

# BOLETIN DE LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA

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

Domicilio: Calle de Francisco Giner, 14.

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

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

AÑO LVII.

MADRID, 31 DE MAYO DE 1933.

NUM. 877.

## SUMARIO

### PEDAGOGÍA

El coro y teatro de las Misiones pedagógicas. (15 mayo 1932-15 mayo 1933), pág. 129.—La enseñanza de la Historia en España (conclusión), por D. Rafael Altamira, pág. 131.—Los edificios escolares vistos desde la España rural, por D. Leopoldo Torres Balbás, pág. 135.

### ENCICLOPEDIA

Estética con especial aplicación a las bellas artes (continuación), por D. Francisco Giner, página, 143.—Benedetto Croce y Paul Valéry, por D. Adolfo Posada, pág. 147.—La electricidad y el Derecho, por D. Vicente A. Buylla, pág. 150.—El valor de la explicación científica, por M. Yoland Mayor, pág. 155.

### INSTITUCIÓN

Gabriel Gancedo Rodríguez, pág. 159.—Libros recibidos, pág. 160.

## PEDAGOGÍA

### EL CORO Y TEATRO DE LAS MISIONES PEDAGÓGICAS (1) (15 mayo 1932 - 15 mayo 1933)

El Coro y Teatro de Misiones Pedagógicas celebraron el día 15 del corriente mayo su primera fiesta anual para recordar la actuación iniciada en igual día de 1932. Si entonces se eligió Esquivias y la sombra gloriosa de su ancha plaza como amparo en la venturosa salida del tablado misionero, en esta ocasión de aniversario gozoso hubo de darse la preferencia a un pueblecito de la Sierra del Guadarrama, propicia a la juventud.

(1) "Recuerdo ofrecido al Patronato de Misiones Pedagógicas por varios de sus amigos."

El lugar de Garganta de los Montes, en el deleitoso valle del Lozoya, hallábase animado este lunes de mayo soleado por su festividad anual, guardadora de ingenuas tradiciones, que ofrece al visitante la bella estampa de las yuntas de bueyes floridos unidos al arado—batidores graves en la procesión del santo campesino—que abren surcos fingidos en las calles del pueblo guiados por mozos labradores, la mano recia y orgullosa en la esteva.

Los pasos y entremeses de nuestro Teatro clásico, los romances y canciones de la Lirica española, sirvieron de fondo a la alegría general del vecindario, de la compañía estudiantil y de los mismos excursionistas ciudadanos, entre los cuales debemos señalar la presencia del señor ministro de Instrucción pública y Bellas Artes y de algunos vocales del Patronato.

De este modo y en esta fecha, el Teatro y Coro de Misiones alcanzaron mayoría de edad, ganada en la labor de todo un año sin interrupción ni decaimiento, en la actuación jubilosa y educadora ante más de 30.000 espectadores rurales, conforme a una didáctica elemental plegada a la intención que el Presidente del Patronato ha señalado a las Misiones y declarado a las gentes: "Acaso aprenderéis poca cosa de nosotros, pero quisiéramos ante todo y sobre todo divertirnos noblemente."

El repertorio inicial del Teatro comprende una "Egloga" de Juan del Encina; "La Carátula", "El convidado" y "Las Aceitunas", de Lope de Rueda; "Los Alcaldes de Daganzo" y "El Juez de los divorcios", de Cervantes, y "El Dragoncillo", de Calderón

de la Barca. Actualmente se prepara "El Médico a palos", en la versión de Moratín; se consideran los entremeses de Quiñones de Benavente y los sainetes de Ramón de la Cruz y la posibilidad de invitar a los escritores jóvenes para incorporar otras obras que modernicen y completen el primer repertorio.

Juntamente con esta labor escénica y fundido con ella, el Coro de Misiones reintegra al pueblos cantos y romances de la pura tradición nacional: "Canciones de baile" (Zamora), "Cantos de boda" (Salamanca), "Canción de camino" (León), "Canción de ronda" (Salamanca), "Seguidilla" (Extremadura), "Fiesta en la aldea" (Asturias), "Ronda" (Segovia), "Canciones populares" (Galicia), "Ronda de Sanabria" (Zamora), "Pastoral", de Juan del Encina; "Cantiga de serrana", del Arcipreste de Hita: "Romance del Conde Olivos"... Copias de romances y canciones son repartidos abundantemente después de cada fiesta.

La contribución personal, generosa y entusiasta, de una cincuentena de muchachos y muchachas, alumnos de las diversas Facultades y Escuelas, ha permitido la realización de la obra y su continuidad. Coro y Teatro forman una inseparable unidad. Los estudiantes actores y cantantes, sucesivamente en flexible disciplina, tienen por suya la institución, participan en la elección de sus obras y en su reparto, montan y recogen animosamente el tablado ante la curiosidad de las gentes campesinas, a quienes, tanto como la misma representación, mueve a simpatía el espectáculo del esfuerzo material, ágil y alegre, de la Compañía estudiantil.

Desde su primera salida en tierras de Esquivias hasta la excursión realizada durante las vacaciones de abril último por la ruta de Don Quijote en campos de la Mancha, el Teatro y Coro de Misiones han recorrido los pueblos que se enumeran aquí en agradecimiento a los vecindarios y para recuerdo de los misioneros que los han visitado:

*Provincia de Madrid.*—El Alamo, Aldea del Fresno, Ambite, Anchuelo, Becerril de la Sierra, Boalo, Casarrubuelos, Cerceda, Corpa, Cubas, Chapinería, Chozas de la Sierra, Daganzo de Arriba, Fresnedillas, Fuen-

te el Saz, Griñón, Guadalix de la Sierra, Humanes, San Martín de Valdeiglesias, Mataelpino, Moraleja de Enmedio, Navalagamella, Orusco, Pedrezuela, Perales de Tajuña, Pezuela de las Torres, Pozuelo del Rey, Ribatejada, Santorcaz, Serranillos del Valle, Sevilla la Nueva, Talamanca de Jarama, Tielmes, Titulcia, Torrejón de Velasco, Torremocha, Torres de la Alameda, Valdelaguna, Valdeterres del Jarama, Villalbilla, Villamanta, Villamantilla, Villanueva de la Cañada y Villanueva del Pardillo.

*Avila.*—La Adrada, Barco de Avila, Cebrosos, Santa Cruz del Valle, San Esteban del Valle, Gavilanes, Guisando, Mombeltrán.

*Ciudad Real.*—La Alameda de Cervera, Puerto Lápice.

*Guadalajara.*—Alovera, Azuqueca, Uceda.

*Segovia.*—Palacio de Riofrío (con asistencia de los vecindarios de La Losa, Ortigosa del Monte y Otero de Herreros) y Vegas de Matute.

*Toledo.*—Arcicollar, Camarena, Esquivias, Seseña y El Toboso.

Deben consignarse, además, las fiestas celebradas en Asilos y Cárceles de Madrid cuando el estado del tiempo no consintió la salida a los pueblos. Pero, sobre todo, hemos de destacar esta celebración de primer aniversario en Garganta de los Montes, seguida de esparcimiento en Rascafría y El Paular, y la visita, ya al caer de la tarde, a la *Fuente Cossío*, en los Altos de la Morcuera, donde el Coro dijo al aire purísimo de la Sierra sus canciones preferidas en devoción y homenaje a su Presidente, de quien los estudiantes habían escuchado el siguiente emocionado mensaje:

"Con un poco de melancolía, por no poderlo hacer personalmente, saludo conmovido al "Teatro y Coro de las Misiones", en el aniversario de su primera salida a derramar gracia y belleza espiritual por pueblos y aldeas.

Habéis tenido feliz ocurrencia al elegir el sitio. El Lozoya apaga vuestra sed a diario, y vosotros, hoy, como día solemne, le pagáis la deuda, viniendo a calmar la sed de diversión y de alegría de sus ribereños. Feliz, además, porque en esos valles y en

esos collados sonarán eternamente, en los serenos anocheceres, los risueños donaires del Arcipreste, y suspirarán entre robles y pinos, mientras haya amor en el mundo, las canciones y las serranillas.

Durante un año, sin descanso, domingo tras domingo, fiesta tras fiesta, siempre de buen humor, habéis salido a esparcir el contento entre gentes humildes. Otros podrán y deberán llevarles el pan que necesitan. Vosotros les ofrecéis la alegría, que también es necesario alimento de la vida. Y se la ofrecéis a costa de vuestro esfuerzo, de vuestro trabajo; esfuerzo convertido por vosotros y para vosotros en placer gratuito, en aquella forma más pura y bella en que el trabajo aspira a producirse.

De esas gentes humildes recojo yo el sentir para deciros ahora en nombre de todos: muchas gracias. Y añadido, además por mi cuenta también: muchas gracias. Gracias por vuestro entusiasmo; gracias por vuestro abnegado desinterés; gracias por vuestra immaculada gentileza.

Con qué honda emoción hubiera hoy estrechados vuestras manos ahí, en esas praderas, amigas mías desde hace medio siglo, en testimonio de gratitud; pero también, y este es mi gran consuelo, en señal de esperanza.”

#### LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ESPAÑA (1)

por D. Rafael Altamira,

Catedrático de la Universidad de Madrid  
y Juez del Tribunal Internacional de El Haya.

(Conclusión.)

#### La doctrina pedagógica.

Desde hace muchos años existe en España una doctrina pedagógica y también una práctica pedagógica, que predicán, con el razonamiento y el ejemplo, en favor de una orientación muy diferente de la que se desprende de la literatura escolar antes examinada, de la metodología generalmente empleada en las escuelas y hasta la finalidad que se propone de ordinario la enseñanza.

La práctica a que más arriba hemos hecho referencia es la seguida en la enseñanza de la Historia, virtualmente desde 1876, en la Institución Libre de Enseñanza, fundada en aquella fecha por un grupo de profesores universitarios. La exposición del plan y del método de la Institución con respecto a la Historia fué presentada por mí en el Congreso Internacional de Historia de Roma (1903), Sección de Metodología, La redactó el profesor Sr. Cossío y ha sido publicada por mí en el libro titulado *Cuestiones modernas de la Historia*. (Madrid, 1904.) Trece años antes (y ruego que se me disculpe por tener que citarme a mí mismo) mi libro sobre la *Enseñanza de la Historia* (primera edición, 1891; segunda, 1895) extendía entre nosotros las doctrinas metodológicas modernas y la concepción integral de la Historia, sobre la base de la incorporación de la historia de la civilización a la antigua historia puramente política. El hecho que hay que notar no fué, sin embargo, el de la publicación del libro, sino el que se siguió del mismo: la rápida adopción de las ideas nuevas por los profesores y por la juventud universitaria dedicada a los estudios históricos. En 1913, y con ocasión del primer curso de perfeccionamiento, creado en Madrid por la Dirección general de la Instrucción primaria, para los maestros, dí a éstos una lección de metodología que abarcaba el examen de estas cuatro grandes cuestiones: “¿Historia general o Historia nacional? ¿Historia política o Historia de la civilización? ¿Historia moderna o Historia antigua? Finalidad educacional de la enseñanza de la Historia”. Esta lección fué publicada primeramente por el *Boletín de Instrucción Pública de Buenos Aires* (enero de 1914), y después, en una revista española, y, por último, en mi libro *Ideario Pedagógico* (1923). Pero el valor pragmático de la lección recaía sobre todo en el hecho de que fué pronunciada delante de un público escogido de maestros, en presencia del Ministro de Instrucción pública y por el que entonces era Director general de Enseñanza primaria. La conclusión a que llegaba la doctrina expresada entonces era que la enseñanza histórica en la escuela primaria (y por extensión en el período en-

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

tero de la cultura general, y, por lo tanto, también en las escuelas secundarias o institutos de segunda enseñanza) debía proponerse los siguientes fines: 1.º Crear en el alumno la conciencia histórica del papel representado por el pueblo al cual pertenece y comunicarle la conciencia de las aportaciones nacionales a la obra de la civilización universal, de las modalidades que caracterizan a estas aportaciones y de las posibilidades actuales, desde el mismo punto de vista. 2.º El conocimiento de la obra realizada por los otros pueblos en beneficio de la civilización en su sentido más amplio; como consecuencia, cuál es, en este respecto, la deuda contraída con éstos, en correspondencia la que tienen tales pueblos con la patria del alumno. 3.º Cuáles son los problemas *nacionales* resultantes de la historia de la patria y cuáles son los problemas *humanos* de que es o debe hacerse solidario por encima de su particularidad nacional.

Desde el punto de vista de la metodología propiamente dicha, la lección de 1913 establece los principios siguientes: no olvidar que el conocimiento histórico no depende esencialmente de la memoria; utilizar siempre estos dos métodos para explicar los hechos históricos: el *contraste* y el *parecido*, tanto entre los sucesos como entre las naciones y las épocas; tomar como centro de la enseñanza realista los museos (arqueológicos, de pintura, escultura, de reproducciones); a falta de museos, utilizar ampliamente los cuadros, grabados y proyecciones; en todo caso, visitas a los lugares históricos de la localidad o de la región; aprovechar las oportunidades históricas de cada día: aniversarios, acontecimientos nuevos, noticias del día, problemas que preocupan, en un momento dado, a la colectividad local; hacer a los alumnos los relatos más vivos y calurosos posibles, sin perjuicio de la objetividad e imparcialidad esenciales en la Historia. Si el profesor no posee las cualidades necesarias para componer estos relatos, utilizar lecturas históricas elegidas, explicándolas; prescindir en absoluto de los "juegos históricos" (representaciones más o menos teatrales, personificación de personajes his-

tóricos por los niños, dramatización artificial, no realista, de los hechos) y situar la historia nacional en el cuadro de la Historia universal, partiendo de ésta o a la inversa.

Creo que se puede aventurar la afirmación de que estas conclusiones caracterizan la orientación pedagógica actual de nuestros mejores maestros; pero, como ya he dicho, el libro escolar no se ha inspirado todavía en ellas. Las dos cosas han seguido hasta aquí caminos muy diferentes.

#### *La enseñanza de la Historia en las Escuelas Normales.*

Por encima de las escuelas normales se encuentra la Escuela Superior (Escuela de Estudios superiores del Magisterio), creada en 1909 para la formación profesional de los profesores de las Escuelas normales y de los inspectores de primera enseñanza. Funciona ahora según el decreto del 30 de agosto del 14, con arreglo al cual la materia histórica está solamente representada por dos años (1.º y 2.º de la sección de Letras) de Historia de la Civilización (1). El profesor encargado de esta enseñanza debe también hacer conocer a sus alumnos la Metodología histórica aplicada a las escuelas normales y a las escuelas primarias.

Los maestros se forman, en principio, en las escuelas normales, de las que hay una de cada sexo para cada una de las 51 provincias peninsulares e insulares. La organización actual de estas escuelas está reglamentada por el decreto del 30 de agosto de 1914, ligeramente retocado el 18 de setiembre de 1919 (2). Según este decreto, los estudios ocupan cuatro años, y la materia histórica se encuentra distribuída de la manera siguiente: Primer año, nociones generales de Historia e Historia Antigua; segundo año, Historia de la Edad Media; tercer año, His-

(1) Como es sabido, esta Escuela ha sido suprimida por la República en 1932, creándose en su lugar la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras.—N. de la R.

