instrucción sexual. Las escuelas públicas deben indudablemente tomar sobre sí esta responsabilidad, si la casa no lo hace. Muchas dificultades supone la instrucción indicada; selección de los maestros, gradación de los asuntos, combinación de hechos científicos con la emoción adecuada, etc.; han de ser resueltos con muchos ensayos, cueste lo que cueste. Pero ¿han rehusado los padres tomar esta responsabilidad? Esa es una cosa, se dice, en la que la casa no hace ahora su deber; es muy distinto decir la casa no puede o la casa no quiere hacer su deber. Hay que esperar mientras los padres se preparan, por medio de especialistas en educación y en medicina (como viene ocurriendo en algunos sitios en las escuelas), justamente sobre lo que ese deber es, los resultados serios de abandonarlo y los métodos propios para cumplirlo. Los padres acogerán y harán buen uso de tal instrucción, siendo la falsa modestia en esto un signo de sensualidad. Pero si, por otra parte, manifiestan no tener inclinación, o no obtienen el debido éxito cuando han acometido este problema, entonces debe la escuela acapararlo.

Pero es deber de ésta dejar trabajar a los padres primero, especialmente con los niños del grado elemental, y ayudar a la casa, si es necesario, en la instrucción de los estudiantes de escuela superior.

Otros asuntos discutidos en esas conferencias han sido: la duración del día escolar según los grados, la comida de los niños al medio día, los juegos de la tarde y la vida social, la reglamentación sistemática del tiempo, cuestiones relativas al sueño, etc. El asunto, brevemente esbozado en este artículo, y los métodos de tratarlo propuestos en estas reuniones, pueden no ser justamente los más factibles en otros esta-



dos y necesidades educativas. Los mencionamos aquí para dar importancia al ideal de reunirse la escuela y la casa para la mutua consulta, respecto á los problemas de la salud en la educación.

## REVISTA DE REVISTAS

### FRANCIA

*Revue Internationale de l'Enseignement.*

*París.*

ABRIL

*Impresiones de Harvard.*—I. por Emilio Legouis. — Conferencia dada en la Asociación de Antiguos Alumnos de la Facultad de Letras de París.—En el intercambio de profesores que tiene lugar entre la Sorbona y Harvard, el Sr. Legouis fué enviado a la Universidad americana después de M. Diehl, y cuenta en esta conferencia las impresiones de su viaje. La novedad de su caso lo constituía la materia de su enseñanza, pues fué enviado como profesor que es de lengua inglesa a enseñar inglés. La sección de lengua inglesa en Harvard es de las más brillantes. El número de sus miembros permite una especialización en los estudios más estricta que en ninguna otra parte: la filología y la literatura inglesas están subdivididas en diversas ramas para, las cuales hay veintidós profesores y auxiliares, entre ellos el profesor Kitteredge, que ocupa en los Estados Unidos una posición muy análoga a la de Gaston París en Francia.—El profesor Legouis fué encargado de hacer dos cursos por semana a un grupo de no graduados, sobre la poesía inglesa del Renacimiento fuera del teatro, y para dar a los graduados una conferencia práctica, de *investigación*, sobre dos poetas románticos, Wordsworth y Coleridge.

*La formación y el crecimiento de las Universidades francesas*, por G. Lyon.— Conferencia hecha en la Exposición universal de Gante en Octubre de 1913.—Después de trazar los rasgos más importantes de la historia de la Universidad francesa, se pre-

gunta el Sr. Lyon: ¿Ha respondido la Universidad a las esperanzas de los poderes públicos? En cuanto a lo que puede decir la estadística, es un hecho que en 1892, el número de estudiantes se elevaba a 22.000, de los cuales 10.000 correspondían a París y 12.000 a los departamentos. En 1893, hubo 39.000, de los cuales 17.000 correspondían a París y 22.000 a provincias. Los propósitos de la Universidad son numerosos y pudieran resumirse así: 1.º Propósito propiamente científico; aumento de la ciencia por el trabajo personal de los profesores; enseñar la ciencia adquirida; formar una *élite* de estudiantes en la obra del progreso científico. 2.º Propósito profesional: conceder los títulos académicos. 3.º Propósitos complementarios, de los cuales algunos han alcanzado un desenvolvimiento considerable: a) Relacionar la enseñanza superior, mediante cursos y conferencias adecuadas, con los otros dos órdenes de la enseñanza y, en este orden de ideas, es interesante la reciente creación en Lila de un Instituto Pedagógico, en el que residirá un grupo escogido de maestros primarios superiores, los cuales podrán así ponerse en contacto con las Facultades y los Establecimientos superiores; b) favorecer las necesidades profesionales fundando enseñanzas aplicadas que respondan a las aspiraciones y a los deseos de las regiones cuyas Universidades constituyen sus centros intelectuales. Este punto de vista moderno constituyó la esperanza de los legisladores, y las Universidades no la han defraudado. Actualmente se han establecido por todas partes Institutos aplicados de todas clases, popularizando el influjo de la enseñanza superior. Entre las tareas complementarias de la Universidad está la de estimular entre los alumnos las obras de agrupación y solidaridad, tales como las Residencias y las Asociaciones de estudiantes.—Queda aún una última misión recientemente emprendida, que no había previsto el legislador de 1896, pero que las Universidades se han asignado a sí mismas espontánea y libremente: la de establecer entre la patria y los demás países una corriente de acción intelectual recíproca,

para comprender mejor al extranjero y para ser, a la vez mejor comprendida por él. Esta obra de expansión de las Universidades ha sido auxiliada, sostenida y aconsejada por el *Office national des Universités et des Ecoles françaises*, cuya creación provocaron hace tres o cuatro años, los eminentes parlamentarios. Deschanel, Doumer, Messimy, etc. Anterior a esto ha sido una fundación a la que ha contribuido mucho a dar impulso la iniciativa generosa de un joven y brillante amigo de Francia, M. James Hyde: el intercambio de las conferencias entre Francia y la Universidad de Harvard. A un movimiento análogo obedecen los Institutos que las Universidades francesas han creado en diversas poblaciones extranjeras; Madrid, Florencia, San Petersburgo, etc.

*La vida y la obra de Augusto Longnon.* I, por Georges Perrot.—Extracto de una noticia leída en la Academia de Inscripciones y Bellas Letras, en su sesión pública anual del 14 de Noviembre de 1913.—Augusto Longnon nació en París el 18 de Octubre de 1844. Trabajó en su juventud, en condiciones bien penosas y por lo mismo más meritorias, bajo la dirección de Servois y de Anatole de Barthélemy, y más tarde, con el apoyo de Alfredo de Maury, quien por su condición de miembro del Instituto y de Conservador general de los Archivos, estaba en condiciones excepcionales para prestar al debutante un socorro eficaz y para abrirle una carrera a la cual parecía que no podría aspirar por falta de estudios y de títulos universitarios. Hacia la misma época se puso Longnon en contacto con d'Arbois de Jubainville.—Desde 1867, insertó en el Anuario Boletín de la Sociedad de Historia, de Francia, sus observaciones sobre la lista de las provincias y países de Francia publicadas por monsieur Guérard en el anuario para 1837. Más tarde, en 1891, publicó su Diccionario topográfico del departamento del Marne, que ha sido luego un modelo en el género y como tal, ha servido para trabajos análogos.

*La enseñanza técnica y el aprendizaje,* por Jorge Blondel.—La importancia

de la educación técnica para obtener la victoria en la lucha económica de los pueblos, se ve cada día más clara. El ejemplo ofrecido por Alemania es un estímulo para todos. Alemania procura dar a sus obreros el máximo de energía y de productividad. Por eso se ocupa tanto de sus «escuelas de perfeccionamiento» y hace obligatoria la asistencia a ellas para los aprendices y los empleados menores de 18 años. Empresarios y patronos están obligados a conceder a los jóvenes el número de horas fijadas por las autoridades competentes para que puedan ser frecuentadas. En Francia, los Sres. Allégret, Janneau y Caillaud han estudiado detenidamente el problema y señalado los peligros que encierra el abandono del problema a su solución espontánea. El Sr. Allégret se ha consagrado en su libro—*Le problème de l'éducation professionnelle. Les solutions proposées.*—a una concienzuda investigación acerca de las causas de la crisis que se señala; son varias: en primer lugar, la evolución social de Francia por las evoluciones que se han producido en la industria, especialmente en los procedimientos de fabricación. Las leyes de protección obrera dictadas estos últimos años han influido también mucho en la decadencia del aprendizaje. Muchos patronos, ante las exigencias de la ley, han renunciado a tener aprendices, y las medidas dictadas para la protección del débil se han vuelto, finalmente, contra aquellos a quienes se trata de favorecer. El Sr. Allégret piensa que para remediar un mal tan profundo es preciso una acción combinada de la iniciativa privada, de las agrupaciones sindicales y de la acción gubernamental. Después de estudiar las diferentes soluciones del problema, afirma que la verdadera hay que buscarla menos en los métodos y reglamentos que en una orientación nueva de la mentalidad, y aun pudiera decirse de la moralidad pública. Es preciso que patronos y obreros, en vez de fijarse en lo que les separa, se unan más bien en un esfuerzo común. Es preciso que comprendan que deben colaborar en una reforma que es una obra de pros-