(2) También la República ha modificado en este punto la antigua organización, suprimiendo las Escuelas Normales de Maestros y Maestras, y creando las "Escuelas Normales del Magisterio primario", con profesorado y alumna-do mixtos.—N. de la R.

toria Moderna; cuarto año, Historia Contemporánea. El artículo 18 dice, a propósito de esto, que en los cuatro años de estudios históricos es la Historia de España la que debe atenderse en primer lugar, pero sin olvidar “los hechos de la Historia Universal más ligados a la Historia Nacional”. El método preconizado por el artículo 19 es el método realista o intuitivo, es decir, el basado en la observación directa por los alumnos de los objetos reales o de sus imágenes. Se ve bien que el programa de las escuelas normales, por lo que toca a la enseñanza histórica, es mucho más sensato y moderno que el de los Institutos que se expone más adelante. Tiene, además, la ventaja de poder utilizar los principios metodológicos que más abajo se señalan, y que realmente se siguen en bastantes escuelas normales, pues algunas son verdaderos modelos desde este punto de vista.

#### *La enseñanza de la Historia en la Segunda enseñanza.*

No hay en España instituciones públicas de enseñanzas intermedias entre la *primaria* y la *secundaria*, aunque más de una vez se ha estudiado el establecimiento de escuelas “primarias superiores” en un sentido más elevado que el previsto por la ley de 1857. (Véase capítulo primero de esta Memoria.)

La enseñanza secundaria se da en Institutos comunes a los dos sexos. Recientemente se ha ensayado en Madrid la creación de Institutos destinados solamente a muchachas, novedad que no ha tenido éxito.

Desde su establecimiento en la primera mitad del siglo XIX, la enseñanza secundaria comprendió el estudio de la Historia. El primer plan conocido, el de 1825, incluía en las escuelas llamadas de *Latinidad*, la enseñanza de las “Antigüedades romanas” y de la Mitología, y en los colegios de Humanidades, la Historia y la Cronología. El plan de 1903 desarrollaba los estudios secundarios en seis años; la Historia de España se estudiaba entonces en el tercer año; la Historia Universal, en el cuarto. Nada de plan concéntrico, y, como se desprende de la distribución que acaba de indicarse, se paración absoluta de las dos historias.

En 1926, un nuevo plan, que ahora parece estar próximo a desaparecer, divide el Bachillerato en dos grados: *elemental* y *universitario*. El elemental comprende tres años de estudios. Se encuentra la Historia Universal en el primer año, con tres horas por semana; la Historia de América en el segundo, con tres horas por semana; la Historia Nacional en el tercero, con el mismo horario. El bachillerato universitario se divide en dos secciones: Letras y Ciencias, con dos años cada uno y un año común. En este año común está comprendida la enseñanza de la “Historia de la civilización española, en relación con la universal” (seis horas por semana); y nada más. Es necesario añadir que en el bachillerato elemental (imprescindible para pasar al universitario) la enseñanza de la Historia va unida (como estaba ya en los planes precedentes) a la enseñanza de la Geografía, unión poco propicia a un buen resultado para cada una de estas dos materias, y muy pesada para los profesores. El régimen llevaba consigo la imposición de un texto único para todos los Institutos. Este libro, escogido por Comisiones que nombró el Ministerio de Instrucción Pública, uniformó la enseñanza, que por otra parte, se encuentra atada desde el punto de vista pedagógico, por la separación neta entre una “Historia de España”, sin más, y una “Historia de la civilización española”, y también por la que existe en el programa entre la Historia Nacional y la Historia Universal, y por la ausencia del sistema concéntrico.

Dada la novedad de este régimen de 1926, el poco tiempo que ha tenido para caracterizarse y el anuncio actual de su modificación, es muy poco lo que podría decirse sobre él. En cuanto a los libros escolares empleados en nuestra enseñanza secundaria, hay que decir que, en general, y hasta ahora, pecan por exceso de materia, cuyo desenvolvimiento excede de la capacidad de trabajo y de comprensión de los alumnos. Sin embargo, la metodología moderna se practica en nuestro Instituto hasta donde lo permite el plan a que nos referimos.

Aparte de los Institutos ordinarios, existe en Madrid, desde hace algunos años, (1918) un Instituto-Escuela de carácter oficial, es

decir, dependiente del Ministerio de Instrucción Pública. Representa una especie de Instituto modelo organizado según lo que se podría calificar de plan ideal para aplicar en el porvenir a toda la enseñanza, y en el cual se practican rigurosamente los métodos modernos.

Su título de Instituto-Escuela responde al hecho de que este establecimiento engloba la enseñanza primaria y secundaria, es decir, todo el período de la cultura general. En consecuencia, la edad escolar para el Instituto-Escuela comienza a los cinco años y termina, lo más pronto, a los 17.

La mayoría de los profesores (de ambos sexos) se han reclutado en los Institutos existentes. Los alumnos se agrupan en clases, que no pasan de treinta alumnos, y para los ejercicios prácticos, de quince.

El plan de estudios comprende, en las tres clases o *grados* preparatorios (correspondientes a la *Escuela*), y por lo que se refiere a la enseñanza de la Historia, dos horas por semana de *narraciones históricas*. La materia de estas *narraciones* se encuentra distribuída en tres trimestres para cada grupo de alumnos (tres grupos o grados: de 8 a 10 años).

El primer trimestre está consagrado a la Historia Antigua, el segundo a la Edad Media y una parte de la Moderna y el tercero a lo que resta de aquélla y a la época contemporánea. La enseñanza ella misma se basa en explicaciones orales de dibujos, estampas y otras reproducciones, y en visitas a los museos y monumentos históricos. No hay otro libro escolar que el que resulta de las notas tomadas por los mismos alumnos y de los dibujos hechos por ellos. Se emplean frecuentemente las lecturas históricas.

Para los seis años correspondientes a la enseñanza propiamente secundaria (Bachillerato), el programa comprende dos horas semanales consagradas a la Historia Nacional y a la Historia Universal en conjunto. La enseñanza de estas materias se encuentra distribuída en tres ciclos, el primero de los cuales comprende los dos primeros años, y así sucesivamente dos años por cada grupo. La materia está dividida como sigue: el

*primer ciclo* se dedica a una Historia Universal sumaria, que incluye la de España. El texto que sirve de base es la *Historia Universal*, de Lavissee, traducida al español por el profesor Deleito, que ha desarrollado la parte relativa a España; pero, como en las demás disciplinas, se utilizan los cuadernos de notas de los alumnos, que se leen y corrigen en la clase. El *segundo ciclo* estudia la Historia de las Instituciones, de la cultura, de las ideas, de las costumbres, etc. Para la Historia Universal, el texto es el de Seignobos. Para la Historia de España no se encuentra ninguna indicación de texto en la nota redactada por el profesor encargado de esta enseñanza. Es de suponer que se utilizará un texto español cualquiera. El *tercer ciclo* está consagrado especialmente a la Historia Contemporánea, sobre la base del libro de Malet e Isaac, y verosímelmente también, de libros españoles que sirvan para la exposición de la Historia Nacional y de la de los países hispánicos de América.

Ya he dicho que todos los procedimientos realistas de la metodología de la historia moderna se emplean en este Instituto-Escuela, en la medida necesaria a las necesidades pedagógicas de las dos secciones (la preparatoria y la de bachillerato). Es de advertir, sin embargo, que las visitas a los Museos y las excursiones a las localidades más propias para la enseñanza histórica son, en este Instituto-Escuela, factores muy desarrollados y muy sistemáticamente combinados con la parte narrativa. También los trabajos de cartografía histórica se emplean mucho como una de las colaboraciones personales, pedagógicamente deseables, de los alumnos a la obra de los profesores.

## LOS EDIFICIOS ESCOLARES VISTOS DESDE LA ESPAÑA RURAL (1)

por D. Leopoldo Torres Balbás, C. A.

Catedrático de la Escuela Superior  
de Arquitectura, de Madrid.

*Las construcciones escolares hasta 1920.*

La Oficina Técnica de Construcción de Escuelas del Ministerio de Instrucción pública.

Hasta el año 1920, la construcción de edificios escolares era iniciativa de los Ayuntamientos. El Negociado de Arquitectura escolar del Ministerio de Instrucción Pública informaba técnicamente los proyectos, redactados por arquitectos provinciales y municipales y presentados por los Ayuntamientos, siendo subvencionados por el Estado con cantidades que podían llegar hasta el 80 por 100. Las diversas y heterogéneas intervenciones en tales expedientes daban como resultado que la mayoría de las escuelas que se intentaron construir por este sistema fueran una ficción más de las que dominaban en el régimen político actuante, diluyéndose las responsabilidades de tal modo que siempre se encontraba la manera de evadirlas. Por influencia política se conseguían subvenciones del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes; para ello era preciso enviar el expediente con la documentación exigida, en la obtención de la cual entraban en acción todos los elementos a quienes convenía hacer resaltar el prestigio del personaje político local, que luego había de ser el presunto gestor de la construcción escolar. Se daban casos lamentables: con frecuencia no se construían las Escuelas, dejando perder la última anualidad de las concedidas por el Estado, o se aplicaban éstas indebidamente. En muchos casos—y no de los más desfavorables—los Ayuntamientos invertían en la construcción escolar tan sólo las aportaciones obtenidas del Estado. Haciendo una estadística de estas cantidades y de las Es-

cuelas construídas, se vería claramente el resultado desastroso de tal sistema.

Desde que el año 1900 se crea el Ministerio de Instrucción Pública hasta el 1921, es decir, durante los veintiún primeros años del siglo, se construyeron, con auxilio del Estado, 216 edificios escolares, lo cual supone una media de 10 a 11 por año; las subvenciones que pagó el Estado por ellos sumaron 4.816.264,67 pesetas. De haber seguido este mismo ritmo en los años sucesivos, hoy los edificios escolares modernos, apenas pasarían de los 300 en toda España. Una estadística oficial de 1921, que creemos extraordinariamente optimista, clasifica edificios escuelas 24.346; 6.731 los supone en buenas condiciones para la enseñanza; 10.252, en regulares, y 7.363 en malas; pues bien, siguiendo el ritmo de construcciones escolares de 1920 a 1921, se hubieran tardado seiscientos sesenta y nueve años en sustituir las supuestas 7.363 escuelas en malas condiciones.

En 1920, fracasado totalmente este sistema, en vista de tal lentitud constructora, y no encontrándose los Municipios capacitados para esa función ni sintiendo la responsabilidad del problema, por decreto de 20 de noviembre se creó la Oficina Técnica para Construcción de Escuelas, cesando ese período caótico, ensayándose la construcción directamente por el Estado, quien ejerció desde entonces una tutela eficaz, cooperando los Ayuntamientos de diversos modos y cantidades variables. Otras varias disposiciones posteriores permitieron realizar una labor intensiva en el período 1920-1932, interrumpida algún año por circunstancias especiales.

Para todos los que conocen la realidad de nuestra vida rural, no hay que insistir en cómo, desgraciadamente, el Estado tiene que tutelar aún en infinidad de casos a los Municipios, sobre todo en cuestiones de cultura e higiene, problemas que apenas se sienten en el agro español. Comarcas hay y regiones en las que el nivel cultural es elevado y la educación ciudadana una realidad; pero se hallan en proporción reducidísima respecto a las restantes. Afirmemos, pues, categóricamente que, durante bastantes años, el Estado tendrá que continuar tutelando a

(1) Conferencia leída por su autor en el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, el día 20 de febrero de 1933, con motivo de la "Exposición de Arquitectura escolar".

los Ayuntamientos en lo que se refiere a la construcción escolar en gran parte de España, si se quiere mejorar el deplorable estado de la inmensa mayoría de nuestras escuelas rurales. Tal es la opinión de los arquitectos que llevamos varios años construyendo escuelas por toda España, en contacto directo, por ello, con los Ayuntamientos y los pueblos.

La creación de la Oficina Técnica produjo también la ventaja de que los proyectos de escuelas construídas por el Estado se redactasen por arquitectos especializados, conocedores de los problemas que plantean esos edificios, y no, como antes, por técnicos dedicados frecuentemente a actividades muy distintas. Los grandes avances de la técnica, la diferenciación, cada día mayor, de todas las disciplinas, exige imperiosamente la consagración a actividades muy limitadas, si han de dominarse como deben. En 1900 reconocióse esto por el Estado para la arquitectura escolar; tuvieron que pasar nueve años más para que se extendiera análogo criterio a la conservación de los monumentos antiguos, actividad también de tipo muy especializado.

Organizóse la Oficina Técnica con un Arquitecto Jefe, que fué el inspirador de toda esta organización reseñada, la voluntad inteligente, enérgica y constante, capaz de crear en una burocracia desorganizada y caótica un servicio activo y fecundo, de sostenerlo a través de muy diversas gentes, de mejorarlo con disposiciones posteriores a su creación, dictadas por la experiencia, y de animarlo siempre. A las órdenes del Arquitecto jefe hay sesenta y dos proyectistas y provinciales. Estos envían a la Oficina nota de los precios de jornales y materiales y de los procedimientos constructivos de las regiones en las que residen, con lo cual hay siempre en aquélla una información muy completa para la redacción de los proyectos. Además, los arquitectos proyectistas realizan frecuentes visitas de inspección por toda España, lo que contribuye a un conocimiento tan importante en esta actividad como es el del suelo español, si se ha de hacer una labor realista y útil.

La obra de la Oficina Técnica es, pues,

hoy labor colectiva, aunque con estricto espíritu de justicia deba reconocerse siempre la enorme de su creador e inspirador, en la que intervinimos numerosos técnicos de formaciones muy diversas, desde la tradicional y seudoclásica, hasta la de los seguidores de las últimas tendencias racionalistas y funcionales. Todos han encontrado siempre absoluta libertad para sus creaciones, dentro de las normas generales pedagógicas y técnico-higiénicas que era obligatorio cumplir—y aun éstas, en muchas ocasiones, se han interpretado con gran elasticidad—, y de un criterio general de modestia en el coste y austeridad en la traza, al mismo tiempo que de higiene y solidez, características en las que no hay que insistir, pues surgen claramente de la contemplación de las fotografías, planos y gráficos que figuran en la actual Exposición de la labor realizada por la Oficina Técnica de Construcciones Escolares del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Esa Exposición y estas conferencias intentan dar a conocer una labor callada y silenciosa a través de 12 años, y que—opinión puramente personal—, tal vez equivocadamente, ha desdeñado la publicidad.

Dedicado el que os habla a actividades lejanas de estas escolares, su contacto con la organización de la Oficina se ha reducido a la dirección de algunos modestos edificios de escuelas en diversas comarcas españolas. Es, pues, una experiencia rural la que traigo hoy aquí, y desde ese ángulo, tan desdeñado e ignorado, inténtase examinar algunos aspectos del problema. Esta experiencia mía no es la del que llega rápidamente a un pueblo, recoge unos datos proporcionados por el Inspector de primera enseñanza, el maestro o el Alcalde, dirige una mirada distraída al edificio escolar y se marcha, lo que puede ser digno de loa y hasta útil; es la del que tiene que estar varios meses en contacto con las realidades del pueblo, conociendo sus recursos, sus medios de vida, su ambiente.

Alrededor de la Oficina Técnica han circulado, en estos últimos tiempos, no pocos tópicos de los que ignoran por completo su obra, que ahora se intenta dar a conocer.

Son los tópicos que cercan nuestra vida, que nos envuelven por causa de la pereza mental; las gentes prefieren aceptar un lugar común que leen u oyen, al esfuerzo cerebral que supone plantearse los problemas y tratar de resolverlos. Y en este momento tan capital de la vida española triunfa el tópico de manera rotunda abajo y arriba, a la derecha y a la izquierda. ¿Es que las pasiones, desatadas como nunca, hacen que inconscientemente aceptemos las fórmulas que nos proporciona el correligionario, el amigo, el compañero, para estar seguros de coincidir con ellas? ¿O es que la rapidez de la vida actual nos impide el raciocinio?