peridad y de vida.—El Sr. Jauneau ha fijado su atención más especialmente sobre las artes industriales. Faltan a éstas hoy buenos obreros, artistas hábiles que conozcan todos los recursos de su oficio y que aporten a éste esa cualidad tan francesa que se llama buen gusto. También el Sr. Janneau expone las causas de la crisis: sobre ellas ha consultado con ilustres personalidades. Son las causas unas, de carácter económico, y las otras, de un orden profesional y técnico. La mayor parte de los obreros están hoy consagrados a fabricaciones casi exclusivamente mecánicas, que no exigen los conocimientos necesarios al obrero «completo» y no imponen aprendizaje. El joven obrero que encuentra fácilmente un empleo asalariado, juzga poco útil consagrar a un aprendizaje serio tres o cuatro años de esfuerzo no remunerado. Lo cierto es que la gran industria de carácter artístico no tiene hoy aprendices, y la organización de la primera enseñanza no contribuye de ningún modo a formarlos. A juicio del señor Jauneau, la crisis es demasiado compleja para que se la pueda solucionar por un solo medio. Es preciso recurrir a todo un conjunto de medidas. Es preciso que colabore un gran número de elementos sociales. Es preciso, sobre todo, que sustituya a la actual una legislación lo más simple posible. Francia se ha dejado distanciar en el terreno económico por Alemania, y es menester que conserve su superioridad, al menos en el dominio de la industria.—El estudio del Sr. Caillard completa útilmente las informaciones de los Sres. Allégret y Janneau. El Sr. Caillard ha comprobado que en los cursos profesionales, la organización, la administración y la vigilancia no siempre corresponde a gentes del oficio, lo cual es indispensable para que estos cursos reciban la orientación que les conviene. Después de haber indicado la reforma que pudiera imaginarse, muestra cómo los decretos del 24 de Octubre de 1911 determinaron en favor de la enseñanza profesional un movimiento que se desenvuelve con una gran rapidez, gracias a la impulsión de los

inspectores departamentales de la enseñanza técnica y de un cierto número de industriales. Los Comités nombrados por los Prefectos han organizado cursos e instituido exámenes en vista del certificado de capacidad profesional. Estos exámenes han dado ya resultados apreciables, especialmente en los centros en los que la escuela práctica ha prestado su apoyo a la nueva organización. El señor Caillard se ha consagrado, sobre todo, a describir las experiencias realizadas. No dice si la escuela es preferible al curso, pero muestra la manera de organizar éstos en sus diferentes tipos, los profesionales de día, los de medio tiempo, los nocturnos, los del domingo, fuera de la escuela o en colaboración con la escuela, fuera del taller o en el taller mismo. Dice cómo pueden crearse para los aprendices, para los empleados y para los obreros. Analiza los programas que se han redactado, especialmente los que han sido contrastados por la experiencia, y proporciona preciosas indicaciones sobre la cuestión de la elección de los profesores, de los contra-maestros y de los instructores; indica también las precauciones de que es preciso rodearse y los métodos que han prevalecido.

*Varietades.—La Facultad de Medicina de la Universidad de París en 1912 1913.—La cooperación de los padres y de los maestros en la Exposición de Lyon.*

*Bibliografía y extractos.*—D. BARNÉS.

---

## ENCICLOPEDIA

---

LO QUE SE SABE DE LA VIDA DEL GRECO<sup>(1)</sup>

por el Prof. Manuel B. Cossío,

Director del Museo Pedagógico Nacional.

(Continuación.)

*Sus retratos.*—Tampoco sabemos de su retrato, más que por presunciones. El *Elogio* que Pacheco escribió del Greco, según

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

se ve en el *Arte de la Pintura* (t. II, página 393), no pudo ser sino para ilustrar el retrato del mismo, que, sin duda, haría con destino a su famoso *Libro* (1). Desgraciadamente se ha perdido, con el de Velázquez y tantos otros, entre los 170 que, se dice, llevaba dibujados, al lápiz rojo y negro, en 1649 (2). Ciertamente es que el público cree conocerlo, y se satisface con tener por tal, todavía, al de la colección de Luis Felipe, después en la galería de San Telmo, y hoy en el Museo de Sevilla; el mismo que Stirling reprodujo en sus *Anales*, y Madrazo y Bikelas después, en sus artículos, y que tradicionalmente pasa como autorretrato del Greco. Hermoso retrato es, sin duda, y de un pintor, y pintado y firmado por Theotocópuli, aquel joven de semblante sugestivo, ojos grandes y algo extraviados, pelo corto, barba rala, con paleta y pinceles en las manos y respirando distinción en su persona; pero no es nuestro Dominico. A ello se opone el contraste que se ofrece entre la juventud del personaje que se dice representar, con la ancha y encañonada lechuguilla que lleva, propia sólo del reinado de Felipe III (3). En aquellos días, el Greco era ya viejo. Esta circunstancia bastaría para desestimar como tal retrato, sin necesidad de compararlo con el otro que Justi nos ofrece por auténtico.

Se trata del joven desconocido que, con Tiziano, Miguel Ángel y Clovio, aparece en el ángulo bajo, a la derecha, del cuadro del Greco, que representa a *Cristo arrojando a los mercaderes del Templo*, y que hoy poseen en Londres los Condes de Yarborough. El citado profesor, que lo sospechó ya en 1888, lo afirma resueltamente en 1897, apoyándose en la íntima relación existente entre Clovio y nuestro artista. La selección de los personajes, su

disposición significativa, según el influjo que en el artista ejercieron, el signo que, con el índice de la mano derecha, parece hacer el joven, señalándose como autor de la obra, y la idea de que, al retratarse con tales maestros, es como si dijera: «a éstos debo yo todo lo que soy», y también: «de éstos sigo yo las grandes enseñanzas» (*Z. f. B. K.*, pág. 183), todo nos parece delicada y sagazmente interpretado para que, en realidad, el joven en cuestión no pueda ser otro que el Greco.

¿No es chocante, sin embargo, la melena rafaesca con que se adorna, en 1570, cuando todas las cabezas, aun las de los artistas, andaban rapadas? Debido a la cabellera, sin duda, por Rafael lo tomaron, como el mismo Justi hace observar, los autores del Catálogo de la Colección del Duque de Buckingham (1), los cuales, sin embargo, no supieron reconocer a Miguel Ángel, puesto que no lo citan. ¿Pudo ser un capricho del pintor? Extraño parecería, sin embargo, que se hubiera disfrazado, al querernos dejar, en tan solemne ocasión, su figura, y más extraño aún, si tenemos en cuenta las tendencias realistas del Greco (2).

¿Sería inverosímil considerar también retrato del mismo al joven imberbe, de cara larga y más bien enjuta, pelo corto, con entradas en la frente, nariz afilada y labios finos, que, con la ropilla y el cuello rizado, propios de la época, y fuera por entero de la composición del cuadro, asoma el busto, precisamente sobre la firma del pintor, en

(1) *A Catalogue of the curious Collection of G. Villiers Duke of Buckingham*, London, 1758. pág. 3: «By Del Greco. Christ driving the traders out of the temple. There are about 32 figures in this picture four whereof are the pictures of Titian, Raphael, etc.» Ap. Justi (*Z. f. B. K.*, pág. 182.)

(2) Hechas estas observaciones en carta particular al Sr. Justi, entre otras cosas tuvo la bondad de contestarme lo siguiente: «Was Ihr Bedenken wegen meine Benennung des vierten Malers betrifft, so stimme ich denselbe bei... Schon gleich nach dem Erscheinen des Artikels sprach Herman Grimm brieflich die Vermutung aus, dass es wirklich Raphael sei. Die Frisur ist schlagen.» (Estoy de acuerdo en cuanto a la observación de usted contra mi atribución del cuarto pintor. Ya, en cuanto apareció mi artículo, me expresó Herman Grimm por carta la presunción de que era realmente Rafael. El peinado es chocante.) Bonn, 6 Set. 1900.

(1) *Libro de Descripción de Verdaderos Retratos de ilustres y Memorables Varones* por Francisco Pacheco. En Sevilla, 1599.

(2) José María Asensio, *Francisco Pacheco. Sus obras artísticas y literarias...* Sevilla, 1886.

(3) 17 Junio 1600. Premática sobre trajes.—«Que se puedan traer lechuguillas de a ochava (octavo de vara) y con almidón.» Cabrera de Córdoba, *Relaciones...*, pág. 75.

el extremo izquierdo del lienzo que hay en el Museo de Parma y representa la *Curación del ciego*? A mi juicio, lejos de semejante inverosimilitud, si, sobre todas las circunstancias dichas, se considera especialmente el vivo contraste que la completa desatención del personaje hacia el asunto, así como su aire de contemporaneidad y realismo, ofrecen con el aspecto escénico de las demás figuras, paréceme que hay motivo suficiente para estimar que tal vez no existe, entre todos los supuestos retratos del Greco, otro con tantos visos de autenticidad como el de Parma. Y en tal caso, ¿cómo podría ser este mismo el cuarto pintor del cuadro de Yarborough, cuando tan notoria y llamativa es la desemejanza que entre ambos existe, no sólo en el peinado y rasgos fisonómicos, sino, lo que es más importante, en el tipo espiritual de la persona, perteneciendo, sin embargo, las dos obras a la misma época? Y hay que añadir todavía que, si el joven de Parma no se parece al supuesto retrato del cuadro de Londres, en cambio, no deja de recordar bastante al personaje, también joven, de entre el izquierdo grupo de los mercaderes, aquel que, con menos pretensiones de actitud e indumentaria clásica, aparece el penúltimo, en segundo término, mirando más al contemplador que los restantes, y también menos preocupado que éstos en el desempeño de su papel. Son tales los reparos que, con todo el respeto que la opinión de los Sres. Justi y Sanpere merece, me hacen dudar sobre ella.

Esperaba que las dudas se resolverían al conocer la historia de la composición del cuadro, que el último de los dos biógrafos anunció, en su primer artículo, como decisiva en favor de la misma. En su segundo trabajo sobre el Greco, publicó, en efecto, el Sr. Sanpere la prometida historia; pero, a nuestro juicio, nada nuevo añade a lo dicho por Justi, para probar que el cuarto retrato sea el de Domingo. El que se inspirase el pintor en un dibujo de Miguel Angel al trazar la composición de su cuadro, todo lo que demostraría es la razón que tuvo para representar en su obra al Buonarroti. La idea

de que Clovio sugirió al Greco la corrección del primitivo diseño de este asunto, y de que a esto obedecen las respectivas posiciones y actitudes de ambos, es ingeniosa; pero mientras no supiéramos aquel hecho de cierto, no me parece concluyente.

Por más decisivo tengo a un nuevo dato, que ha venido a perturbarme en este punto. En ciertas copias o réplicas antiguas del cuadro de Yarborough (Jerez de la Frontera, D. Ramón Díaz; Madrid, Doña María Florentín, Antigüedades), obras del taller, tal vez, aunque no de la mano del Greco, continúan invariables Tiziano, Miguel Angel y Clovio, mientras el joven, probable Rafael, si bien sigue con melena, se ha convertido en hombre de edad madura, con barba y sin la menor analogía con el de Urbino. ¿Qué puede significar este cambio? Si semejantes copias proceden, como es de suponer, de una réplica auténtica, hecha ya en España, con ligeras variantes, según la costumbre del pintor, ¿a quién puede representar el nuevo retrato, tan diverso en sus rasgos fisonómicos del primitivo? ¿No es verosímil que, si él representado en el cuadro de Yarborough hubiese sido Rafael, hubiérale conservado el Greco, sin alteración alguna, en la réplica, como ha hecho con los otros tres maestros? Parece como si éstos permanecieran invariables, porque, muertos ya, había que repetir sus retratos, conforme estaban en el primitivo lienzo, mientras que el cuarto varía, a medida que el original cambia y envejece. Y como, además, no guarda semejanza con ningún otro de los grandes pintores conocidos, debo declarar, que tales circunstancias, a pesar de la artificiosa cabellera, son favorables al juicio de Sanpere y de Justi.

Del de Yarborough parte aquél para señalar, por sucesivas semejanzas, como retratos del Greco, el centurión del *Espolio*, de la Galería de Manfrín, de Venecia (hoy Justi), el de la Universidad de Barcelona (ahora, en el Prado); el San José de la *Sacra Familia*, del Prado, y el personaje anciano, que D. Aureliano de

Beruete posee en Madrid, y que así circula desde que el mismo Sr. Sanpere lo reprodujo en su trabajo, por primera vez, como tal retrato del Greco, no reparando, sin embargo, en que está firmado y con el ἐποίησεν: es decir, lo mismo que el de Sevilla, el cual, principalmente por esta causa, rechaza dicho escritor como autorretrato del artista.

Del Sr. Beruete, tan conocedor a fondo del Greco como de Velázquez, procede la idea de otra serie de retratos de aquél, partiendo del de Parma hasta llegar al que le pertenece, e indicando, por tales, el centurión del *Espolio* Manfrín y las dos representaciones del personaje de barba rubia oscura que, tanto en el *San Mauricio*, como en el *Entierro del Conde de Orgaz*, aparece de frente, mirando al espectador, y el más ajeno a las respectivas composiciones de los cuadros. Esta idea me parece fundada, sobre todo en cuanto al de Parma, por su singularidad, y en cuanto a los del *San Mauricio* y del *Entierro*, por su marcada repetición, congruente con las fechas de los cuadros. No tanto ya, por lo que hace al centurión del *Espolio*, ni tampoco en lo que toca al personaje anciano, cuyo parecido con los anteriores, acaso por la gran diferencia de edad, no advierto claramente. Sin embargo, como retrato del Greco era ya tenido al adquirirlo su actual poseedor, y los rasgos de su semblante no son realmente tan diversos de los otros más jóvenes, que hagan imposible su aproximación y parentesco. Yo lo colocaría más bien al final de otra serie que puede formarse con el centurión del *Espolio*, de Sevilla (hoy Munich), y los San José de las *Sagradas Familias*, de Madrazo (hoy Huntington), del Prado, de Tavera, en Toledo, y otras, donde, si la Virgen y Santa Ana hay algún motivo para presumir que sean, dada la persistencia de los modelos, personas de la familia del pintor, no sería extraño que, dada la misma repetición del tipo, quien las acompaña fuese también el propio artista. Pero, sobre todo, las indicadas figuras del cuadro de Parma, del *San Mauricio* y del *Entierro* dan cierta confianza de

que poseemos, por fortuna, la imagen del Greco, pintada por él mismo, aunque ésta no sea aquel famoso retrato, perdido, tal vez, para siempre, con que el joven candidato se presentó a Clovio, y que, según éste decía, hizo «stupire tutti questi pittori di Roma».

*Su familia, su casa.*—Si venimos ahora al conocimiento de la vida del Greco, dejando a un lado lo que más inmediatamente se relaciona con sus producciones artísticas, para tratar de ello en lugar oportuno, nos hallamos todavía con mayor vaguedad y misterio. Ni el más pequeño rastro de sus progenitores, ni de su permanencia en el país natal, ni de su educación y actividad en Italia, a excepción de la carta de Clovio. Ninguna fecha fija de su salida de Creta, ni de su viaje a España, de donde es casi seguro que no volvió a moverse, ni explicación de los móviles que aquí le trajeron. Conocemos sus obras, muchos de los contratos que celebró para realizarlas y de los litigios que hubo de sostener por su causa, todo lo que iremos mencionando al hablar de ellas; pero casi nada seguro de sus hechos públicos o privados durante los 35 a 40 años que vivió en Toledo.

Sabido era desde antiguo que tuvo un hijo: Jorge Manuel Theotocópuli, nombrado maestro mayor de la Catedral de aquella ciudad en 1625, después de Monegro, cargo que desempeñó hasta su muerte en 1631 (Llaguno, t. III, pág. 137). Pero ¿quién fué su madre? Llaguno es el único que nos dice que «en Toledo, donde se estableció, contrajo matrimonio». Mas, ¿qué valor podía tener esta afirmación, hecha, por primera vez, a los 200 años de la muerte del pintor, y sin que sepamos su fundamento?