Los edificios escolares,  
vistos desde la España rural.

Infinidad de gentes pasan su vida entera en las ciudades, ignorantes por completo de esa otra España rural, tan distinta. Los problemas, de toda índole, varían radicalmente, según se contemplen desde una ciudad o desde una aldea perdida en nuestro agro. Todo movimiento en el que no se tenga en cuenta estas dos Españas, prescindiendo de la rural, está condenado al más completo fracaso; no pocos ejemplos podrían citarse de ello. Gentes hay que salen al extranjero, que conocen la vida en Francia, Alemania e Inglaterra, y que en España no se han asomado nunca a una aldea. Son, naturalmente, muchos de ellos arbitristas, que tienen soluciones teóricas y disparatadas para problemas fuertemente enraizados en la vida del país.

Pues bien; las características fundamentales de nuestra vida rural, en lo que afecta al problema de construcción de escuelas, son la pobreza y el atraso.

La pobreza española, en relación con las naciones próximas, es axiomática, aunque haya que estar insistiendo en ella a cada momento para evitar alegrías que luego se pagan muy caras. No lo supo o lo olvidó Primo de Rivera, quien, inconscientemente, manejó el tópico de nuestra riqueza, fomentando con ello una monomanía de grandezas hacia la que, desgraciadamente, está siempre propenso a lanzarse el carácter nacional. Sal-

vo unas cuantas vegas y algunos valles—verdaderos oasis cuya superficie es muy reducida en relación con el resto—, el campo español es de un gran pobreza, y las condiciones de vida en él, misérrimas, aunque modificables, naturalmente, dentro siempre de cierta austeridad.

Veamos la realidad de casi todas nuestras aldeas en lo referente a la construcción; suelos de terrizo o de baldosas de barro apenas cocidas, es decir, suelos polvorientos y sucios; techos de rollizos; ausencia de cielos rasos; armaduras de par e hilera deficientemente atirandadas; crujías con un ancho máximo de tres a tres metros y medio; muros de tierra, ladrillo o mampostería, trabados con barro; carencia total de agua, retretes y servicios higiénicos; ventanas reducidas, cerradas con postigos de madera y sin vidrios.

Construir con arreglo a estas condiciones, es decir, construir con arreglo a las características rurales, con los materiales de las viviendas aldeanas y con los obreros de la localidad, resulta muy económico; construir con normas totalmente nuevas, con materiales importados y con obreros de otros lugares, resulta carísimo. ¿Iba a sacrificarse todo a la economía levantando construcciones tan miserables como la mayoría de las viviendas campesinas, con su mismo aspecto de hosquedad y frigidez, en pésimas condiciones higiénicas, con anchos de crujía muy reducidos; construcciones que exigieran, al poco tiempo de levantarse, gastos considerables de entretenimiento? O, por el contrario, ¿se edificarían escuelas monumentales, extrañas por completo a la construcción de la localidad, con materiales excelentes?

La Oficina Técnica no adoptó ninguna de ambas tendencias extremas. Ha levantado edificios sencillos, sin superfluidad alguna—una visita detenida a la Exposición actual permite comprobarlo de manera que no deja lugar a duda—, inspirados en la construcción regional, no en las formas decorativas, cosa pasajera y advenediza, sino en el ejemplo de materiales y estructuras. No olvidó la pobreza de España, que obliga a una gran austeridad; pero, al mismo tiempo, pensó que la escuela cumple una función social, no limita-

da a las horas en que están encerrados en ella los niños, sino permanente y en relación con todas las gentes.

Lo que debe representar el edificio escuela en los pueblos.

La inmensa mayoría de nuestros pueblos se forman por un mísero caserío agrupado alrededor de un edificio monumental, que destaca por su masa imponente sobre las viviendas que le rodean; alguna vez, sobre un altozano, se yerguen los restos de una fortaleza, recuerdo de un poder hace tiempo extinguido. Ese edificio monumental es la iglesia; tiene un tradición secular; muchas generaciones de artistas han contribuido a su embellecimiento; su interior, amplio, ricamente alhajado, resplandece en las ceremonias del culto con las luces, con el brillo de los metales, con la pintura y dorados. Las pobres gentes que viven en tugurios estrechos, medio ruinosos, sombríos, sin comodidad alguna, acuden a ese medio fantástico para ellos del templo, que, con sus luminarias y sus cultos, con todo el prestigio secular que posee, les procura, por algunos instantes, la evasión de su vida dura, ingrata y miserable. La escuela del mismo pueblo, en cambio, es un local destartado y sucio, como una de tantas casas de vivienda, de dimensiones algo mayores tan sólo, y el aldeano, el lugareño—el de nuestra tierra, hombre poco dado a abstracciones, sensible extraordinariamente al aparato, al boato, al aspecto externo de las cosas—, relaciona la importancia de la función con la del lugar en el que se realiza y con la forma espectacular y brillante de cumplirla.

¿Quiere esto decir que el edificio escuela debe rivalizar en prestancia y monumentalidad con la iglesia? Locura sería pensarlo. Quiere decir que la escuela rural ha de ser—y en tal sentido es la labor realizada por la Oficina Técnica—un edificio sólido, con cierta prestancia dentro de las normas de austeridad imprescindibles, que, aun utilizando en todo lo posible los materiales y la mano de obra de la localidad, supere a las viviendas inmediatas. El prestigio de la función social del maestro rural se acrecentará no

poco si se coloca en un edificio de tales condiciones. No hay que extenderse en las ventajas educativas de él sobre los alumnos; en cómo, también para éstos, la escuela tendrá más o menos prestigio, según sea el edificio en que esté instalada; de cómo, si esa escuela es amplia, limpia, soleada, ese niño, el día de mañana, querrá vivir en condiciones distintas a las que vivieron sus padres, y cómo, utilizando los servicios higiénicos de la escuela—en infinidad de pueblos, desconocidos hasta la construcción de ella—, exigirá el día de mañana su instalación en la vivienda que ocupe.

En suma, la escuela rural, si se quiere que desempeñe una función ampliamente educadora y social, debe ser algo más que un barracón con locales amplios, semejante, aunque algo más grande, a una de tantas viviendas del pueblo.

#### El coste de las construcciones escolares rurales.

Uno de los tópicos que han circulado últimamente con más frecuencia por ahí es el del coste de las construcciones escolares. Gentes que apenas se han asomado a estos problemas sostenían que las escuelas deberán costar una cierta cantidad; como si cualquier persona, por escasamente que utilice su inteligencia y su razón, no comprendiera que su precio de coste tiene que variar, en nuestro país, entre límites muy amplios, al variar, como varían considerablemente, a veces entre localidades próximas, los precios de jornales y los de los materiales.

Recuerdo haber construido unas escuelas, hace años, en un medio rural en el que existían unas minas que, en aquel momento, pagaban salarios muy elevados. La mano de obra resultó, a consecuencia de ello, elevadísima, y los materiales contribuyeron a aumentar el coste, por tener que llevar algunos de ellos—la teja, el ladrillo, la cal, la madera—desde largas distancias. Hay lugares apartados, con malos medios de comunicación; otros, ciudades y pueblos de más vida, en los que es cara. Estas diferencias se dan aun entre poblaciones de bastante importancia; actualmente, en Granada, el

peón gana 7,75 pesetas; en Murcia, 5,00. Varía enormemente la mano de obra; ¿y los materiales? Pero antes de ver el precio de éstos sepamos de cuáles podemos disponer. En la España rural hay dos maneras de construir, como queda dicho: una, muy barata; otra, enormemente cara. Es la primera la que se reduce a emplear los materiales y los obreros de la localidad, siguiendo los procedimientos tradicionales; la otra, la que utiliza prácticas de construcción exóticas y materiales de fuera: ésta es enormemente cara.

En general, para conseguir la mayor economía posible, se han utilizado por la Oficina Técnica los materiales y obreros de la localidad; pero esto no puede realizarse siempre. Hay pueblos en los que no hay más material que pavimentos de baldosas de barro mal cocidas, que se disgregan rápidamente; en otros no existen más maderas que las rollizas, utilizadas hasta para planchas o dinteles de puertas y ventanas, y con las cuales no pueden construirse armaduras de cinco a seis metros de luz, como son necesarias para una clase; en algunos, por ejemplo, en muchos de las Alpujarras, no hay teja, y el ancho de las clases no permite emplear los terrados de launa que constituyen el procedimiento corriente de cubiertas; en bastantes aldeas no hay cristales para las ventanas, ni un fontanero que sepa arreglar una cisterna de un retrete, desatracar un sifón, soldar un tubo por el que haya un escape. Al no haber estos materiales imprescindibles, en muchos pueblos es necesario llevarlos, a veces, desde largas distancias, encareciéndose con ello extraordinariamente la construcción, así como con los jornales de algunos de esos obreros especializados, que suelen faltar en no pocos.

Puede servir de ejemplo el caso de unas escuelas construídas por mí en los pueblos de la Alpujarra—Amegíjar y Notáez—, sin más vías de comunicación que senderos de montaña. Los albañiles indígenas no habían visto un plano en su vida; tuve la suerte de encontrar uno muy inteligente, que entendió mis explicaciones y que se pasaba, después de trabajar intensamente durante el día en la obra, las noches en claro estudiando los planos y detalles que yo le daba. Casi

todos los materiales hubo que llevarlos en mulo, por un sendero de gran pendiente, desde distancias de dos y más leguas: el ladrillo, la teja, la loseta hidráulica para los suelos; toda la madera, tanto para la cubierta como para la carpintería de puertas y ventanas, el cristal, las tuberías de plomo y uralita, el depósito, los herrajes, el cemento...

Habrán, pues, escuelas unitarias que puedan construirse con 15.000 pesetas, en lugares de jornales baratos y de materiales económicos situados a pie de obra; habrá otras que costarán 25 y 30.000 pesetas, en otros sitios de no tan favorables condiciones. Determinar empíricamente el coste de una clase o escuela unitaria, repito que es labor absurda, que la realidad se encargará de echar por tierra. Como es función de factores muy variables, su valor no puede ser, de ninguna manera, constante y permanente.

#### El entretenimiento de los edificios escolares.

El edificio escolar está construído y se ha entregado al Ayuntamiento, que queda obligado a conservarlo. Si no se ha hecho una edificación sólida y resistente, teniendo en cuenta el servicio a que se destina, no tardará mucho en adquirir un aspecto vergonzoso de deterioro y ruina. Pues es inocente pensar que, en la actualidad, la mayoría de nuestros Municipios rurales, con mezquinos presupuestos, dada la pobreza del país, con más obligaciones que recursos, y poco sensibles, en general, a las atenciones de enseñanza, van a destinar alguna cantidad a la conservación y reparación de los edificios escolares. Si el Estado ha construído, pues, edificios que haya que reparar prontamente, poco sólidos, habrá tirado totalmente una cantidad de dinero no pequeña. Se dirá que puede obligar a los Ayuntamientos a cumplir con esta obligación; en teoría, sí; en la práctica, los que hemos andado por España y conocemos estos organismos, sabemos la imposibilidad de realizarlo con varios millares de Municipios.

Impónese, por tanto, la construcción de edificios sólidos, resistentes, que tengan un mínimo de gasto de entretenimiento y cuyos deterioros no obliguen a usar de mano de

obra o materiales de fuera de la localidad, lo que es importante. Es decir: debe desecharse la construcción provisional o semi-provisional, por la que parecen abogar algunos, como más cara, a la larga, e inútil por su pronto deterioro.

En este aspecto de la conservación de los edificios nuevos, los Inspectores de primera enseñanza pueden realizar una labor útil vigilándolos, recomendando su cuidadoso entretenimiento a los maestros. Debería premiarse a los que los tuvieran mejor conservados, e incluso a los Ayuntamientos que más se preocuparan de su entretenimiento.

#### Las instrucciones técnico-higiénicas para las escuelas rurales.

Uno de los aciertos, a nuestro juicio, de la Oficina Técnica es la relativa libertad en que se ha dejado a los arquitectos directores de obra para interpretar los proyectos. La variedad de los problemas planteados, tan distintos en cada caso, así lo imponía. Vamos a referirnos, por ejemplo, a la relación entre la superficie de clases y la de vestíbulos y corredores, de la que se ha hablado recientemente en la Prensa. Tratar de dar una fórmula aritmética en función de esa proporcionalidad puede parecer muy moderno y científico a los que padezcan de pereza mental congénita, pero es risible conociendo la variedad climatológica de España. ¿Es que esa relación debe ser la misma en una escuela de la zona cantábrica, en la que las lluvias obligarán a los niños a estar gran parte del curso en el interior del edificio, que en otra de la zona levantina, en la que apenas llueve, y estarán, por tanto, en el campo escolar? ¿Es que la superficie de este campo, relacionada con el número de alumnos, ha de ser igual en un solar emplazado en las afueras de una aldea, en pleno campo, que en el centro de una villa de alguna extensión superficial? El mismo cubo de aire que deberán tener las clases, y su altura, dependerá de la facilidad de su renovación, según la disposición de las ventanas y aun las posibilidades de que estén abiertas éstas, por razón del clima o de los medios de calefacción. De igual modo, la altura del pa-

vimiento de la clase, respecto del campo escolar, será función de la humedad o sequedad de éste y de su desnivel.

#### Intensificación de la construcción de escuelas rurales.

Reconociendo la realidad de la falta de interés de la inmensa mayoría de nuestros Municipios rurales por la construcción de edificios escolares, lo exiguo y recargado de sus presupuestos, y la situación de atraso e ignorancia de muchos de los elementos que los forman, si se quiere fomentar la construcción de escuelas rurales, habría que hacer una propaganda activa y reducir la fórmula de aportación por los Ayuntamientos a términos de máxima sencillez y claridad, fácilmente comprensibles para las inteligencias más romas o perezosas. Si al mismo tiempo se siguiera autorizando, en ciertas condiciones, la construcción de viviendas para los maestros en el mismo edificio que las escuelas, ello animaría a muchos Ayuntamientos, pues la realidad es que a gran cantidad de ellos les interesa más la construcción de esas viviendas, para ahorrarse el importe de sus alquileres en los presupuestos futuros, que el tener unas buenas clases.

Modificación importante sería la de obligar a que los Arquitectos provinciales reconocieran los solares que ofrecen los Ayuntamientos para construir escuelas, acabando con el sistema actual de proyectar sobre los planos que remiten aquéllos, con lo que es frecuente el caso de aumentar grandemente el coste del edificio escolar, por ofrecerse un solar situado en un vertedero o terreno de costosa cimentación, o en el que hay que realizar obras de importancia de cerramiento o contención, a causa de grandes desniveles.

#### El regionalismo arquitectónico y las escuelas rurales.

Afortunadamente, ha desaparecido casi por completo la tendencia falsamente regionalista que triunfaba en nuestro país, en Arquitectura, hace unos 20 años. Era puramente externa, de formas decorativas y ornamentales; postiza, por ello, y destinada

a una rápida extinción. Pero hay otro regionalismo arquitectónico racionalista y permanente, del cual no se puede ni se debe prescindir en construcciones de coste reducido, como estas escolares, y que han de hacerse en gran parte con materiales y obreros de la localidad. Tal regionalismo consiste en el empleo de esos materiales y de las formas constructivas tradicionalmente usadas a que dan origen, obra de una selección secular. Este sano regionalismo racionalista ha presidido casi todas las escuelas rurales levantadas por la Oficina Técnica, de cuya enorme variedad da buena idea la Exposición que actualmente se celebra.