El testamento del Greco ha venido a darnos luz en este punto. Jorge Manuel, como vimos, fué hijo de Doña Jerónima de las Cuebas. El Greco no dice en ninguna ocasión que ésta fuese «su mujer» ni Jorge Manuel «su hijo legítimo». ¿Es esto suficiente para pensar que el Greco no se casó y que su hijo lo fué natural? Apoya algo esta idea el ver que Jorge Ma-

nuel —según se desprende de una información hecha el 3 de Junio de 1610, sobre arrendamiento de las casas del Marqués de Villena, en la cual declara como testigo «que es de edad de treinta y dos años» — nació en 1578, es decir, al poco tiempo de la llegada del Greco a Toledo, y cuando éste, como tendremos ocasión de ver más adelante, ni entendía el castellano, ni era vecino, sino estante, y no tenía bienes algunos en la ciudad. ¿Tuvo el Greco más hijos? Tampoco en el testamento se habla de ellos. De que ambas familias continuaron manteniendo relaciones, se sabe por un documento, según el cual Jorge Manuel fué tutor, hacia 1607, de un Manuel de las Cuebas.

Figura Jorge Manuel como pintor, escultor y arquitecto, lo que indica que debió ser educado por su padre; y en intimidad hubieron de vivir, pues juntos aparecen en los contratos de algunas obras, y el hijo se encarga de terminar las del padre, cuando éste hubo muerto. Casóse aquél dos veces, según hemos visto. De Alfonsa de los Morales, que murió en 17 de Noviembre de 1617, a los 36 años, tuvo un hijo, Gabriel, que nació en Marzo de 1604. De Gregoria de Guzmán, viuda del Arquero de Su Majestad, Carlos Giles, del cual quedaba un hijo, Tomás Giles, tuvo Jorge Manuel tres: Claudia, María, nacida en Diciembre de 1627, y Jorge, en Junio de 1629. El 20 de ese mismo mes muere la madre. Gabriel profesa a los 18 años, el 30 de Octubre de 1622, en el convento de San Agustín, de Toledo, y adoptando el apellido de la madre, llamóse Fray Gabriel de los Morales. ¿Abandonaría también la otra hija el apellido paterno? Es lo más probable, dada la costumbre del tiempo, propicia para estos cambios. Cuando el pintor fué sólo *Dominico Greco*, y su hijo *Jorge Manuel*, a secas, es de presumir que no pasó de la segunda generación el Theotocopuli en Toledo. Registrando el archivo parroquial de Santo Tomé, hallé en una libreta de las que servían para llevar el registro del cumplimiento de iglesia de los fieles, la siguiente cita: «Matrícula de la Parroquia de

Santo Thomé de este año de mil e seiscientos y veinte y ocho años. 1628—Encomienda para arriba. Casa Jorxe Manuel | Doña Gregoria de Guzmán | Doña Cat<sup>a</sup> de los Morales | Tomás Xiles | Arna Muñoz | Quiteria Morena | M.<sup>a</sup> Ana hermandez | un criado Ju.»

Restos, como se ve, de las dos familias que Jorge Manuel constituyera.

En cuanto a la escritura del Greco, las firmas que reproduzco son la primera muestra que de ella se ha publicado. En el archivo municipal de Toledo encontré, entre otros documentos, relativos a Jorge Manuel y a la obra de la Casa Consistorial, de que aquél estuvo encargado, como arquitecto-contratista, tres que se refieren a un mismo retablo del Greco, y de ellos, uno, todo él, escrito, al parecer, por el pintor y con su firma. Pero la escritura ofrece tanta semejanza, casi identidad, con la de Jorge Manuel, a quien pertenecen las otras, que pudiera creerse que ambas son del hijo. Autógrafos descubiertos posteriormente, así lo han confirmado.

A las viviendas del Greco en Toledo corresponden bastantes de los documentos hallados por el Sr. San Román. El 10 de Setiembre de 1585, el Greco recibe alquilados unos aposentos en las casas principales del Marqués de Villena; el 12 de Diciembre de 1600, Luis Portocarrero recibe del Greco 2.535 reales y medio por el alquiler de la casa propiedad de D. Juan Suárez de Toledo, señor de las villas de Gálvez y Jumela; el 5 de Agosto de 1604, el Greco recibe alquilados 24 aposentos de las casas principales del Marqués de Villena; el 2 de Julio de 1610, el Greco y su hijo se obligan a pagar 1.244 reales por el arrendamiento de dichas casas; el 12 de Agosto de 1611, el Greco y su hijo hacen obligación y poder para el pago del alquiler de las mismas, y las alquilan por un año, y desde el 15 de Febrero de 1613 hasta el 14 de Mayo de 1615, Jorge Manuel trabaja como arquitecto-contratista en obras que se hicieron en las referidas casas. No se sabe dónde estaba la casa de D. Juan Suárez de Toledo, en la que el

Greco debió vivir algunos años, a juzgar por el alquiler que satisface, pero sí dónde estuvieron las casas principales de Villena, habitadas por el Greco, como se ve, desde 1585 tal vez hasta fines del siglo; y luego, otra vez, desde 1604 hasta su muerte. Su situación está claramente fijada en el plano mismo que el Greco trazó en su *Vista de Toledo*, y lo corrobora el testimonio coetáneo de Salazar de Mendoza en su *Crónica del Cardenal Tavera*. Don Rodrigo Amador de los Ríos ha sido el primero en llamar la atención sobre este punto (1). Las casas principales del Marqués de Villena ya no existen, y ocupaban, en general, todo lo que hoy es paseo del Tránsito. Que se extendían, por el SO. hasta el rodadero, parece probable, porque en uno de los documentos se dice que el corredor grande de las dichas casas «cae sobre el río». En cuanto al NE., deberían llegar hasta la calle que, partiendo de la plaza del Marqués, pasa por la fachada SO. de la Sinagoga, atraviesa la Judería y remata en San Juan de los Reyes, según puede verse en el plano del Greco. Pero todo Toledo, y aun los escritores eruditos, desde el mismo siglo XVII, vienen llamando ruinas y solares de las casas de Villena, precisamente a la manzana de construcción, y terrenos que se hallan al N. de dicha calle y se extiende desde la Sinagoga hasta el Peso del Carbón, todo lo largo de lo que antes era la referida calle, hoy paseo del Tránsito, y la plaza del Marqués, hoy calle de los Alamillos; ruinas y terrenos que el Greco dibuja y Salazar describe como casas de la Duquesa vieja, o de Arjona, muy cerca de las cuales, dice el último de aquéllos, que estaban las casas del Marqués de Villena, pero «a calle en medio», y calle hay entre unas y otras en el plano del Greco. Estos son los hechos, aunque, a pesar de ellos, desde tan antiguo, nadie habla en Toledo de las casas de la Duquesa, y todo el mundo fija en sus terrenos las ruinas y solares del Marqués de Villena.

(1) *Monumentos arquitectónicos de España*, Toledo. Tomo I, pág. 416.

Los arrendamientos publicados por el Sr. San Román, suministran interesantes pormenores sobre la vivienda del Greco. En el período de 1585 y 86, ocupaba los aposentos principales, corredores y entrada, que eran: «el cuarto real con la cocina principal...», el «portal que está entre los dos patios, primero y segundo, con su sótano que está junto al pozo de dicho patio...», «una quadra real que dicen de los aparadores, con una pieza que está en bajando la escalerilla del infierno». En 1604, habitaba «el cuarto real y el del jardín y patinillo de las mujeres, con la cocina principal y sótano, el corredor largo, que son todos veinte y quatro aposentos». Y en 1610 y 1611 se enumera, además, otro aposento «que solía ser cochera».

Claro es que estos aposentos debían ser la parte mejor de las Casas de Villena, según hace observar el Sr. San Román, pues se ve en los alquileres, dice, que, mientras el Greco paga de 596 a 1.200 reales, los demás inquilinos de la porción de las casas principales, que se llamaba Aldegüela y casa de la Coraja, satisfacen, a lo sumo, 300, y la mayoría, de 50 a 100. En el Aldegüela vivía Jorge Manuel, y a la muerte de su padre alquiló los aposentos de éste.

Prueban, pues, los arriendos, que donde el Greco vivió fué en las casas principales del Marqués de Villena, pero de ellas no queda resto alguno y aun sus mismos terrenos son hoy plaza pública. Y como al lado suyo, lo más próximo, sobre los mismos solares que Toledo viene llamando hace siglos de Villena, se alza la *Casa del Greco*, tan rápidamente adoptada, resulta que, lejos de perder autenticidad, gana aquélla, por el contrario, ahora, toda la posible y más probada ejecutoria, al saberse de cierto que no hay ya otra que pueda disputarle la vecindad y el íntimo parentesco con las desaparecidas casas principales del rico magnate. En el tradicional solar de Villena, es este resto de aquella época, esta deliciosa amalgama de civilizaciones, este hogar de rico-hombre de otros tiempos, resucitado, más que conservado para la patria, por la generosa idealidad de un noble espíritu, el único que



reune todas las cualidades de realista, cuasi auténtico convencionalismo para encarnar material o espiritualmente, a gusto del contemplador, la desaparecida vivienda del Greco en Toledo (1).

*Retratos de su familia.*—El Greco, según se ve, no tuvo hijas, y sin embargo, por hija del artista pasa todavía la hermosa y elegantísima joven envuelta en toca y pieles blancas, hoy en Londres, en la colección de Sir John Stirling Maxwell, desde el tiempo mismo en que también como imagen del Greco hubo de bautizarse el retrato de Sevilla, es decir, desde la época del Barón Taylor, aficionado a románticas atribuciones, y de Luis Felipe, en cuya galería estuvieron ambas obras juntas. No existiendo el más leve fundamento que abone tan arbitraria atribución, no hay para qué detenerse a discutirla. Bastaría considerar que la factura, esencialmente veneciana, certifica pertenecer el cuadro a aquel tiempo en que el Greco era tal vez más joven que la mujer allí representada. El Sr. Sampere pretendió ver en ella, en vez de la hija, la esposa del artista, reproducida luego, dice, en cuadros como la *Sacra Familia*, del Prado; y mediante el parecido que le encuentra con el joven pintor de Sevilla, cree que éste sea el hijo del Greco. Todas estas semejanzas me parecen muy aventuradas, sin contar con el aire excesivamente suntuoso de la dama para mujer del Greco, cuando éste llegaba a España buscando trabajo, pues el retrato no ha podido pintarse después del 1577, o sea de las primeras obras de Toledo, y sin tomar en cuenta, además, lo que el testa-

(1) Casa de vecindad, muy pobre, venía siendo y por ruinosa, tuvo que desalojarse gubernativamente en el verano de 1905, desplomándose parte de ella al poco tiempo. Adquirióla entonces uno de los más apasionados e inteligentes «grecófilos», el Sr. Marqués de Vega Inclán, el cual ha vuelto a levantar la parte derruida, ha hecho habitable toda la vivienda, respetando cuanto de antiguo en ella había, y utilizando, para las indispensables reconstrucciones, materiales antiguos toledanos. Con los cuadros originales que posee, con reproducciones fotográficas y con libros ha logrado crear la verdadera «Casa del Greco en Toledo», uno de los pocos ejemplos de cultura que aquí se dan, frente a tanta miseria espiritual, tanta indiferencia, tanta vulgaridad y tanto vandalismo.

mento del pintor nos deja presumir sobre su pretendido matrimonio. Por imagen de Doña Jerónima de las Cuevas, amante del Greco, tiene M. Bertaux a la *Verónica* de Santo Domingo el Antiguo. El pintor de Sevilla, ya que no el Greco mismo, podría ser su hijo, y podrían serlo igualmente, como de tradición suele decirse, el paje del *Entierro*, el *San Martín* y el mozo que sostiene el plano en la *Vista* de Toledo, pero nada hay todavía que confirme ninguna de estas presunciones. Y sólo queda en tal respecto, el interesante cuadro de *La Familia*, propiedad de Mr. Widener, en Filadelfia. De las cuatro medias figuras de mujer que lo componen, las dos del centro, una joven, que cose, y una anciana, que hace calceta, son claramente damas, mientras que las dos laterales, lo mismo la que hila que la que sostiene al niño, parecen sirvientes. Se trata, a todas luces, de un interior de familia, raro cuadro de género, en su época, con aquel tan sobrio y potente realismo en la composición, los caracteres y los pormenores que tuvieron los grandes maestros del siglo xv, cien años antes, y que habían de tener los del xvii, cincuenta más tarde. Interior tan íntimo, que hace pensar en el de la propia familia del artista, cuando además existe congruencia entre la técnica del cuadro, que corresponde a tiempo avanzado, y los modelos de la joven y la vieja, que, figurando a la Virgen y a Santa Ana, aparecen en sus *Sagradas Familias*, de hacia fines del xvi y principios del siglo xvii, que es precisamente cuando Jorge Manuel debió casarse, ya que su hijo primogénito nació en 1604, y vendría a tener también en la época a que el cuadro corresponde, la edad que el niño en el retrato representa.

Todo ello, sin embargo, no es demasiado, como se ve, para aventurarse a asegurar que allí estén las imágenes de Doña Catalina, de Alfonsa y de Gabriel de los Morales.

*Su residencia; su persona; su carácter; su ajuar; su taller; su biblioteca.*—¿Viajó el Greco por España? No hay dato cierto de ello. Algo indica en contra el que sus grandes obras, las que

exigían retablos, fueran todas para Toledo o sus cercanías: Madrid, El Escorial, Illescas. Sin embargo, el portugués Ricardo Jorge ha sacado a luz por vez primera una curiosa cita del gran escritor D. Francisco Manuel de Melo, acerca de este punto. Comparándose Melo con el Greco, en cuanto al cambio de estilo, dice: «Sucedeu me, fazei conta, como ao Grego Pintor famoso, que celebraram todos os poetas dêste seculo: era o seu modo de pintar tão severo e tão escuro, que aos mais desagradava; nunca se lhe gastou painel em pessoa do vulgo; vivia a êste respeito muito pobre, como soberbo da grandeza de seu espírito: finalmente, persuadido da fome e dos amigos, se foi a Sevilha em tempo de frota, e tantos ricos feitiou, até que ficou rico; conhecendo que o estava, tornou-se a solene pintura, a que o chamava seu natural, dizendo: antes quero viver mísero, que rudo» (1).

No hay motivo para poner en duda la veracidad de Melo, pero sí la autenticidad de la fuente de que aquél se sirviera. En los contemporáneos del Greco no hay alusión a este famoso viaje, y es raro, tratándose especialmente de Pacheco, que vivía en Sevilla. E igualmente extraño que de aquél no haya quedado tampoco en la tradición popular rastro alguno. Melo escribió la cita en 1657, es decir, casi medio siglo después de muerto el Greco. Y todas estas circunstancias, unidas a la especial aplicación que el historiador hace del texto, me inclinan a pensar que se trata de una interpretación más, puramente erudita, entre las varias que la crítica del siglo xvii, contemporánea de Melo, fué fraguando para explicarse las incomprensibles extrañezas del arte del Greco.

Volviendo ahora al misterio que envuelve la persona del Greco, lo que Paravicino y Góngora, sus grandes apologistas, y tal vez sus amigos; el P. Sigüenza, que fué su contemporáneo; Pacheco, que lo visitó en

1611, y Jusepe Martínez, que, sin duda, oyó hablar a los que le trataron, nos dicen de él, es todo de pasada, y relativo a sus obras o a sus ideas sobre el arte. Ya lo utilizaremos en sitio que convenga. Lo poco que de ello toca a su carácter personal o a su vida sirve, más que de satisfacción, para excitarnos el interés y hacer que lamentemos no conocer al pormenor los rasgos de hombre tan extraordinario y original, como sin duda debió ser nuestro Dominico.

Ya sabemos, por fortuna, con certeza dónde estuvo en Toledo aquel famoso «taller de sus tintas ilustrado», donde un rayo penetró sin hacer daño al pintor, porque «la vida de su pincel ofendió a Jove», y desde el cual «gobernaba del cielo los enojos» (1). Pero, si al morir,

«Su fama el Orbe no reserva mudo, humano clima, bien que a obscurecella se arma una envidia, y otra tanta estrella nieblas no atiende de Horizonte rudo» (2),

¿quiénes serían, entonces, sus émulos detractores, y quiénes sus incondicionales partidarios?

Si «en todo fué singular, como en la pintura» (Pacheco, t. I, pág. 318) y «de extravagante condición» (Jusepe Martínez, página 183), ¿en qué consistirían sus extravagancias? Si «fué gran filósofo, de agudos dichos, y escribió de la pintura, escultura y arquitectura» (Pacheco, t. II, página 146), ¿dónde habrán ido a parar sus manuscritos? Si fué el primero en defender, por sí mismo, la exención del tributo del arte de la pintura, contra el alcabaleiro de Illescas y obtuvo sentencia favorable, bien quisiéramos descubrir este pleito. Si «ganó muchos ducados, mas los gastaba en demasiada ostentación de su casa, hasta tener músicos asalariados, para cuando comía gozar de toda delicia» (Jusepe Martínez, pág. 183), ¿cómo no dolernos de ignorar, al pormenor, esa reviviscencia en Toledo de aquella espléndida y fastuosa

(1) D. F. Manuel de Melo, *Apólogos dialogais. Obra póstuma*, etc. Lisboa, 1721, pág. 405. Apud. Ricardo Jorge, *El Greco, Nova contribuição biográfica crítica e médica ao estudo do pintor Doménico Theotocópuli*. Coimbra, 1913.