Desde los comienzos de la labor de la Oficina se sintió la necesidad de la diferenciación de tipos, según las características climatológicas de las diversas regiones, por razón de economía constructiva y de armonía con el paisaje y el ambiente. Entonces se hicieron diferentes tipos de escuelas: de clima frío y seco, de clima templado-lluvioso, de clima cálido-seco, de clima frío y lluvioso. Estos han sido luego modificados, al realizarlos con arreglo a las características locales, procurando los arquitectos directores de obras conseguir la mayor armonía posible con el paisaje, con el caserío inmediato y aun con algún monumento próximo; armonía obtenida por el emplazamiento, por la disposición de masas y por la entonación de las fachadas. Los edificios escuelas forman parte, en muchos pueblos, de un perfecto conjunto artístico que los siglos han contribuido a formar y que no debe, de ninguna manera, alterarse; han de ser construcciones perfectamente enraizadas en el lugar en que se levantan.

El tópico de la arquitectura racionalista en la construcción de edificios escolares.

La propugnación por los tipos comarcales y regionales—diríamos más acertadamente locales—de escuelas está en pugna con la adopción del tipo *standard*, por que parece abogan algunos, con tal desconocimiento de estos problemas en su aplicación al suelo español. Cuando, hace unos días, contemplábamos en el patio central del Ministerio de

Instrucción Pública las fotografías y los planos de un tipo de construcciones escolares extranjeras, tipo muy limitado, incluso fuera de nuestro país, que se nos quería hacer pasar como la última palabra de la técnica, como algo perfecto, acabado, sentimos no tener facultades y recursos para haber enviado a sus patrocinadores a construir edificios de ese tipo a una aldea de la provincia de Lugo, a un pueblo de Cuenca, a un lugar de Soria, de la serranía de Ronda, de la cuenca del Almanzora o de las Alpujarras. Quería imponérsenos un tópico arquitectónico, trasplantando un movimiento completamente extraño a España, sin conocer nuestras características ni la realidad de nuestro país. Tales escuelas podrían construirse en Madrid, Barcelona, Sevilla, Valencia, Bilbao, es decir, en los grandes núcleos de población, por exigir una técnica constructiva muy adelantada, como existe en los países centroeuropeos, y resultarían actualmente de coste muy elevado; pero para levantarlas en nuestros campos habría que llevar a ellos materiales constructivos y buen número de excelentes obreros de los grandes núcleos de población; es decir, que serían las construcciones así levantadas de verdadero lujo y ruinosas para el Estado español.

Todas estas construcciones escolares extranjeras tenían grandes, enormes ventanales. También en esto se nos traía una fórmula extranjera, centroeuropea, sin mayor reflexión y análisis, sin pensar que la luz de la mayor parte de nuestra tierra posee una intensidad enorme y que, por tanto, las ventanas de nuestros edificios escolares no deben ser copia de las usadas en otros climas, sino resultado del estudio de las características luminosas de nuestro país.

Otro tópico de los que más circulan actualmente y triunfaba en la Exposición de Arquitectura escolar extranjera es el de las cubiertas en terraza, lo que, como sistema general, es una moda, una última o penúltima moda de las gentes que presumen de modernidad. Claro que la terraza, en la construcción de escuelas, es muy conveniente y hasta necesaria en algunos casos, como cuando el campo escolar es reducido, sombrío o húmedo, características estas últimas que

se dan con frecuencia en los países centro-europeos, por lo que se recomienda la terraza soleada, pero que son excepcionales en el nuestro. Habrá, por tanto, casos de escuelas en los que convenga cubrirlas con terraza, y otros en los que sea más favorable una cubierta inclinada. En las escuelas rurales, actualmente, la terraza es procedimiento constructivo imposible de utilizar en casi toda España, por ser totalmente exótico y exigir materiales y obreros de los grandes núcleos de población, lo que las haría de elevadísimo coste y difícil entretenimiento.

Analícemos otro tópico moderno, del cual se ha hablado también en relación con las construcciones escolares: el de la supresión de las cornisas y aleros de los edificios.

Es la moda, y como tal la aceptamos, y hasta a veces nos satisface. Lo antipático, lo odioso y lo poco inteligente, no es que se defienda la supresión de cornisas y aleros y que se practique, sino que, con un espíritu inquisitorial, tan español, se pretenda excomulgar a los que usan esos elementos arquitectónicos, con el mismo derecho que los que los suprimen. El alero y la cornisa tienen dos funciones: una, de protección de las fachadas, alejando de ellas las aguas de lluvia y humedades; otra, estética, de terminación horizontal de esas fachadas. La primera puede discutirse; la segunda es cuestión de gusto personal que escapa a toda reglamentación. Déjenos, pues, los fervorosos catecúmenos de la última moda, que ya se va enranciando, la libertad de usar o no cornisas y aleros, y no nos limiten el empleo de las formas arquitectónicas, que ya llegará el día en que se les combata por las generaciones futuras, en nombre de otras formas más nuevas.

El conocimiento de lo que se hace por el mundo es hoy día imprescindible, y no debe excusarse en manera alguna; pero, en lo que respecta a la construcción escolar, ha de completarse forzosamente con el conocimiento de nuestro agro, puesto que en él se han de levantar gran número de las construcciones escolares proyectadas. Afortunadamente, cada día es más frecuente el caso del español que sale al Extranjero; pero la mayoría viven en grandes núcleos de población, y suelen desconocer la realidad inme-

diata de la vida rural a pocos kilómetros de su residencia.

En esa Exposición celebrada en el patio del Ministerio, entre buenos edificios escolares del Extranjero, hechos con amplitud de medios, figuraba tan sólo uno español: la Escuela del Mar, de Barcelona, antiguo balneario adaptado a escuela, construcción sin interés alguno. Quede aquí consignada nuestra protesta—es decir, la mía personal—de que al llevar esa Exposición al Extranjero haya figurado ese edificio solo representando a España. Al verle, se habrá creído fuera que nuestro país no cuenta con mejor construcción escolar en su haber. El sectarismo técnico ha intentado poner a España y a la República en ridículo.

Entiéndase bien que no abominamos de la Arquitectura moderna, movimiento que, sin duda, habrá aportado no pocas ideas que enriquecerán el acervo de la evolución arquitectónica. De lo que sí abominamos es del lugar común, del tópico, disfrazado con formas que quieren ser novísimas. Y, triunfante ya el movimiento, confesamos que va perdiendo su simpático atuendo de combate para convertirse en fórmula hueca. “En cualquier parte — escribía recientemente Benjamín Jarnés—la misma severa, casi ceñuda geometría, el mismo desdén hacia la curva—¡tan vital!—, hacia todo lo que recuerde fragilidad, caricia... El artista desaparece; queda el industrial, el hombre de contaduría, que defiende, programa en mano, periódico en mano, la geometría más fosca, el color más violento, la audacia más impertinente, porque ya “se lleva”, porque ya—después de un penoso viaje entre burlas y pobrezas—ha acabado por “llevarse”, por admitirse a ojos cerrados, sin pensar, sin discutir.”

Terminan aquí—antes debió de ser—estas palabras, reflexiones intrascendentes y vulgares de un modestísimo arquitecto escolar con alguna experiencia de nuestra vida rural, tan pobre hoy, tan menguada y tan digna, al mismo tiempo, de que nos acerquemos a ella con la máxima delicadeza y el máximo amor, para conseguir el alumbramiento de una espléndida España futura, que ha de ser, en gran parte, obra de la rural, o no será.

## ENCICLOPEDIA

ESTÉTICA CON ESPECIAL APLICACION  
A LAS BELLAS ARTES (1)

por D. Francisco Giner.

(Continuación.)

LECCIÓN 4.<sup>a</sup>

Examen de la cuestión sobre el valor práctico de la estética.

Al juzgar las diversas tendencias que hoy dominan en punto a la eficacia práctica de la Estética, se advierte que todas concuerdan en entender el problema del mismo modo; esto es: como si debieran pedirse a aquella ciencia fórmulas y reglas para todos los casos particulares, como tales *casos particulares*, y en virtud de las que el artista tuviese una guía exterior para cada uno de los diversos pormenores a que debe atender.

Pero esto, ¿es posible? El principio general y el caso individual forman la más radical antítesis. Aquel constituye una regla tan universal, que nada dice expresamente respecto del caso concreto, en el cual todo está determinado, sin que aparezca ningún elemento en pura generalidad; de aquí, que toda regla general sea absolutamente inaplicable a la práctica, de una manera inmediata y directa. Para esta aplicación se necesita enlazar ambos extremos, lo universal y lo individual, merced a un proceso intermedio de interpretación y asimilación. Este proceso tiene por fin deducir, del estudio de ambos términos, en su mutua referencia y comparación, cuál sea la regla de conducta individual que debe entonces aplicarse: regla que viene a representar el precepto obligatorio en aquellas circunstancias para cumplir el mismo principio general, y que podía llamarse la "teoría individual", síntesis de aquellos dos puestos elementos. Pero como cada pormenor, cada momento de ejecución del caso concreto forma por sí un nuevo caso, con exigencias análogas correspondientes, el problema se repite hasta el último acto

en que la obra termina: hasta el último golpe de cincel, por ejemplo, del escultor en su estatua. Ahora bien, como el principio general nada dice expresamente de la obra individual a que se aplica, y cuyas leyes hay que desentrañar de su seno, mediante aquel proceso complicadísimo de continua y mutua referencia, esta es la causa de que no baste el conocimiento de las reglas generales para producir obras bellas, sino que se necesitan para su adaptación muy vastas dotes artísticas, susceptibles de diversos grados: talento, gusto, tacto, inspiración, facilidad, dominio de los materiales, etc., cuya más alta expresión es el genio. Este es el error de los preceptistas. Aun suponiendo que las máximas generales, por ejemplo, de Mengs o Parrasio Tebano, en cuanto a la pintura, fuesen exactas, siempre se pretendía absorber en ellas, por una especie de "apriorismo empírico" (permítase la apariencia paradójica de la frase), elementos individuales, que sólo puede y debe hallar en cada caso el pintor mismo.

Este hecho es indudable, ora se verifique de una manera reflexiva y deliberada por el artista, ora por ese como instinto oscuro, de cuyas operaciones aquél no se da cuenta. Aun aquellos pensadores que más insisten sobre la importancia de la llamada actividad "inconsciente" en el arte (Helmholtz, Hartmann, Dreher), no niegan este proceso, ni la existencia de principios y reglas. Hartmann, por ejemplo, afirma que "el espíritu es impotente mientras piensa en las reglas", y que la reflexión sólo sirve para mal suplir las lagunas de la inspiración"; pero añade también que "sólo la forma es lo que distingue al proceso inconsciente del analítico-discursivo", y que si el genio no piensa en las reglas, es porque las lleva inmanentes". La individualización de los principios no deja, pues, de verificarse. Por lo demás, no es éste lugar propio para discutir el problema de lo inconsciente en el arte.

No es peculiar de la producción estética esta ley, sino de toda la obra de la vida, en sus varias esferas. En el derecho, la escuela histórica, y señaladamente Savigny, abrió camino para la recta idea de interpretación jurídica, como el proceso de asimilación y

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

adaptación individual de la regla legal al caso práctico, de lo cual da un ejemplo la sentencia del juez. Y en el orden religioso, la inmutabilidad y rigidez del dogma jamás ha suprimido la infinita variedad con que se lo asimila, lo comprende y expresa el pensamiento de cada hombre, conforme su individualidad y su cultura.

Nada más racional, según lo dicho, que protestar y condenar los cánones de los preceptistas, que quieren convertir los principios en recetas, esto es, en fórmulas abstractas, monótonas, incapaces de prestarse a aquella adaptación, y para las cuales nada representa el elemento individual. Pero la protesta no ha debido pasar de aquí. Cuando Helmholtz, v. gr., advierte a los pintores que la luz del mediodía es la menos favorable para que se acuse el relieve y modelado de las grandes masas; cuando Carlos Blanc aconseja que, para hacer que un edificio parezca mayor, se disminuya una de sus tres dimensiones; cuando Hegel censura el petulante anacronismo de Racine, ninguna persona sensata creerá que con estas observaciones se cohibe el "poder del genio", ni que a éste sea dado alterar las relaciones naturales de las cosas.

### LECCIÓN 5.<sup>a</sup>

#### Legitimidad científica de la Estética.

La cuestión sobre la posibilidad de la Estética (y de su valor como ciencia, por tanto) no depende (contra lo que a veces se ha creído) de que la belleza sea una cualidad objetiva de las cosas, aparte de nosotros y de nuestra impresión, ni de la posibilidad siquiera de conocer qué cosa sea. Basta, primero, que existan manifestaciones estéticas (ya sean objetivas en las cosas mismas a que las atribuimos, ya puras suposiciones, nacidas de nuestra mera impresión), y segundo, que conozcamos este hecho, para que podamos desenvolver y construir dicho conocimiento en forma de ciencia. Ahora bien, de ninguno de estos dos extremos se ha dudado hasta hoy por escuela alguna, incluso aquéllas que, fundándose en otra idea de la ciencia, niegan la posibilidad de la Estética, lo cual basta para dejar sentada esta posibi-

lidad, ya que el punto de vista de estas lecciones es sólo exponer (aunque sin excluir su motivada crítica) los resultados más comúnmente admitidos por las varias direcciones, aun las más opuestas.

No siempre se ha aceptado, sin embargo, este procedimiento. Los estéticos idealistas, v. gr. Vischer, remiten, para probar la legitimidad de nuestra ciencia, a la Metafísica (Lógica, en su sentido), como ciencia primera, que demuestra la realidad de todos los principios (ideas particulares), y, por consiguiente, del de la belleza, como otros tantos momentos necesarios de la idea absoluta. El carácter del presente estudio impide entrar en el examen de una doctrina que toca a la concepción del sistema general científico, y mostrar la imposibilidad de llegar jamás, por este camino meramente deductivo, a certeza tocante a la existencia de cosa alguna, si no construimos sus datos con los del análisis; o, en otros términos, a transformar el *debe ser* y la necesidad lógica del concepto en el *es* y la realidad de lo concebido. Aquí basta insistir sobre que la posibilidad de la Estética no descansa en el llamado "valor objetivo" de la idea de la belleza.