(1) Paravicino. «A un rayo que entró en el aposento de un pintor». Soneto.

(2) Paravicino. «Al tûmulo de este mismo pintor, que era el Griego de Toledo». Soneto.

vida veneciana de un Tiziano o de un Bassano, que el Greco gustó de joven y, echándola de menos, quiso emular, tal vez, a orillas del Tajo?

Que lo dicho por Jusepe Martínez parece tener algún fundamento, pruébalo el ver habitar al pintor las casas principales de Villena, y en ellas, pagando caro, ocupar, como hemos visto, para un hombre solo, porque Jorge Manuel vivía en la Aldegüela, los veinticuatro mejores aposentos. A primera vista, el inventario de los bienes, si es verídico, está en contradicción con semejante desahogo; pues todo el ajuar, que en aquél se especifica, bastaría apenas para el servicio de la cocina, la alcoba y la sala. No hay sino comparar las ocho únicas sillas con los veinticuatro aposentos. De la pobreza de ropa blanca personal no hay que extrañarse. Las personas de su condición no acostumbraban a tener más por aquel tiempo. Y mucho menos ha de sorprender el contraste que esto ofrece con el ostentoso pabellón de damasco carmesí con su paño y rodapie. Es cuestión de época, de raza y de persona.

(Continuará.)

---

## INSTITUCION

---

### COLONIAS DE VACACIONES

DE LA

CORPORACION DE ANTIGUOS ALUMNOS DE LA INSTITUCION

COLONIAS XXI Y XXII

VERANO DE 1913

En 1913 le ha sido dable también a la Corporación realizar dos Colonias: la primera de ellas ha durado desde el 7 de Julio hasta el 2 de Agosto; y la segunda, desde el 4 al 30 de Agosto.

Dirigieron la Colonia XXI la Sra. Doña Francisca Gregorio de Díaz, y señoritas Doña María Cebrián y Doña América Fontanals, y los Sres. D. Ignacio Díaz Zuaúza, D. Juan Antonio Sánchez y D. José Benítez.

La dirección de la XXII estuvo encomendada a las Srtas. Doña Dolores Gil, Doña Victoria Naharro y Doña América Fontanals, y a los Sres. D. Gustavo Koekert—que una vez más vino desde Suiza, su país natal, a España para compartir con nosotros, de la manera más espontánea y generosa, la tarea de las Colonias—, y D. Pedro Blanco Suárez, D. Guillermo Escobar y D. Francisco Zurita.

La Colonia XXI constaba de 50 colonos: 28 colonos (20 gratuitos y 8 de pago) y 22 colonas (20 gratuitas y 2 de pago).

Formaban la Colonia XXII, 52 colonos: 29 colonos (15 gratuitos y 14 de pago, de los cuales 4 habían estado en la Colonia XXI), y 23 colonas (19 gratuitas y 4 de pago).

No se han realizado en este año obras que merezcan consignarse en esta Memoria. En el piso de la habitación que se utiliza para lavabos de las niñas ha sido necesario hacer una pequeña reparación, y otra igual deberá hacerse en el de los lavabos de los niños. En cuanto al aljibe, será preciso conocer la causa que impide sea utilizado completamente, y proceder a los arreglos que exija. Y con objeto de que las próximas colonias puedan servirse de él, la Corporación acaba de comisionar a su compañero D. Juan Mateo, para que vaya a San Vicente de la Barquera, y haga todas las gestiones encaminadas a este fin.

La *Corporación* no ha olvidado, ni olvidará, la deuda de cariño y de reconocimiento que tiene para con la memoria de D. José Vidarte, su compañero infortunado, a quien perdió el año anterior en triste accidente. Los niños mayores, acompañados del Marqués de Palomares de Duero, nuestro Presidente, y de algunos de los profesores de la Colonia, fueron en ofrenda piadosa y de respeto a cubrir de flores, el 5 de Agosto, día en que se cumplía el aniversario de la desgracia, la sepultura que guarda sus restos en San Vicente de la Barquera.

Más aún que por agradecimiento, por respeto a la verdad, debemos de nuevo

manifestar lo excelente de la colaboración que el Sr. Koeckert presta a la obra de nuestras Colonias. Aparte de su paciente y continuada labor educadora de cada momento,—labor que, bien podemos decirlo, se extiende por igual, gracias a las condiciones de su carácter y a su cultura, sobre alumnos y profesores—deben las Colonias al Sr. Koeckert la organización de un coro, que él va lentamente formando con una constancia ejemplar, mezclada a una suave energía. Y no es, por tanto, de extrañar que a más de una de las personas que han visitado la XXII Colonia, haya sorprendido la afinación, el gusto y el matizado con que cantaban nuestros niños. En el programa que más adelante se inserta, puede observarse la variedad de este repertorio, en su mayoría formado de canciones populares españolas—canciones que nuestro compañero conoce realmente a fondo y siente con verdadero cariño.

Para hacer más agradable y variada la vida de la Colonia y, a la vez, para llenar un tanto el tiempo de los niños, especialmente de los mayores, sin sobrecargarles de un trabajo excesivamente intelectual, pensaron los profesores de la Colonia XXII que pocas cosas podrían ser tan convenientes como una representación teatral hecha por los mismos colonos. Había que huir en ella de obras que trataran los problemas de la vida de los hombres—cosa inútil o peligrosa para tales actores, y de un dudoso éxito con un auditorio infantil—, sin caer por eso en la ñoñez e insustancialidad de aquellas otras dedicadas por lo común a los niños. La orientación que en ellas deba seguirse, habíala ya señalado en España el fino, penetrante y sagaz ingenio de Jacinto Benavente en las dos hermosas piezas (*El príncipe que todo lo aprendió en los libros* y *Ganarse la vida*) con que inició su intento de teatro para niños, intento que la incultura de nuestro país hizo fracasar y que cuantos tratamos con la infancia hemos de lamentar siempre, aunque no fuera por otras razones más hondas, por lo que pudiera haber contribuido a apar-

tar a los niños del perturbador influjo del *cine*.

El no tener allí las citadas obras de Benavente, y la urgencia de aprender los papeles y de ensayar, fueron las causas que nos impidieron, muy contra nuestro gusto, representar una de ellas. Aprovechando la circunstancia de haber en la Colonia un ejemplar del *Théâtre de la jeunesse*, de Maurice Bouchor, a quien tanto debe la educación popular francesa, elegimos una de las piezas del mismo, *La bella durmiente del bosque*, arreglo escénico, lleno de encanto y poesía, del conocido cuento de Perrault. Hízose rápidamente una traducción abreviada, y el Sr. Koeckert escribió algún número de música y ensayó aires populares españoles que debían ser cantados durante la representación, en la cual intervinieron las profesoras y las niñas y niños mayores de la Colonia.

Para la representación habíase levantado, a espaldas de la primera casa, un sencillo tablado de madera—pagado a escote por los niños actores y por los profesores—, el cual se cubrió con colchas y con mantas de viaje, y se adornó con guirnaldas de clematides y brezos, de madre-selvas, geráneos y hiedra.

Inútil decir que la fiesta fué íntima. Era una fiesta de niños y para niños. Se invitó, pues, sólo a aquellas personas del pueblo con quienes siempre se encuentra en deuda la Colonia, por las atenciones y bondades que la guardan y por los favores constantes que de ellas recibe, y a algunas familias de colonos que veraneaban en San Vicente. A las invitaciones hechas por nosotros y al público que formaban nuestros niños, se agregó espontáneamente otro elemento en extremo simpático: gentes campesinas de los alrededores de nuestra casa, quienes, con sus hijos de la mano, oyeron con religioso silencio aquella obra aromada de poesía, modestamente representada por improvisados actorcillos, rodeando a todos la santidad de la naturaleza y la serenidad de una tarde de zafiro.

Terminada la representación, nuestros niños repartieron su merienda con los demás niños y con cuantas personas habían

asistido a aquélla, y después el Sr. Koeckert dirigió las canciones entonadas por el orfeón de la Colonia.

He aquí ahora el programa, hecho por los mismos niños mayores:

**Festival organizado por la XXII Colonia de la Corporación de A. A. de la Institución Libre de Enseñanza.**

*San Vicente de la Barquera, 23 de Agosto de 1913. —5,30 de la tarde.*

#### PRIMERA PARTE

Estreno de la comedia de hadas, en tres cuadros, inspirada en un cuento de Perrault, escrita por Mauricio Bouchor, titulada *La bella durmiente del bosque*.

#### SEGUNDA PARTE

Canciones, por el coro de la XXII Colonia, dirigido por el profesor D. Gustavo Koeckert.