Varias son las razones en que se ha pretendido apoyar la negación de esta posibilidad.—I.<sup>a</sup> La belleza—han dicho—se siente, pero no puede explicarse. Esta observación es contradictoria, pues lo incognoscible no puede afirmarse como tal sin conocerlo. Suele proceder del vulgo, más que de los pensadores; y supone que los sentimientos son inexplicables y que el espíritu humano carece de poder para someterlos a la reflexión: lo cual todos sabemos es inexacto, ya que hablamos de ellos, los discutimos, los aprobamos o censuramos, procurando corregirlos. Esta preocupación se enlaza con ciertas teorías psicológicas antiguas acerca de la oscuridad, fatalidad e irresponsabilidad del sentimiento, teoría que, aun cuando aceptada, v. gr., por Kant, el sentido común jamás ha admitido, considerando como una inmoralidad los malos sentimientos (la envidia, la cólera, etc.). Nada, pues, nos vedaría, en el supuesto de que la belleza fuera tan sólo un sentimiento, analizar y discutir sus con-

diciones.—2.<sup>a</sup> Concediendo la posibilidad de este conocimiento, niegan otros la de convertirlo en científico. Pero la ciencia no es cosa recóndita, ni trata de otros objetos que el sentido común, distinguiéndose sólo de éste por la certeza de sus resultados: donde no hay conocimiento, que, una vez depurado e investigado concienzudamente, pueda excluirse de aquélla. Y si se pretende fundar esta exclusión en la diversidad de juicios y gustos en punto a la belleza, según los individuos, pueblos, épocas, grados de civilización y demás circunstancias, este argumento serviría para negar la posibilidad de toda ciencia, no habiendo cosa alguna máxima o mínima, desde la existencia de Dios a la de los protistas, que no haya sido y sea objeto de discusión y controversia, incluso los axiomas matemáticos.—3.<sup>a</sup> El estudio riguroso y severo de los fenómenos estéticos desvanece, según algunos, su encanto, que sólo se mantiene mientras dura el misterio, y cesa al querer analizarlo con “la fría razón”. Pero sin entrar en la cuestión de si el pensamiento y el sentimiento se estorban o se auxilian mutuamente, es lo cierto que no son los hombres menos cultos en materias estéticas quienes sienten más profunda, delicada y puramente la belleza; la preocupación contraria sirve de base a la pintura y a la poesía pseudo pastoriles, a las falsas Arcadias de todos los tiempos; desde Teócrito a Watteau y *La Cabaña india*; desde Garcilaso a Florián, a Gessner y Meléndez. No es de los pastores de quienes podemos aprender ese sentimiento de la Naturaleza superior a lo que ha llamado Vischer “el placer del cordero en yerba”. Así es, que no cabe dudar de que la corriente propagación de los estudios estéticos, por lo menos, en nada ha impedido el amor, también creciente, a la belleza natural y artística, tanto más extendido cuanto mayor es la incultura intelectual de un pueblo, donde no aparece aquella supuesta contradicción entre la ciencia y el sentimiento estéticos. Y si Hegel y, desde otro punto de vista, Jungmann, hacen notar cómo la decadencia actual del arte, en su sentir, coincide con el desarrollo de la Estética, no culpar de ello a esta ciencia, sino a causas sumamente

distintas.—4.<sup>a</sup> Por último, hay quien estima que, sea cualquiera la posibilidad de la Estética, su objeto, la belleza, constituye un recreo de nuestros ocios; pero no es asunto serio para el pensamiento científico, por consistir en una mera apariencia, frívola e inútil. Ya veremos si las manifestaciones estéticas merecen o no este juicio; pero aquí bastará advertir que la ciencia no reconoce semejantes distinciones. Su objeto es lo *cognoscible*; grande o pequeño, trivial o elevado. Así, el naturalista hallaría ridícula pretensión la del que le excitase a desdeñar el estudio del vello de las plantas o las formas de los organismos microscópicos, tan importantes, a sus ojos, como las revoluciones de los astros. Estas y otras objeciones contra la Ciencia estética han suscitado, tiempos atrás, grandes discusiones, en las cuales merece citarse especialmente la célebre acusación de Rousseau de que el arte ha contribuido a la corrupción de las costumbres; pero hoy puede decirse han terminado, con el triunfo de las doctrinas de Lessing y Schiller, Richter y Schelling, al último de los cuales Hegel mismo casi se limita a seguir en este punto.

#### LECCIÓN 6.<sup>a</sup>

##### Relación de la Estética con la teoría de la Literatura.

El desarrollo de los estudios estéticos, de tal modo ha influido en los literarios, que se ha llegado a tratar a estos últimos como parte de los primeros. Conviene considerar la importante evolución que en este punto ha venido realizándose y cuyo sentido impera hoy todavía.

Apenas ha comenzado a diseñarse como ciencia propia la de la Literatura, adquiriendo gradualmente conciencia de la unidad de su objeto. Hasta aquí las teorías literarias constituían, no un sistema, sino un conjunto, principalmente formado por tres factores: *a)* la *Poética*, o teoría de las obras en verso (pues se ha creído por mucho tiempo que la versificación es esencial a la poesía); *b)* la *Retórica*, o teoría del discurso oratorio, extendida más tarde a otros géneros y aun a todos los escritos en prosa; *c)*

los estudios etimológicos y gramaticales sobre las *lenguas sabias*. Los *preceptistas*, pues (en cuya denominación se incluyen por igual a los tratadistas de Poética y a los retóricos, con su carácter mixto de teóricos y de críticos) y los *gramáticos* han sido por mucho tiempo los únicos cultivadores de los estudios literarios, así en lo que concierne a los principios generales como a la historia y a la crítica de esta clase de producciones. Tal ha venido siendo la índole de dichos estudios en la antigüedad clásica, en el Renacimiento, en los escritores del siglo xvii, hasta los tiempos más recientes. Hugo Blair, Marmontel, Batteux, La Harpe, etc., son los representantes modernos de esta evolución, principalmente expresada entre nosotros por la fundación de las cátedras de "Retórica y Poética", a imitación de las francesas, y por el popular libro, con el mismo título, en que ha divulgado esos estudios en una inmensa esfera el mismo autor de la reforma, el Sr. Gil y Zárate.

Al constituirse la Estética, afirmó inmediatamente su relación con los estudios literarios en un doble respecto. Primeramente, dichos estudios la habían preparado, hasta el punto de que gran número de sus observaciones especiales estaban inspiradas, y aun tomadas directamente a veces, de las teorías y las críticas de los preceptistas; después, como la parte más cultivada por éstos había sido la relativa a la belleza de las obras, ya en la poesía, ya en la oratoria, esta parte vino a hallar en la Estética un fundamento más esencial y comprensivo para sus antiguas máximas. De aquí, una segunda evolución, en la cual la ciencia de la Literatura ha venido a absorberse e incluirse en la de la belleza, como una de sus doctrinas particulares, a saber, la del arte literario, sentido representado por Hegel y sus continuadores y que cuenta entre nosotros con autorizados intérpretes en la cátedra y el libro.

Fácil ha sido advertir, sin embargo, la necesidad de rectificar esta concepción, desde el momento en que se hubo de ver que era imprescindible incluir en la literatura obras que, no teniendo por fin realizar la belleza, debían, no obstante, conformarse a cier-

tas leyes tocantes a su composición, estilo, etcétera., apareciendo por esto mismo a un tiempo excluidas de la Estética y subordinadas a una teoría ajena a la de la belleza y que reclamaba ya otro lugar mejor adecuado. El incremento, además, de los estudios filosóficos y lingüísticos, extraños también a la Estética y desarrollados con independencia de ella, así como el de los históricoliterarios, en que se comprendían toda clase de obras, estéticas o no, cooperaba a asegurar este punto de vista. De aquí ha nacido la nueva concepción de la Ciencia de la literatura, como ciencia propia, cuyo objeto es el arte de la palabra, el arte literario, en sus diversas manifestaciones; así, las que intentan producir la belleza, como las que se proponen otros fines, y tanto en los principios que regulan unas y otras, como en la serie histórica de sus evoluciones. Esta ciencia, por tanto, excede de la Estética, con la cual no se encuentra ya en la relación anterior de parte a todo, sino en la de dos círculos independientes, si bien se cortan uno a otro, y tienen, por tanto, una sección común. En efecto, la Estética, como ciencia de lo bello, comprende a aquel género particular de belleza que halla su expresión por medio de la palabra y constituye la poesía (ora métrica, ora prosada), y a su vez, la Ciencia de la literatura contiene también a la poesía como una de las manifestaciones de este arte: la poesía, pues, representa esa sección, común a ambos órdenes. Así, la literatura, como arte de la palabra, tiene sus principios generales, propios de este arte, y tiene su manifestación en el tiempo, todo lo cual funda una ciencia de aquellos principios (filosófica); otra, de esta evolución (histórica), y otra, compuesta de ambas (filosófico-histórica y crítica). Así, por ejemplo, las leyes generales del estilo representan una de esas doctrinas comunes a todas las obras literarias, a ninguna de las cuales es lícito ser desordenada, confusa o ininteligible para el público a que se dirige. Estas doctrinas forman lo que podría llamarse "técnica de la composición literaria".

La Ciencia de la literatura, así constituida con objeto propio, excede de la esfera de la Estética en la misma relación en que

el arte literario, su objeto, excede de la esfera de la poesía. La literatura estética no es toda la literatura. ¿Deberá estimarse del mismo modo la relación de la Estética con las teorías de las demás artes particulares, que suelen comprenderse en la denominación de "bellas artes"?

(Concluirá.)

## BENEDETTO CROCE Y PAUL VALÉRY (1)

por el Prof. D. Adolfo Posada.

### I

#### HISTORIA Y POLÍTICA.—DOS VISIONES.

Por una feliz coincidencia, obra de la casual colocación de libros y revistas sobre mi mesa, entretuve las mejores horas de estos días con la lectura de un libro y de un artículo, perfectamente extraños entre sí, pero que revelan análoga preocupación frente al gran problema del vivir presente, que, a mi juicio, puede sintetizarse o definirse como problema esencialmente "político". Artículo y libro débense, respectivamente, a dos espíritus finísimos, penetrantes, próceres, de delicada y noble contextura; el artículo (publicado en *Revue de Métaphysique et de Morale*, de París), es del filósofo, eminente filósofo, Benedetto Croce, y el libro, del gran escritor francés Paul Valéry. Titúlase el artículo "Antihistoricisme", y el libro, *Regards sur le monde actuel*. Ambos autores contemplan el mismo espectáculo del "mundo actual", averiado, descompuesto, trágico, en la actitud de quienes aspiran a interpretar desde la región serena, luminosa, del pensar libre, desinteresado, el momento presente de nuestro mundo, en el cual se ventila el grave pleito, no de Europa, sino de la civilización europea, que es más que Europa. En quiebra evidente la vieja Europa, con vistas al abismo, hacia el cual se deslizan, a veces con velocidad de vértigo, los pueblos que la forman y la destrozan ciegos; pero, bien entendido, esta Europa no es una simple expresión geográfica.

(1) De *La Nación*, de Buenos Aires.

Artículo y libro están llenos de sugerencias originales, y coinciden—y esa coincidencia es la que ha despertado mi curiosidad—en valorar la Historia como factor de influjo—bueno o no—en la determinación y definición del momento político actual. Para el Sr. Croce como para M. Paul Valéry, la "historia", quiero decir la historia como conocimiento, como evocación del pasado y como inspiración de actitudes y de conductas, juega un papel—decisivo-negativo—(Valéry) o debe jugarlo, para bien del hombre (Croce), en la política como acción y como contenido de la acción; pero Croce y Valéry conciben de manera distinta la función política de la historia. Para M. Valéry la presencia de la historia, su influjo ahora es (entre otros) causa determinante de la decadencia política de Europa; para el Sr. Croce el antihistoricismo—con la decadencia del sentimiento histórico en la "vida moral y política"—no es sino "empobrecimiento mental, debilidad moral, eretismo, desesperación y, en suma, enfermedad": la enfermedad de nuestra civilización en el momento presente.

¿Cuál es, en rigor, la función de la historia?

Veamos cómo razonan su posición y su juicio M. Paul Valéry y el Sr. Croce.

### II

#### LA DE PAUL VALÉRY.

La decadencia de Europa viene de lejos: es decadencia más que esencial y espiritual, por descomposición política, agravada con la gran guerra, que no ha hecho más que acentuar y precipitar, dice M. Valéry, el movimiento de decadencia de Europa. Todas sus más grandes naciones simultáneamente debilitadas: las contradicciones internas de sus principios acentuadas con el estrépito; la destrucción recíproca del prestigio de las naciones occidentales mediante la lucha de las propagandas; y no hablo de la difusión acelerada de los métodos y medios militares ni del exterminio de las *élites*; tales son las consecuencias respecto a la condición de Europa en el mundo, de esta crisis, de tiempo preparada por una porción de ilusiones...", y

así resultan ahora “los espíritus más perturbados y el porvenir más tenebroso que en 1913”. Entonces existía en Europa un equilibrio de fuertes; y hoy sólo existe un equilibrio de débiles, y por eso menos estable.

Europa la descompone y deshace una política de luchas, parcial, localista, que no ha sabido conservarle su posición central en el mundo. “Los miserables europeos han preferido jugar a los Armagnanes y a los Bourguignonnes, en vez de desempeñar el gran papel que los romanos supieron representar durante siglos en el mundo de su tiempo”. “Europa aspira a ser gobernada por una comisión americana. Toda su política va en ese sentido”. A mi juicio, esa política ha triunfado en gran medida ya; bien se ve: como se ve el desastroso resultado de la irreflexiva americanización. Sería más expresivo “yanquización” de la vieja Europa, que, en efecto, cae hacia el abismo por obra de la crisis financiera y económica de la llamada política del dólar.

“Europa, añade M. Valéry, se distingue claramente de todas las partes del mundo. No por su política, sino a pesar de ella, y más bien contra ella, había desenvuelto hasta el extremo la libertad de su espíritu, combinado su pasión por aprender con voluntad rigurosa, inventado una curiosidad precisa y creado merced a la investigación obstinada de los resultados “que se pudiesen comparar exactamente unos con otros”, un capital de leyes y de procedimientos muy potentes”.

Pero la política persiste como si nada se hubiera transformado en el mundo del espíritu; y así puede afirmarse con M. Valéry que “la Europa no ha tenido la política de su pensamiento”.

¿Las causas determinantes de ese esencial desequilibrio orgánico? Ciertos errores fundamentales de los especializados, a saber, su fe y en la fuente inspiradora del buen sentido—para cosa tan compleja como una política—y la apelación a las que suelen llamarse enseñanzas de la historia...

¡La Historia! He aquí el instante de más interés de la filosofía de la historia de M. Valéry. Oigamos al creador de este personaje complejo y sutil e inasible M. Teste:

“La Historia es el producto más peligroso que ha elaborado la química del intelecto. Sus propiedades son bien conocidas. Hace soñar, embriaga a los pueblos, engendra en ellos falsos recuerdos, exagera sus reflejos... La Historia justifica lo que se quiera... En el estado actual del mundo el peligro de dejarse seducir por la Historia es más grande que lo fué nunca”.

En síntesis, la Historia impide ver claro, definido, apremiante el momento presente, o sea “lo que vamos a hacer hoy”, que es lo que importa.

### III

#### LA DE BENEDETTO CROCE.

Contraste curioso, sugestivo contraste, lo expuesto, con la posición y visión profunda, severa, del genial filósofo de la Historia, de Benedetto Croce para quien la historia significa civilización y cultura y “es, añade, el valor que se nos ha confiado y que tenemos el deber de defender”.

La característica del tiempo presente—en arte y doctrina, en moral y en política—, es la actitud antihistoricista en el pensamiento y para la acción, que es el mundo del político. Los modos bajo los que el antihistoricismo se produce e impera son dos: 1.º, el “futurismo”, que convierte en ídolo un futuro sin pasado, un futuro, diríamos, en el aire, sin asiento en la vida, obra de capricho, arbitrario y que adora la fuerza por la fuerza, la acción por la acción, la novedad por la novedad, la vida por la vida. Una vida en lo abstracto, vacía de contenido, movediza, insegura: 2.º, el “activismo” extremo, el cual, si rechaza la historia pasada, parece admitir la futura, es decir, una “no historia”. Este modo de antihistoricismo aborrece en la idea misma de historia, el reinado de lo relativo y de lo contingente... y suspira por lo absoluto, lo fijo, lo uno... Y en lo que concierne a la vida social, pone como ideal disposiciones que suprimen la iniciativa individual y a la vez la concurrencia, la emulación, la lucha e imponen la regla, el tipo.