1.º Frère Jacques. Cánon francés, a cuatro voces.

2.º Soy de Pravia. Canción asturiana.

3.º Con ese mandilín blanco. Canción asturiana.

4.º El que quiera ser feliz. Canción castellana.

5.º Eres como la rosa. Canción charra.

6.º Adónde fué mi morena. Canción leonesa.

7.º Tengo de subir al puerto. Canción leonesa.

#### PRÓLOGO (1)

¿Dan permiso?—¿Dan permiso?—¿Habéis dicho que sí? Al menos, he creído oír que lo concediais.—Entonces, entro.—No me conocéis; ya lo sé: me presentaré yo mismo, visto que no hay quien me presente: soy el Prólogo de la pieza que vais a oír. El Prólogo es también un amigo vuestro;

(1) Escrito por uno de los profesores para leerlo antes de la representación, con objeto de fijar la atención de los niños sobre el alcance de la obra.

tanto, por lo menos, como los actorcillos que saldrán después. Pero no temáis; no vengo a importunaros mucho tiempo. En vuestras caritas alegres, sonrientes, tostadas por Nuestro Padre el Sol y por la brisa bendita del mar, veo clara la impaciencia por que se descorran estos paños que sirven de telón y que os ocultan personajes y escenas que deseáis ansiosos contemplar. Sólo os pido un poquito de paciencia.

¿Sabéis para qué he venido? Voy a decíroslo en muy pocas palabras. Para ayudaros a mejor comprender lo que van a admirar muy pronto vuestros curiosos ojillos de niños, y lo que oirán vuestros oídos.

Y lo que vais a ver y a oír es uno de los cuentos más hermosos que se han escrito para vosotros los niños, y también para nosotros los que ¡ay! ya no lo somos; uno de esos cuentos que todos hemos oído encantados cuando éramos pequeñitos, y que, ahora, pasados ya muchos años de aquellos tiempos, evocamos con los ojos humedecidos de lágrimas, porque nos recuerdan aquella edad feliz de la niñez, y aquellas personas... padres, maestros, amigos queridos... que nos dejaron tal vez para siempre, y que fueron la alegría y el apoyo de una vida que pasó..., pero que no pasó del todo, ya que ahora, muchachos queridos, la vemos reproducida en vosotros.

El cuento, ya lo habréis leído en los carteles, se titula *La bella durmiente del bosque*, y lo escribió, en francés, un autor famoso, Perrault, nombre que todo niño debería retener con amor en su memoria, y un gran poeta de nuestros días, Mauricio Bouchor, francés también, ha convertido en comedia, para mayor regocijo y alegría de esos mismos niños para quienes Perrault lo escribió.

No voy a contaros lo que pasa en la pieza.—Veo cómo aumenta vuestra impaciencia. Algunos ya dicen para sí: este señor Prólogo es un tanto pesado, y sí los que tal piensan no lo dicen en alta voz, es por respeto a aquellas personas que nos hicieron el honor de venir a acompañarnos en esta fiesta de alegría de la Colonia.

No, no voy a contaros lo que pasa, para

que podáis saborear más a vuestro gusto las delicias de la pieza; pero sí tengo que deciros que el poeta ha tomado del cuento sólo el final; es decir, cuando el príncipe... habiéndose enterado de que hay una princesa dormida y encantada, se decide, lleno de cariño, de generosidad y de valentía, a salvarla, aun a precio de su vida. ¿Verdad que ésto es hermoso? .. Un joven a quien no importan los peligros que pueda haber para él, cuando trata de realizar una obra que cree buena y necesaria... ¿Verdad que muchos de vosotros deseariais ser ese príncipe valiente? —¿He dicho muchos? ¡No quiero ser injusto con ninguno! Y ahora digo que todos, todos sin excepción, querían hallarse en trance semejante. Y eso... que cuando os bañáis en el mar, no parecéis precisamente príncipes dispuestos a salvar princesas...

Y no digo nada de las niñas; pero ¡cuántas, cuántas de vosotras veríais con gusto hallaros en situación de que algún príncipe viniera en busca vuestra, salvando peligros, escalando montañas, atravesando bosques...

Otros personajes... Pero no, no quiero seguir. Sois todos muy listos, para que un señor Prólogo os cuente lo que por vos otros mismos podéis observar. — Ahora reiréis; quizás algún día, cuando los años hayan pasado por vuestra vida, se os humedezcan los ojos recordando esta tarde, en la que, al mismo tiempo que oíais cosas muy hermosas, os era dado contemplar la belleza del mar azul y la majestad de las altas montañas.

Y nada más... Sino recomendaros que abráis bien ojos y oídos... Adiós... — ¡Ah!, se me olvidaba. Tengo la seguridad de que al terminarse la pieza aplaudiréis a los actores. ¿Es que no concederéis nada al Prólogo?... — Gracias; muchas gracias.

## Cuenta de Ingresos y Gastos de las XXI y XXII Colonias de vacaciones (1).

### INGRESOS

	Pesetas.
Sobrante consignado en cuenta anterior . . . . .	3.965,76
Suscripción para estas Colonias . . .	4.089,50
10 cuotas de C. de pago (Colonia XXI) . . . . .	1.200
14 cuotas de C. de pago (Colonia XXII) . . . . .	1.680
4 cuotas de C. de pago, por continuación de estancia (Colonia XXII) . . . . .	340
<b>TOTAL DE INGRESOS..</b>	<b>11.275,26</b>

### GASTOS DE LA XXI COLONIA

	Pesetas.
A.—Preparación y equipo. . . . .	153,95
B.—Viaje. . . . .	1.974,40
C.—Estancia. . . . .	2.548,55
D.—Correo . . . . .	22,40
F.—Gastos de la casa. . . . .	32,75
	<u>4.732,05</u>

### GASTOS DE LA XXII COLONIA

A.—Preparación y equipo. . . . .	75,05
B.—Viaje. . . . .	1.929,35
C.—Estancia. . . . .	2.697,60
D.—Correo. . . . .	22,20
E.—Imprenta. . . . .	130
F.—Gastos de la casa. . . . .	168,35
G.—Material permanente. . . . .	156,25
	<u>5.178,80</u>
<b>TOTAL GASTOS... . . . .</b>	<b>9.910,85</b>

### RESUMEN

Ingresos. . . . .	11.275,26
Gastos . . . . .	9.910,85
	<u>1.364,41</u>
<i>Saldo</i> . . . . .	<u>1.364,41</u>

(1) Véase para el pormenor de los gastos el folleto publicado por la C. A.