Y no se oponen futurismo y activismo: tienen de común la no historia, manifestándose el uno bajo la forma anárquica, y el otro bajo la de una disciplina de autoridad;

“no es, pues, sorprendente que, de tiempo en tiempo, los anarquizantes, cansados de la anarquía se cambien en autoritarios, los futuristas en clásicos..., los que niegan lo que de divino hay en la vida de la historia, en católicos, y de modo especial en católicos de la contrareforma y del Syllabus..., los demagogos en gendarmes y en policías”. ¿No es ésta la época de las conversiones y de las contraversiones? ¿No es ésta la época de los dogmatismos, exclusivistas, que en política se traduce en el imperio de una minoría osada, revolucionaria?

Lo grave es que este antihistoricismo, el de ahora, con su pretensión de cortar por inútil la corriente de la historia, como si ello fuera posible, bien con el pedantismo pretencioso de comenzar “ahora” la historia, interrumpiendo la corriente de tumulto en que la humanidad, por lo visto, ha venido viviendo; este antihistoricismo, digo, no parece que sea, advierte el pensador ilustre, el anverso y el símbolo negativo de algo nuevo y sano. Por de pronto, señala la decadencia del ideal liberal, “decadencia que si sólo en determinados países ha provocado el establecimiento de regímenes antiliberales, se ha dejado sentir en alguna medida en las palabras y en los actos y en los métodos políticos y más aún en la impaciencia de los deseos”. Quien de una manera o de otra haya tenido ocasión de ponerse en contacto con las nuevas generaciones, seguramente habrá observado esas filtraciones de antihistoricismo.

Para nuestro pensador, sentimiento histórico y sentimiento liberal son a tal punto inseparables que no ha podido encontrarse una definición mejor de la historia que esta “historia de la libertad”.

#### IV

##### UN PUNTO DE VISTA.

Pero, ¿qué pensar de este curioso contraste de concepciones, contraste quizá más aparente que real?

La decadencia actual—el desarreglo político—proviene, sin duda, de causas psicológicas muy complejas, de los “arrebatos” técnicos y de las repercusiones sociales de

tales arrebatos en el mundo moral. Dominado el espíritu por los progresos de la técnica, se olvida con frecuencia que la ética no es física. La decadencia política no habrá de resolverse apelando a la historia, conocimiento que no es nunca expresión del pasado, sino, a lo sumo, una interpretación del pasado hecha a través de un temperamento—que diría Zola—, y, en todo caso, con el espíritu del presente. La historia utilizable en política es filosofía de la historia, probablemente la verdadera y única historia, y la escrita con arte por un Macaulay, un Taine, un Renán... Ahora bien, si la política prescindiera de la Historia, ¿adónde buscará aquella en cada pueblo su inspiración? Esto aparte, si cabe que el político desprece la historia escrita, la otra, la real, la vivida, acabará por burlarse del político, que ingenuamente cree que con sus aspavientos revolucionarios cambiará la marcha de esa historia.

El hecho característico del momento es el de la impotencia notoria de los políticos y sus cooperadores los financieros ante las realidades de la vida social; los acontecimientos son superiores a los hombres.

Estimo, con M. Paul Valéry, que la vieja “geometría histórica” y la “vieja mecánica política” no convienen ya para contrariar o modificar el estado y las reacciones de este universo humano en el cual tal magnitud han alcanzado las conexiones del campo de los fenómenos políticos...

En resumen, he aquí mi idea: hace falta “otra política”.

---

## LA ELECTRICIDAD Y EL DERECHO (1)

por D. Vicente A. Buylla.

El derecho y la técnica.—La posible autonomía de un *derecho eléctrico*.—Evolución de la norma jurídica sobre la electricidad.—La electricidad y el Derecho internacional.—Naturaleza jurídica de la energía eléctrica.

*El derecho y la técnica*.—Las aplicaciones industriales del fenómeno eléctrico llegan a un estado especial de desarrollo en el que conviven con actividades jurídicas.

No puede afirmarse en absoluto que la convivencia observada haya creado un nuevo derecho con rasgos propios diferenciales que permitan calificarlo de derecho independiente; pero, por lo menos, la realidad ha determinado la conveniencia de extender los principios generales del derecho hacia un orden de hechos que requieren, por parte de la norma jurídica, adaptaciones o limitaciones de carácter particular.

Las grandes conquistas científicas y la consiguiente revolución operada en el pasado siglo en los procedimientos industriales ensancharon el radio de acción de los principios jurídicos clásicos con tendencia a fa-

(1) Del libro: "Ministerio de Obras públicas. Consejo de la Energía. *Economía y Legislación extranjera acerca de Energía hidroeléctrica, líneas y redes*. Estudios por Vicente Alvarez Buylla, Secretario del Consejo. Con un apunte por Severino Bello, Presidente".—Madrid, 1932. 4.º, XII-256 páginas.

Véase lo que en el *Apunte* dice el Sr. Bello acerca de este capítulo:

"En el capítulo final del libro se libera el Sr. Alvarez Buylla del amarre a los ficheros del funcionario para abrirse a la consideración serena del hecho y del derecho eléctricos, facilitada por su conocimiento de gentes y cosas en diversos países. El lector apreciará su discurso culto y ágil. De él recogemos dos afirmaciones: una, la necesidad cada vez más sentida de enlace entre la técnica y el derecho, y otra, que entendemos puede formularse así: la legislación sobre la onda eléctrica tiene que ser forzosamente de carácter internacional. La primera no ofrece duda para quien ha organizado el Consejo de la Energía. En cuanto a la segunda, suscita expectativas, así placentaras como temerosas, según imaginemos cuáles sean los sentimientos de la Humanidad dividida por fronteras: murallas difícilmente superables siempre, ya vengan determinadas por contrastes geográficos o por los cursos históricos."

cilitar la aparición de *derechos particulares* de forma novísima. Dentro de estos derechos ocupa lugar el que pudiéramos impropiamente llamar *derecho eléctrico*.

El estudio de los fenómenos electromagnéticos y las primeras de sus aplicaciones prácticas, telegrafía, electrolisis, arco voltaico, no interesaron al legislador y al jurista durante el trascurso del período semimisterioso, en el que los inventos no trascendieron del laboratorio y del gabinete del investigador, y apenas rozaban, por consiguiente, los intereses económicos y sociales, generales y particulares.

La aparición de la primera red de distribución de energía eléctrica puso en evidencia la existencia de una gran cantidad de problemas de fondo jurídico, que por su número e importancia no podían ser resueltos prácticamente más que mediante la actividad legislativa.

Este es el momento inicial de la estrecha colaboración entre juristas y técnicos, colaboración que debe continuar cada vez más entrelazada y más activa.

El legislador se apoya en el técnico y recoge de él los elementos fundamentales científicos que le son necesarios para forjar el derecho y darle forma artística.

El poder ejecutivo reconoce la necesidad de que en ciertos procedimientos administrativos exista una tendencia objetiva uniforme inspirada en las leyes físicas, que limita la facultad discrecional plena, o crea una facultad discrecional puramente técnica.

Esta acción recíproca, constantemente renovada, entre la técnica y el derecho, ha llevado a discutir acerca de la posible existencia de un *derecho técnico*. Es indudable que la norma jurídica se perfecciona mediante la colaboración del jurista con el técnico, y en este contacto se llega hasta un instante en que la legislación positiva incorpora, dentro de su acervo, las realidades del progreso técnico, para lo cual realiza una acción penetradora que le permite recoger el caudal científico y práctico conquistado por la técnica.

Por eso, ciertas instituciones jurídicas necesitan modificarse con demasiada frecuencia para conservar constantemente la ac-

tualidad que les es precisa, aun cuando se corre a veces el peligro de que las vacilaciones del técnico, sus inquietudes, la falta de precisión en las observaciones que realiza, fuercen al jurista, al magistrado y hasta al propio legislador a suplir con alardes de lógica las inseguridades de la ciencia en aquellos momentos en que no ofrece bastante fundamento para asegurar que se conforma con la realidad.

*La posible autonomía de un derecho eléctrico.*—La necesidad del rejuvenecimiento constante de las normas de derecho se manifiesta de manera especial en la materia jurídica relacionada con la electricidad, ya que la profundidad de la labor investigadora del técnico no ha suministrado hasta el día al jurista, ciertamente, elementos de juicio suficientes que le permitan dotar al posible derecho eléctrico de consistencia objetiva deducida del apoyo en bases científicas evidentes.

El hombre de derecho pretende, muchas veces inútilmente, ayuda para la resolución de los incesantes problemas nuevos que se le presentan a diario en el campo profesional que cultiva. De aquí se deduce que la norma jurídica adquiera, aunque sea de momento, carácter meramente convencional.

¿Existe un verdadero *derecho eléctrico*? Cualquiera que sea la opinión que se tenga acerca de la admisión en el horizonte jurídico de uno o varios derechos técnicos, merece destacarse la cuestión relativa a la autonomía de un *derecho eléctrico*.

Desde el punto de vista esencial, el derecho es una categoría unitaria integral. La ley ética y la norma jurídica se derivan de una sola categoría lógica que no consiente fraccionamientos doctrinales o de concepto.

Dice a este respecto Gilardoni (1) que "se ha discutido siempre acerca del principio fundamental del derecho: razón, ética, previsión, naturaleza humana, evolución, individualismo, socialismo, contrato, fuerza, coacción, voluntad del Estado. Todos estos principios son creadores de sistemas que,

aunque aparezcan como distintos, coinciden en el fondo en su origen. Se admite, sin embargo, una diversidad inicial entre el derecho del Estado (*zustands obligationen*) y el derecho de los negocios comunes (*geschäfts obligationen*)."

"En el campo del derecho se destaca el hecho incuestionable de que la finalidad práctica y la finalidad didáctica crean una tendencia uniforme al fraccionamiento de la ciencia jurídica. Así, se habla corrientemente de un derecho humano, de un derecho forestal, de un derecho hidráulico, de un derecho aéreo, de un derecho eléctrico, denominaciones imperfectas que están muy lejos de corresponder con verdaderas autonomías científicas creadoras de cuerpos de doctrina. Mejor podría hablarse de un derecho aplicado a los fenómenos eléctricos como un conglomerado científico constituido por una serie de principios extraídos del derecho general y aplicados a esta actividad particular."

Cogliolo, en la introducción de un volumen reciente sobre la radiotelegrafía en el derecho, declara que es error vulgar y empírico creer que la novedad de los fenómenos físicos conduce necesariamente a la creación de un derecho nuevo.

A este efecto, opina Gilardoni (1) que "la primera dificultad con que se tropieza para que la materia eléctrica se considere capaz de ser fuente de derecho se deriva de la *indimensionabilidad relativa* de la energía, que contradice uno de los principios fundamentales del Derecho civil, que impone el requisito de la determinación como elemento necesario para la existencia del contrato".

No se puede, pues, afirmar con rotundidad la existencia de un derecho eléctrico independiente; pero es preciso admitir la realidad que conduce a la elaboración de normas jurídicas sistematizadas para la electricidad, y esto, tanto en el campo del derecho público, administrativo o internacional, como en el del Derecho financiero y aun en el del Derecho privado.

*Evolución de la norma jurídica sobre la*

(1) *L'elettricità e il diritto*, por Anibale Gilardoni, profesor de materia jurídica en el Politécnico de Milán, 1930.

(1) Obra citada.

*electricidad.*—La norma jurídica sobre la electricidad nace con el descubrimiento de los primeros fenómenos eléctricos y adquiere vigor cuando entran éstos en el terreno de la práctica, lo que es condición propia de todos los ramos del llamado derecho técnico.

El fenómeno eléctrico aparece en el siglo XVIII (el electróforo es de 1775) y no entra en el campo de la práctica, y, por lo tanto, no roza el ambiente jurídico, hasta la primera mitad del siglo XIX.

Conviene notar cómo el llamado derecho técnico apenas tiene en su origen carácter nacional específico. El matiz internacional que lo sensibiliza se deriva de su fundamento técnico y sustancial, que está por encima de los conceptos, más o menos geográficos, limitados por sentimientos nacionales.

Meili dijo recientemente "que la telegrafía sin hilos tiene el concepto de la internacionalidad escrito en la frente". Esta máxima es aplicable a toda la electricidad, que desde los primeros pasos hasta los más recientes descubrimientos no ha sufrido limitación material alguna impuesta por los confines nacionales.

Por regla general, el derecho aplicado a la técnica comienza por manifestarse en acuerdos internacionales antes de entrar propiamente dentro del radio de acción del derecho particular de cada Estado.

En 1865, cuarenta años después de la muerte de Volta, setenta y siete Estados del mundo firmaban la primera convención acerca del telégrafo.

Diez años después, la convención de Petrogrado fijaba el Derecho internacional de la electricidad aplicada a la comunicación telegráfica a medio hilo.

Pasados 10 años, se celebró la reunión de París, para llegar a un acuerdo acerca de la telegrafía submarina.

En 1906 tuvo lugar la primera convención de radiotelegrafía en Berlín. En 1912 se celebró en Londres otra reunión con el mismo objeto.

En 1927, en Wáshington, se deliberó acerca de la forma de un acuerdo internacional para las ondas eléctricas.

Conviene observar que, en ocasiones, además del descubrimiento científico, interviene

en estos actos la razón económica, como aconteció en la convención internacional de Berlín de 1906, cuyo principal motivo se debió a la lucha apasionada que entablaron las dos Compañías que se disputaban la hegemonía en la explotación económica del invento: *Berliner Telefunken* y *Marconi Wireless*.

Es característica esencial de las normas sobre la electricidad su mutabilidad constante impuesta por la necesidad de adaptarse a la sucesión rápida de descubrimientos y perfeccionamientos que dan lugar a la obligación de forjar la consiguiente disposición de derecho.

En ningún ramo de la técnica se ha operado una sucesión más rápida de leyes que en la electricidad.

Indica Gilardoni que el que examina el Derecho italiano encuentra en el campo general de la electricidad las leyes orgánicas de 10 de agosto de 1894, 20 de noviembre de 1916 y 9 de octubre de 1919, que regulan la producción y suministro de energía eléctrica.

La telegrafía, más antigua en el campo de la práctica, dió lugar a la ley de 23 de julio de 1853, y es de notar que desde esta fecha hasta 1928 vieron la luz de Italia 60 leyes distintas acerca de esta materia.

La radiotelegrafía surgió en la disciplina jurídica italiana con la ley de 5 de abril de 1903, modificada por la de 30 de junio de 1910, y pasado el período inicial de incertidumbres y vacilaciones, se sucedieron profusamente leyes, decretos y reglamentos.

Todo lo indicado es consecuencia de la sucesión rápida de los descubrimientos científicos y de sus numerosas aplicaciones en la esfera de la electricidad, con las obligadas consecuencias económicas y jurídicas.

Si nos fijamos en nuestra patria, observaremos que la primera manifestación legislativa relacionada con la distribución de la electricidad es la ley de 23 de marzo de 1900, que establece la servidumbre forzosa de paso de corriente eléctrica (¿electroducto?).

Nace, pues, en España el derecho aplicado a la electricidad con el siglo, y el retraso que se deduce de la comparación con los países extranjeros, que se distinguen por su actividad en la técnica, es síntoma reve-

lador de la lentitud con que se abren camino entre nosotros las conquistas científicas, cuando, una vez satisfecha la curiosidad de las personas selectas que siguen paso a paso el desarrollo de la ciencia, invaden el campo esencialmente económico de las soluciones prácticas.

Que la primera ley relacionada con la electricidad haya aparecido en España en 1900 no significa que los científicos españoles hubieran estado ausentes de la evolución de esta rama de la ciencia durante el último tercio del siglo XIX. Es signo que demuestra de manera palpable el cúmulo de dificultades que es preciso vencer cuando se intenta introducir dentro del ámbito industrial una novedad, siquiera sea tan prometedora como la que afecta a la electricidad y sus aplicaciones.