## XXI COLONIA

JULIO 1913

NOMBRE DEL COLONO	EDAD	ESTATURA		DINANOMETRÍA				CIRCUNFERENCIA MAMILAR		PESO	
		Ida.	Vuelta.	IDA		VUELTA		Ida.	Vuelta.	Ida.	Vuelta.
				Con la de- recha.	Con la iz- quierda.	Con la de- recha.	Con la iz- quierda.				
M. Suárez .....	7	»	1,200	»	»	10	8	»	596	21,500	25
M. Ferreiro .....	8	1,106	1,120	10	5	5	5	575	587	19	20,100
J. Sánchez .....	9	1,426	1,433	20	17	17	16	674	676	35,800	36,500
M. Pardo .....	9	1,193	1,202	»	10	10	9	571	593	21	23
M. Rojas .....	9	1,232	1,232	10	12	12	13	592	610	22	24
C. Marchán .....	9	1,189	1,189	5	5	4	4	566	580	20,500	22
M. del Vado .....	9	1,191	1,200	10	7	10	8	599	611	21	24
M. Ayllón .....	9	1,157	1,160	6	6	9	6	555	566	19,500	21
E. Berlanga .....	9	1,144	1,144	7	6	8	8	560	566	19	20,250
F. Hernández .....	10	1,196	1,198	7	8	10	9	562	572	20	21,500
J. Fernández .....	10	1,328	1,328	11	14	13	12	608	629	27,250	29
J. A. Aparicio .....	10	1,140	1,144	10	6	12	10	573	580	20,500	22
S. Santos .....	10	1,214	1,220	10	8	10	10	583	583	22,250	24
M. Ferreiro .....	10	1,222	1,224	12	10	14	14	604	620	23	24,400
F. Gérvoles .....	10	1,275	*	6	10	*	*	628	*	25,500	*
F. Colás .....	10	1,222	1,223	14	10	14	12	605	615	23,750	25,500
F. Rivas .....	10	1,386	1,387	15	15	11	8	636	640	30,400	31
F. Marlasca .....	10	»	1,298	»	»	11	14	»	615	25	27,500
C. Agustín .....	10	1,217	1,222	12	10	13	11	600	611	23	25
D. Simón .....	10	1,269	1,270	14	13	14	14	599	600	23	25,500
R. Sánchez .....	11	1,443	1,446	21	17	24	18	725	731	39,500	40,500
J. Ocaña .....	11	1,259	1,263	14	13	14	13	584	611	23,100	25,750
F. Rojas .....	11	1,293	1,298	15	14	16	17	615	625	25	27
V. Bravo .....	11	1,327	1,332	15	12	13	13	620	642	25,250	27,500
J. Talavera .....	11	1,358	1,358	14	13	15	12	680	691	33	34
F. D. Zuazúa .....	11	1,466	1,482	28	15	22	17	645	654	33	34,500
M. Escobar .....	11	1,325	1,325	10	10	11	9	611	633	23,100	25
C. Díaz .....	12	1,485	*	23	22	*	*	724	*	40,750	*
L. Gérvoles .....	12	1,253	*	15	14	*	*	635	*	38,250	*
J. Castro .....	12	1,325	1,330	13	13	15	11	609	625	26	29
A. Vilanova .....	12	1,268	1,273	11	10	11	9	622	622	21,250	23
R. Franco .....	12	1,228	1,236	14	8	15	11	611	633	24,250	26,750
P. Martín .....	12	1,326	1,326	10	10	10	12	633	833	28	30,500
L. Avilés .....	12	1,269	1,278	16	11	16	14	633	644	25	27
J. Díaz .....	13	1,490	*	29	24	*	*	693	*	41	*
J. Méndez .....	13	1,270	1,278	11	13	14	13	582	582	25	26
S. Ruiz .....	13	1,392	1,398	15	19	19	21	683	683	32,500	33,500
A. Rivas .....	13	1,431	1,434	17	15	17	15	684	685	36,500	36,500
M. Ventosa .....	13	1,324	1,332	15	17	16	16	644	688	28	31,200
A. Cuenllas .....	13	1,558	1,560	18	19	17	20	822	830	45,500	47,500
J. Hita .....	13	1,374	1,374	15	15	16	16	655	655	28	30
M. T. Marchena .....	13	1,453	1,456	15	15	19	15	744	755	34	35,750
A. Pérez .....	13	1,368	1,376	20	15	20	17	711	733	33	35,500
M. Vilnova .....	14	1,448	1,463	17	21	18	16	799	799	38,500	39
A. Meriel .....	14	1,569	1,580	14	17	15	17	722	733	41	42
M. Fernández .....	14	1,577	1,580	14	14	19	16	733	755	37,250	41
V. Sánchez .....	15	1,486	1,486	20	19	18	16	714	720	38,750	39,400
T. Pérez .....	15	1,436	1,494	21	18	22	18	755	766	40	42,750
P. Marlasca .....	15	1,441	1,450	17	13	18	13	744	765	36,100	38,500
S. Martín .....	15	1,501	1,508	25	21	24	18	828	833	44,500	46

\* Faltan los datos de vuelta de estos colonos, porque se quedaron a la Colonia XXII.

## XXII COLONIA

AGOSTO 1913

NOMBRE DEL COLONO	EDAD	ESTATURA		DINAMOMETRÍA				CIRCUNFERENCIA MAMILAR		PESO	
		Ida.	Vuelta.	IDA		VUELTA		Ida.	Vuelta.	Ida.	Vuelta.
				Con la de- recha.	Con la iz- quierda.	Con la de- recha.	Con la iz- quierda.				
A. Regidor. ....	7	1,154	1,158	»	»	»	»	545	562	17,500	20,100
T. Belloso . . . . .	7	1,073	1,084	4	5	4	6	550	571	17	20
A. Aranaz . . . . .	7	1,143	1,156	2	3	6	4	564	570	20,200	21
C. Rivière . . . . .	7	1,067	1,067	0	0	9	3	525	555	17	18,500
R. Rodríguez . . . . .	7	1,202	1,214	2	2	13	6	547	640	20,800	22
A. Ruiz . . . . .	9	1,160	1,185	7	6	9	8	560	565	19	20,500
P. Castro . . . . .	9	1,163	1,170	4	4	2	1	545	580	20,750	20,700
L. Mellado . . . . .	9	1,224	1,234	11	6	13	13	592	600	25	25,250
C. Regidor . . . . .	9	1,258	1,258	6	6	6	4	550	555	21	22,900
C. Marzoa . . . . .	9	1,208	1,209	7	6	11	11	515	510	20,300	22
A. Rodríguez . . . . .	9	1,203	1,199	6	5	10	10	566	602	21,400	22,500
J. Zurita . . . . .	9	1,284	»	10	6	»	»	650	»	27	»
J. M. Reinoso . . . . .	10	1,378	1,380	17	11	15	17	622	645	25,250	26,250
F. Gervoles . . . . .	10	*	1,270	*	*	7	10	*	635	*	26,750
S. García . . . . .	10	1,342	1,342	7	6	14	14	575	600	28	28,750
A. Rodríguez . . . . .	10	1,319	1,308	13	9	15	13	630	650	28	29,250
M. Sanfrutos . . . . .	10	1,351	»	10	8	»	»	598	»	27,100	»
A. Escribano . . . . .	10	1,380	1,388	11	7	17	15	609	609	26,500	28,500
I. Sánchez . . . . .	10	1,296	1,294	6	5	11	9	598	622	24	25,750
J. Martín . . . . .	10	1,335	1,335	10	8	16	10	681	695	29,250	31,500
A. Rivas . . . . .	10	1,228	1,225	7	6	13	11	600	630	22,300	23,250
E. Zurita . . . . .	11	1,290	»	10	13	»	»	625	»	28	»
M. Alvarez . . . . .	11	1,318	1,320	10	5	14	12	578	630	24,500	26
J. Serrano . . . . .	11	1,262	1,266	12	6	7	3	564	590	23	24,500
A. López . . . . .	11	1,313	1,310	10	8	17	14	579	615	26,100	28
C. Martínez . . . . .	11	1,257	1,252	9	7	13	12	553	585	24,200	25
R. Cutuli . . . . .	11	»	1,139	»	»	10	10	»	620	»	22
T. Miguel . . . . .	11	1,296	1,316	5	4	10	10	601	695	26	30
L. Gervoles . . . . .	12	*	1,307	*	*	16	14	*	645	*	30
L. Jiménez . . . . .	12	1,319	1,324	6	2	12	11	624	655	28,100	29
M. Boj . . . . .	12	1,458	1,466	16	14	19	14	635	670	33,250	35
E. Mellado . . . . .	12	1,356	1,370	13	9	15	17	638	655	30	31,500
L. Garrayo . . . . .	12	1,483	1,482	17	6	17	15	692	703	34,500	36,250
C. Díaz . . . . .	12	*	»	*	*	»	»	*	»	*	»
E. Badillo . . . . .	12	1,492	1,492	20	11	23	21	666	705	36	39
M. Serrano . . . . .	12	1,380	1,385	18	15	16	15	655	713	29,250	31,150
C. Masdeval . . . . .	12	1,378	1,375	17	9	24	17	639	730	31,250	33
C. Fernández . . . . .	12	1,357	1,353	5	6	15	11	668	730	27	29
M. Aranaz . . . . .	12	1,372	1,377	8	12	12	15	645	671	30,750	32,250
R. Fernández . . . . .	12	1,390	1,389	9	3	15	14	721	750	33,250	35
E. Muñoz . . . . .	12	1,455	1,459	13	9	18	15	700	760	35,500	38
J. Díaz . . . . .	13	*	»	*	*	»	»	*	»	*	»
R. López . . . . .	13	1,461	1,474	16	11	19	18	646	680	36	37,250
M. Ramírez . . . . .	13	1,362	1,375	14	12	7	9	633	655	31	32,500
E. Cadenas . . . . .	13	1,236	1,249	14	7	5	5	605	606	23,800	25,500
D. Fajardo . . . . .	14	1,465	1,487	34	28	35	30	778	815	44	46
E. Rodríguez . . . . .	14	1,428	1,436	12	13	20	15	677	690	35,250	37
C. Regidor . . . . .	14	1,462	1,462	14	7	13	7	770	775	38,500	42,500
M. Monzón . . . . .	15	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»
A. Díaz . . . . .	16	1,533	1,542	19	17	25	24	734	790	38,500	41
M. T. Bádenas . . . . .	16	1,495	1,499	17	13	21	18	730	860	40,500	44
S. Zurita . . . . .	18	1,516	»	21	22	»	»	903	»	46	»

\* Véase los detalles en el cuadro de la Colonia XXI (Julio de 1913).

» No pudieron tomarse estos datos.