Desde 1900 en adelante se prodigan en España leyes, reglamentos y disposiciones administrativas relacionadas con la materia eléctrica, y si los primeros pasos se dan con lentitud y retraso, más tarde se opera el fenómeno frecuente en nuestro país de marchar con gran rapidez hasta ofrecer soluciones de novedad que contrastan con el sentido conservador que inspira la conducta de pueblos en pleno desarrollo científico e industrial. Prueba de esta observación nos la ofrece la finalidad perseguida al crear el Consejo de la Energía, que significa una posición ecuaníme del Estado para enfocar el fenómeno económico, jurídico y social de la regulación de la energía eléctrica.

*La electricidad y el Derecho internacional.*—Los descubrimientos científicos de Maxwell, Hertz, Marconi y Broglie han llevado a la conciencia universal toda la gama de las ondas eléctricas que se encuentran en la naturaleza.

La propia velocidad de la onda etérea supera a toda posibilidad de contenerla dentro de la barrera creada artificialmente por el Derecho nacional.

Kansen propuso, en 1927, la creación de un Derecho mundial aplicado a los fenómenos eléctricos y a las comunicaciones eléctricas que dispusiera de un órgano oficial con sede en Berna.

A pesar de todo, se debate todavía

dentro del campo del supuesto derecho eléctrico la antítesis entre dos principios: el de soberanía nacional y el de libertad internacional. Se relaciona principalmente este antagonismo con el transporte de la energía eléctrica, y en especial con el monopolio del aprovechamiento de las ondas eléctricas sobre los territorios nacionales.

Es de notar en este punto que el Instituto de Derecho Internacional de París se ha pronunciado por la libertad absoluta, considerando en este caso aplicable la condición de derecho de paso inofensivo.

Sin embargo, hay quien sustenta la tesis contraria. En esta lucha surge una teoría o solución intermedia que defiende el criterio de que la libertad internacional que disfruta de hecho la onda eléctrica, se condicione en sentido análogo al que preside el concepto de las aguas jurisdiccionales, con la diferencia de que cuando se trata de definir la zona marítima nacional que limita la extensión de estas aguas, es preciso tener en cuenta el sentido de horizontalidad, y cuando se trata de la medida del espacio para efectos de la jurisdicción eléctrica aérea nacional, entra en juego el sentido de la vertical.

A pesar de haberse tratado este importante problema con interés y apasionamiento en los Congresos internacionales celebrados en Washington en 1927 y en Roma en 1928, no se ha llegado aún a solución práctica.

Todo el Derecho relacionado con la electricidad está en franca evolución. El Derecho nacional se concentra dentro del campo de la producción, suministro y transporte de la energía eléctrica con visión particular del dominio del subsuelo, del dominio del espacio aéreo y del dominio de las aguas corrientes. Así, la aplicación del principio de concesión administrativa en los diversos campos: terrestre, aéreo e hidráulico, si de un lado contribuye a robustecer una actividad jurídica especial del Estado de rango moderno, encuentra, de otro, la natural resistencia en la esfera de la actividad privada.

La conciliación de ambos intereses, frecuentemente contrapuestos, es cuestión de arte de gobierno, armonizando las aspira-

ciones nacionales con la defensa conservadora de los intereses particulares.

Podemos resumir diciendo que las normas jurídicas sobre la electricidad se han manifestado, en principio, en la esfera del Derecho internacional, y tras esta primera fase, tan interesante, caracterizada por la inseguridad de los conceptos, se entra dentro de un período de madurez en el que se afirman los Derechos nacionales, período inseguro y vacilante en sus primeras manifestaciones, pero firme y riguroso a medida que se consolida.

*Naturaleza jurídica de la energía eléctrica.*—Nacida la electricidad para el Derecho, se presenta como cuestión fundamental la relativa a su naturaleza jurídica.

Es evidente que la electricidad puede y debe ser considerada como objeto de Derecho. Si pretendemos analizar en este sentido su naturaleza, interesa, en primer lugar, apreciar si es susceptible de ser considerada como *cosa* en sentido jurídico.

Bonfante, que estudió con gran detenimiento el asunto, opina que siendo la electricidad capaz de crear relaciones de derecho, debe calificarse como *cosa*, pues es objeto de contrato.

En cambio, Armissoglio afirma que la energía eléctrica no puede ser considerada como *cosa*, porque no es posible su aprehensión material, y como el Derecho precisa estar fundado sobre hechos reales y no sobre hipótesis aproximadas, aunque sean hipótesis técnicas, falta a la energía eléctrica el requisito de realidad tangible para que pueda ser considerada como objeto de contrato, y, por lo tanto, de Derecho.

Sin embargo, la falta de apreciación en la electricidad de las cualidades tangibles que definen la *cosa*, no hace imposible que la energía eléctrica penetre dentro del campo de las relaciones contractuales, y así lo reconoció el Tribunal Supremo de Alemania en una sentencia que lleva la fecha lejana de 1877. Se estima en esta sentencia a la electricidad como objeto concreto de relación contractual, porque hay medio de regularla mediante un precio por el suministro (*währungsvertrag*).

Conviene destacar que la *cosa*, como objeto de propiedad, es un concepto *real*, mientras que la *cosa*, como objeto de obligación o de contrato, es un concepto de naturaleza *personal*.

En el Derecho civil se admite que puedan ser objeto de contrato todas las cosas que no están fuera del comercio de los hombres, y nuestro Código considera asimismo susceptibles de contrato los servicios que no sean contrarios a las leyes o a las buenas costumbres.

La apreciación acerca de la existencia real de la electricidad como *cosa jurídica* es problema doctrinal, en el que caben diversas y encontradas interpretaciones; pero si observamos las numerosas instituciones de Derecho capaces de afectar en momentos determinados al fenómeno eléctrico, tenemos que reconocer que la energía eléctrica entra de lleno dentro del campo del derecho, y atrae hacia sí instituciones de derecho civil, como la posesión, propiedad, prescripción, servidumbres, obligaciones, hipoteca; del Derecho mercantil, como el precio comercial; del Derecho penal, con las figuras jurídicas de hurto, robo, apropiación indebida y aprovechamiento abusivo; del procedimiento civil, con el ejercicio de las acciones reivindicativas; del Derecho administrativo, con las concesiones y servidumbres administrativas, y del Derecho internacional.

Por encima del problema doctrinal relativo a la existencia real de la electricidad como *cosa jurídica*, se aprecian a simple vista diversas circunstancias que invitan a dar entrada solemne dentro de la esfera del Derecho a la energía eléctrica. La imprecisión que hemos podido observar al intentar hacer que encuadrara la electricidad dentro de alguna de las formas típicas de *cosa*, tal como la sentían y definían los romanos, no debe detenernos más tiempo que el necesario para formular una conclusión sencilla en el fondo y sin grandes consecuencias: la energía eléctrica existe en la naturaleza; es susceptible de relaciones contractuales, y, por lo tanto, jurídicas, y no puede asegurarse que sea una cosa tal como entendían este concepto los romanos.

El problema relativo a la naturaleza ju-

rídica real de la electricidad estuvo de moda en el mundo científico y en el mundo jurídico hace 30 años. Juristas y técnicos formularon cerca de ella las más extrañas y opuestas teorías. Ledig afirma que en su tiempo se aseguraba que la electricidad no era otra cosa que el éter, que, a su vez, no es la *causa movens*, sino el medio por donde se transmite y circula la electricidad. En 1885, Edison hablaba de fuerza etérea.

Esta tendencia a reconocer la existencia real del éter no es moderna, y el gran físico inglés Lord Kelvin aseguraba que “el éter no es una creación imaginativa de filosofía especulativa; nos es tan esencial como el aire que respiramos”. Utilizando el valor probable de los rayos solares hasta el límite exterior de la atmósfera, deduce Lord Kelvin que la relación entre las densidades del éter y del agua está comprendida entre una unidad decimal del orden quince y otra del orden veinte.

Desde el punto de vista de la situación de la electricidad dentro del campo del Derecho, no interesa, en principio, profundizar mucho en los orígenes doctrinales del fluido eléctrico. Por eso se observa que hubieron de pasar muchos años entre la aparición de las leyes físicas de Coulomb y la formalización por los legisladores de las leyes jurídicas que regulan la producción, transporte y consumo de la energía eléctrica. Estas últimas aparecieron en el tercio final del siglo XIX.

Los juristas tuvieron que estar durante muchos años descansando tranquilamente en espera del resultado de las investigaciones de los técnicos.

## EL VALOR DE LA EXPLICACION CIENTIFICA (1)

por M. Yoland Mayor.

Se ha admitido en todo tiempo que la verdadera explicación científica de un fenómeno es la que lo deduce de las leyes de la mecánica, es decir, que lo explica por una mu-

tación en el tiempo y en el espacio. Para explicar la existencia y las propiedades de los diversos cuerpos materiales, se han imaginado modelos mecánicos de moléculas y de átomos. Se admite que estos últimos están formados de dos componentes elementales: el electrón y el catión. Los diversos elementos químicos se distinguen por las proporciones o los movimientos relativos diferentes de esos constituyentes. Las reacciones químicas se explican por modificaciones de sus movimientos. Por otra parte, se ha explicado el sonido por las vibraciones de moléculas materiales, y la luz por las vibraciones de un fluido misterioso, inventado para las necesidades de la causa: el éter. En pos de la física y de la química todas las demás ciencias han tratado de demostrar sus leyes a partir de principios mecánicos.

La ciencia moderna extiende sus investigaciones desde las partículas muy pequeñas de la teoría atómica a los espacios muy grandes de la astronomía. La razón de la situación privilegiada de la mecánica desde el punto de vista de la explicación, debe ser encontrada en el hecho de ser—entre todas las ciencias—la que está mejor adaptada a nuestro *orden de magnitud* y en el hecho de ser sus leyes inmediatamente observables por nuestro sentido más preciso: *la vista*.

Nosotros *no vemos* a los átomos unirse para formar las moléculas. Por el contrario, las leyes de la mecánica—tal como la ley de la caída de los cuerpos, la de la fuerza centrífuga—, son comprobables directamente, sin que tengamos necesidad de interponer entre la realidad y nosotros un aparato destinado a transformar un fenómeno no visualmente perceptible (galvanómetro, que transforma en desviación de una aguja una corriente eléctrica, etc.). Por otra parte, aplicamos—inconscientemente las más de las veces—constantemente las leyes de la mecánica a la vida ordinaria. La mayor parte de nuestras reacciones intuitivas son mecánicas. Pero esta mecánica—sea la ciencia precisa del ingeniero o el conjunto de intuiciones aproximadas de la vida corriente—está adaptada a nuestro orden de magnitud. Los cuerpos sobre los cuales se razona y experimenta en ella

(1) De la *Revue Scientifique*, de París, número de 8 de octubre de 1932.

tienen pesos del orden de los gramos o kilogramos, dimensiones del orden de los metros o centímetros. Las duraciones de los movimientos observados son breves con relación a la duración de nuestra vida, y grandes con relación al intervalo mínimo de dos percepciones. No ocurre lo mismo en otras ciencias, como lo muestran algunos ejemplos:

Masa de un átomo de hidrógeno:

$$\begin{aligned} 0,000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 001\ 662 &= \\ &= 1,662 \times 10^{-24} \text{ gr.} \end{aligned}$$

Masa media de una estrella:

$$\begin{aligned} 10\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000 &= \\ &= 10^{34} \text{ gr.} \end{aligned}$$

Diámetro de un átomo de helio:

$$0,000\ 000\ 02 = 2 \times 10^{-8} \text{ cm.}$$

Radio de visión de un telescopio potente:

$$\begin{aligned} 800\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000 &= 8 \times 10^{23} \text{ cm.} \\ &= 800\ 000 \text{ años luz.} \end{aligned}$$

Cuando aplicamos al estudio de esos fenómenos las leyes de esa mecánica, hacemos, por lo tanto, una extrapolación en el tiempo y en el espacio. Admitimos que las leyes mecánicas que rigen el movimiento de una partícula sumamente pequeña (de un átomo aislado o de un electrón, por ejemplo), son las mismas que las que rigen el movimiento de un cuerpo de nuestro orden de magnitud. Esta hipótesis sería acaso la legítima si la materia tuviese una estructura continua. En realidad—a causa de su discontinuidad—, la materia posee ciertas propiedades que son particulares de un orden de magnitud determinada, o más exactamente, que no se manifiestan prácticamente más que en un orden de magnitud determinada. Si en lugar de tener una talla media de 1,70 metrosuviésemos nosotros una talla del orden de 1 milímetro, nuestra mecánica usual de los líquidos sería profundamente modificada, a causa de la capilaridad. Esta desempeña un papel considerable en las propiedades de una masa *pequeña* de líquido, y un papel despreciable en las propiedades de una masa *grande*. Del mismo modo, cuando las par-

tículas son suficientemente pequeñas para ser coloidales, sus propiedades mecánicas son profundamente diferentes de las de los cuerpos más grandes. Otras propiedades—como la gravitación—no se manifiestan prácticamente más que cuando se trata de masas *muy grandes* de materia. Conforme las ciencias se desarrollaban, ha habido necesidad de completar las leyes de la mecánica para poder hacer entrar en su dominio los hechos que no están a nuestra escala. Pero esta extensión de la mecánica clásica no ha cambiado su método. Los primeros modelos atómicos de Sir J. J. Thomson y de Rutherford representaban los átomos tales como los veríamos si—conservando intactas nuestras facultades de observación—fuésemos reducidos a su escala. En otros términos, para estudiar los cuerpos que no son directamente perceptibles—a causa de sus dimensiones demasiado diferentes de las nuestras—, se les ha imaginado agrandados o reducidos y se ha tratado de aplicarles las leyes mecánicas que rigen a los cuerpos del mismo orden de magnitud que nosotros. Lo mismo, para estudiar un fenómeno demasiado rápido, se le ha supuesto más lento.

Las leyes de la mecánica de Newton han resultado exactamente conformes a la realidad—por grande que sea la precisión de las experiencias—siempre que se aplican a cuerpos de nuestro orden de magnitud animados de velocidades débiles con relación a la de la luz. Pero esas mismas leyes han fracasado cuando se ha querido aplicarlas a las dimensiones, muy grandes, de la astronomía, a las dimensiones, muy pequeñas, de la teoría atómica o a movimientos muy rápidos. Dos mecánicas nuevas han venido, por tanto, a reemplazar la mecánica de Newton: *La mecánica de la relatividad* y *la mecánica ondulatoria*. Esas teorías nuevas tienen sobre la teoría antigua la ventaja de ser aplicables tanto a los cuerpos, distancias y velocidades muy grandes como a los muy pequeños.

Para los fenómenos que están a nuestra escala, las fórmulas de las mecánicas nuevas se confunden con las de la antigua. En ese caso, la corrección que proporcionan las fórmulas nuevas es despreciable.

Nosotros percibimos las realidades exteriores por intermedio de nuestro sistema nervioso. Pero, como ha dicho muy exactamente Binet (1), estamos *emparedados* en nuestro sistema nervioso. Por la observación directa, no podemos conocer la realidad exterior más que lo que él quiere transmitirnos. Ahora bien, nosotros sabemos que no nos transmite todo: las ondas de T. S. H., por ejemplo, no tienen acción sobre él. Para darnos cuenta de su existencia, debemos transformarlas en otra realidad exterior—un sonido, por ejemplo—, que nos sea perceptible. Esta selección operada por nuestro sistema nervioso entre las realidades exteriores ha condicionado nuestro entendimiento; las “categorías de nuestro entendimiento” están adaptadas exactamente a las percepciones que trasmite nuestro sistema nervioso. Todas nuestras facultades lo están igualmente. La fuerza de la mecánica de Newton consiste en estar fundada en estas realidades directamente perceptibles. Es preciso no olvidar que nuestra psicología como nuestra física han sido formadas por la evolución, no para permitirnos razonar sobre la esencia del mundo, sino para permitirnos defender nuestro ser físico contra otros seres físicos y para asegurar la perpetuación de la especie. El guerrero es más “humano” que el filósofo. Ahora bien, la mecánica clásica de Newton es justamente la ciencia que corresponde a nuestras relaciones prácticas con el mundo exterior. Si hubiésemos seguido las prescripciones del positivismo, no habiéramos buscado nunca otras; éste está perfectamente adaptado a nuestra condición de hombres. Pero hemos querido ir más lejos, hemos querido estudiar realidades que no tienen acción sobre nuestro sistema nervioso y que no tienen lugar en nuestro entendimiento. El instrumento maravilloso que nos ha permitido arrojar una ojeada fuera de la prisión que constituye nuestro sistema nervioso, es *la matemática*. Mientras que la lógica no nos permite razonar más que sobre percepciones reales o posibles, la matemática nos permite estudiar

fenómenos de que no podemos formarnos ninguna representación. No podemos representarnos una esfera de cuatro dimensiones, pero conocemos su ecuación. Podemos hacer una geometría y una trigonometría completas del espacio de cuatro dimensiones. Estas síntesis serán perfectamente coherentes; pero nuestros tratados no tendrán más que fórmulas y ninguna figura. La matemática no es más que un lenguaje; pero un lenguaje de dioses que se ha permitido a nosotros, simples mortales, poder hablar. A decir verdad, nosotros no nos representamos siempre aquello que hablamos. Somos como esos jóvenes alumnos de ingeniería que han estudiado la teoría de una máquina, conocen a fondo su principio, pero no la han *visto* nunca. Pueden calcular todas sus propiedades, pero no se la representan.

Se puede, pues, decir que la matemática es un lenguaje que se distingue de nuestro lenguaje habitual en que nos permite hablar, no solamente de los fenómenos accesibles a nuestro entendimiento, sino también de los que no lo son. Nos permite razonar sobre esos fenómenos sin que sea necesario que nos formemos una representación física de ellos. Pero no es ésa la única ventaja de la matemática. Es el modo de expresión científica por excelencia; es la que permite exponer cuantitativamente las leyes combinadas entre sí. La mecánica, después de haber vegetado durante toda la antigüedad y el comienzo de la Edad Media, se ha desarrollado con una maravillosa rapidez desde que se le ha aplicado el modo de expresión matemático. En esta aplicación a la mecánica clásica, la matemática permanece un lenguaje perfectamente traducible en lenguaje corriente; sus proposiciones son representables y encuentran su lugar en nuestro entendimiento. Pero ciertas ciencias—claramente, la física—han llegado a un estado de desarrollo en que alcanzan el límite de los cuadros de nuestro entendimiento. No pueden progresar más que desbordándolos. Esas ciencias deben, pues, dejar de ser mecánicas para ser matemáticas. Los modelos de la antigua teoría atómica son reemplazados por fórmulas matemáticas que no

(1) Binet: *L'âme et le corps*, cap. II, página 24, (Paris, Flammarion.)

son ya representables por figuras. En muchos casos, los sabios han renunciado ya a esos modelos. Así, muchos de ellos no tratan de dar una significación concreta a los cuatro números cuánticos que caracterizan un electrón. Son las cuatro variables de una función. Para comprobar la legitimidad de las teorías matemáticas, se deduce de ellas, en todos los casos en que esto es posible, relaciones traducibles en nuestro lenguaje lógico y comprobables experimentalmente. Así, se deducen de la teoría cuántica de los elementos sus valencias y de éstas las proporciones en que aquéllos se combinan.

Toda ciencia está basada sobre un cierto número de axiomas indemostrables que no son otra cosa que resultados de experiencias, es decir, percepciones. Ahora bien, en toda percepción intervienen dos factores: un factor exterior a nosotros, que es la realidad, causa de toda percepción, y un factor interior: la selección y la deformación que hace sufrir a la realidad exterior nuestro sistema nervioso. El siguiente ejemplo hará comprender nuestro pensamiento: supongamos que el universo sea de *cuatro* dimensiones espaciales—suposición completamente gratuita—; nuestro sistema nervioso o nuestro entendimiento imponen a nuestras percepciones un cuadro de tres dimensiones. Nuestras percepciones serán entonces secciones de tres dimensiones cortadas en objetos de cuatro dimensiones.

La ciencia trata de eliminar todo lo posible el elemento subjetivo de las percepciones. Para hacerlo, debe libertarse de esos límites impuestos a nuestras percepciones por nuestro sistema nervioso. No puede hacerlo ni por la experiencia—puesto que ésta es transmitida por nuestro sistema nervioso—ni por el razonamiento lógico que está ceñido al cuadro de nuestro entendimiento. Pero puede hacerlo por la deducción matemática. La expresión matemática es la forma menos subjetiva de una percepción. Mas la ciencia no puede librarse enteramente de la experiencia. Podemos hacer del universo una infinidad de teorías matemáticas que sean todas coherentes; sólo la experiencia puede escoger entre ellas. El siguiente ejemplo lo hará comprender: imaginemos

una esfera de tres dimensiones sobre la cual se mueven, sin poder dejar su superficie, seres infinitamente aplastados, teniendo el mismo radio de curvatura que ella. Estos concebirán dos dimensiones espaciales: la longitud y la latitud. Ninguna experiencia directa ni ninguna deducción lógica les permitirá darse cuenta de la tridimensionalidad de su esfera (su universo), que ellos consideran como un plano infinito. Pero podrán construir geometrías de 2, 3, 4, etc., dimensiones y las trigonometrías esféricas correspondientes. Si ahora dibujan sobre su esfera un triángulo y miden sus lados y ángulos, comprobarán que sus relaciones están conformes, no con los resultados de la trigonometría plana, sino con los de la trigonometría esférica de tres dimensiones. Sabrán, pues, que su universo es de tres dimensiones, pero no podrán concebirlo.

El cuadro de nuestro entendimiento corresponde al de una figura geométrica bien determinada. Desde el punto de vista espacial, es la geometría euclidiana. Ahora bien, la experiencia nos muestra que esta forma está conforme con la realidad, mientras que los objetos de nuestras experiencias son de nuestro orden de magnitud. Volvamos—a título de comparación—al ejemplo geométrico de los seres de dos dimensiones y de su esfera. Supongámoslos muy pequeños con relación a ella, y supongamos que dibujan en su superficie un triángulo del mismo orden de magnitud que ellos, es decir, muy pequeño con relación al radio de curvatura de la esfera. Este será prácticamente infinito, y las relaciones entre lados y ángulos estarán conformes con los resultados de la trigonometría plana (el plano es una esfera de radio infinito), es decir, conformes con la forma matemática de su entendimiento. Pero no es lo mismo si dibujan un triángulo del mismo orden de magnitud del radio de la esfera, es decir, muy grande con relación a ellos. En ese caso, el radio no es prácticamente infinito, los resultados experimentales estarán conformes con la trigonometría esférica y tendrán una dimensión espacial más que su entendimiento.

En conclusión, podemos decir que la realidad exterior nos es inconcebible a causa

de la interposición entre ella y nosotros de nuestro sistema nervioso y a causa de la limitación impuesta por el cuadro de nuestro entendimiento. Por el contrario, en ciertos casos en que son posibles experiencias indirectas, podemos determinar su expresión matemática. Cuando queremos razonar por el método lógico sobre nuestras percepciones mismas o admitimos *a priori* la forma matemática correspondiente al cuadro de nuestro entendimiento, obtenemos de la realidad una imagen subjetiva deformada por nuestro sistema nervioso, de modo que resulte conforme con el cuadro de nuestro entendimiento. En tanto que los objetos sobre que razonamos son del mismo orden de magnitud que nosotros, esta imagen es coherente: los hechos derivan en ella unos de otros siguiendo las reglas inmutables de la deducción lógica o matemática, siendo esos dos modos de expresión constantemente traducibles uno al otro. Pero cuando los objetos de nuestro estudio son de otro orden de magnitud que nosotros, esta imagen deja de ser coherente. Pierde todo su valor, como una fotografía demasiado ampliada o como una estación de T. S. H. cuya potencia de amplificación es demasiado fuerte con relación a la selectividad. En ese caso, sólo la expresión y la explicación matemáticas pueden permitirnos progresar. El lenguaje matemático no es traducible al lenguaje lógico, y a sus fórmulas no corresponde ninguna imagen subjetiva. Pero las explicaciones mecánicas tienen para nosotros un potente atractivo metafísico. Nos torturamos el espíritu con la vana esperanza de llegar a representarnos un espacio de más de tres dimensiones. Dibujamos modelos atómicos en que los electrones están representados por puntos materiales. Supongamos que si fuésemos suficientemente pequeños, podríamos ver a esos electrones seguir sus trayectorias. Esto es un contrasentido, puesto que, aunque nuestra vista se hiciera suficientemente penetrante, sería necesario, para que los viésemos, que un electrón emitiese un cuántum de luz, lo que modificaría su trayectoria. Se puede imaginar que vemos un electrón pasar de una órbita a otra, pero no que lo vemos permanecer sobre la mis-

ma órbita. Si poseyésemos un microscopio suficientemente potente para amplificar los átomos a nuestro orden de magnitud, veríamos de cuando en cuando un destello rápido correspondiendo al paso de electrón de una órbita a otra—es decir, a la emisión de un cuántum de luz—, y eso es todo. Igualmente el éter ha sido imaginado para satisfacer esa necesidad de proporcionar una explicación mecánica a todos los fenómenos. Su desarrollo ha mostrado que la hipótesis del éter no es coherente. Se debe deducir de ello que los fenómenos que trata de explicar no son traducibles en nuestro lenguaje subjetivo; su explicación no debe dejar el dominio matemático. Debemos renunciar al éter, a ese “algo que vibra” de la óptica clásica. Pero todas las fórmulas de esta última nos quedan.

Estas hipótesis subjetivas que usa la ciencia tan frecuentemente tienen una importancia indiscutible como instrumentos de trabajo. Pero es preciso saber abandonarlas a tiempo; si no, se corre el riesgo de que hagan nacer seudoproblemas.

---

## INSTITUCION

---

### GABRIEL GANCEDO RODRÍGUEZ

---

Con Gabriel Gancedo, arrebatado a la vida cuando era presumible que aun reservaba el destino muchos años a su labor de infatigable actividad, pierde la Institución uno de sus más fervorosos adeptos.

Su solidaridad con la Institución, que era en él secuela de la profesada por personas de su familia en la generación anterior a la suya, singularmente por el inolvidable D. Constantino Rodríguez, se manifestó por diversos modos; pero, con especial predilección, en todo lo relacionado con las obras iniciadas o apoyadas por la Corporación de Antiguos Alumnos: colonias, pensiones, suscripciones de todo género, etc.

Y no fué sólo entre nosotros donde prestó su aportación a obras altruistas; llevado por su espíritu fino y por su amor a los

problemas elevados, a participar en diversas entidades de educación y de cultura (Residencia de Estudiantes, Escuela Sotés, Centro de Instrucción Comercial, Escuelas de los Amigos del Progreso, Colegio Pablo Iglesias...), en todas ellas dejó surco su acentuada personalidad.

Desde muy joven se dedicó al comercio, en el que sus condiciones excepcionales lo elevaron a la preeminentes situación que ocupaba en la clase mercantil madrileña. Su prestigio entre los comerciantes nacía tanto de sus aptitudes para los negocios cuanto de sus aficiones y gustos intelectuales, que lo situaban en un plano superior, con respecto a la generalidad de sus compañeros de profesión. Continuator de las empresas mercantiles comenzadas por las primeras personas de su familia que vinieron a Madrid, fundó también otras, unido siempre a familiares suyos, según la norma sentada por los Rodríguez; y su actuación inteligente y no interrumpida fué factor esencial de los éxitos logrados.

Desempeñaba, hacía tiempo, el cargo de Tesorero en nuestra Junta Directiva. Aparte su cariñosa gestión en el cargo, es de agradecer su rasgo generoso de asegurar un interés fijo a los fondos de la Institución confiados a su custodia, incorporándolos a su capital mercantil.

El recuerdo de Gabriel Gancedo, vinculado por siempre a la vida de esta casa, perdurará, sin embargo, con mayor intensidad en la Corporación de Antiguos Alumnos, para cuyas reuniones de los miércoles, su figura, prócer en todo, fué tantos años rasgo familiar.

#### LIBROS RECIBIDOS

*Société des Nations*.—Recueil pédagogique.—Volume III, n.º 1.—Mars, 1932.—Genève.—8.º.—(Don. de la Secretaría de la Sociedad de Naciones.)

*Comisión Burgalesa de Iniciativas Ferroviarias*.—Los ferrocarriles en construcción. El ferrocarril directo Madrid-Burgos.—Burgos, 1932.—4.º.—(Don. de la Comisión Burgalesa de Iniciativas Ferroviarias.)

*Chicote* (Juan).—Asistencia dental esco-

lar municipal de la Villa de Madrid.—Reseña de cómo se viene efectuando en diferentes capitales del Extranjero y de cómo ha sido organizado el servicio por el Ayuntamiento de Madrid.—Año de 1931.—Segunda memoria por el Profesor odontólogo D.—8.º.—(Don. del autor.)

Rapport de l'Université libre de Bruxelles sur l'Année académique 1930-1931.—Edition de l'Université, 1932.—4.º.—(Don. de la Université libre de Bruxelles.)

*Preparation (La) de la Jeune Fille au Rôle Social de la Femme*.—Rapports, Palais des Académies, 28 juin 1931.—(Ligue de l'Enseignement.—Document n.º 77.—Publication périodique. Journée pédagogique organisée par la Ligue de l'Enseignement.)—Bruxelles, 1932.—Folleto, 4.º.—(Don. de la Ligue de l'Enseignement, de Bruxelles.)

Smelten (Nicolas).—*La suppression des subsides aux écoles libres*. Discours prononcé par M..., Président de la Ligue de l'Enseignement à l'Assemblée générale du 31 janvier 1932.—(Ligue de l'Enseignement.—Document n.º 78.—Publication périodique.)—Bruxelles, 1932.—Folleto, 4.º.—(Don. de la Ligue de l'Enseignement, de Bruxelles.)

Manuel y Noguera (Francisco).—*Asimilación del Libro. Alimento Espiritual*.—Tarragona, 1931.—Folleto, 8.º.—(Don. del autor.)

IV Asamblea (La) de la Asociación Internacional para el Progreso Social (París, octubre 1931).—*Informe redactado por la Delegación española asistente a dicha Asamblea*.—(Sociedad para el Progreso Social.—Grupo nacional español de la Asociación Internacional del mismo nombre.—Publicación núm. 26.)—Madrid, 1932.—Imprenta y encuadernación de los Sobrinos de la Sucesora de M. Minuesa de los Ríos.—Folleto, 4.º.—(Don. de la Sociedad para el Progreso Social.)

Ramalho Ortigao.—*As praias de Portugal*. Guia do banhista e do viajante.—Com desenhos de Emilio Pimentel.—Porto, Magalhaes & Moniz, Editores, 1876.—4.º.—(Don. de H. Giner.)

Imp. de J. Cosano.—Palma, 11.—MADRID.