

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

Domicilio: Calle de Francisco Giner, 14.

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

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

AÑO LVIII.

MADRID, 30 DE ABRIL DE 1934.

NUM. 888.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Los problemas de la escuela. IX. El juego, por D.^a María Sánchez-Arbós, pág. 73.—El acuerdo entre los pueblos por medio de la juventud, pág. 75.

ENCICLOPEDIA

Un músico hispanista: M. Gustavo Koeckert, por D. José Subirá, pág. 79.—Las funciones del Estado por el Prof. Georges Gurvitch, pág. 81.—Algunos aspectos filosóficos de la física cuántica por M. A. Bouta-

INSTITUCIÓN

Programa de la Institución Libre de Enseñanza, pág. 87.—Nota de excursiones (continuación), por D. José M.^a Giner y don José Ontañón, pág. 95.—Libros recibidos, página 96.

PEDAGOGÍA

LOS PROBLEMAS DE LA ESCUELA

por D.^a María Sánchez-Arbós.

Directora del Grupo Escolar

“Francisco Giner”, de Madrid.

IX.—EL JUEGO.

Difícil es añadir nada nuevo a lo mucho que se ha dicho sobre este particular, ni menos encarecer el valor que en toda escuela tendría el saber enseñar a jugar a los niños. Pensamos, por lo regular, que sólo se puede aprender lo que no se sabe hacer, y olvidamos que es mucho más importante aprender a hacer mejor lo que ya sabemos. Por esto, al hablar de enseñar a jugar a los niños, parece que so-

bra. El maestro de nuestras escuelas se ve obligado más de una vez a prohibir a los niños que jueguen dentro de la clase, porque el jugar es la causa de no atender, y fuera de la clase, porque el castigo de no dejar jugar a un niño, a pesar de lo benévolo que parece, ofrece una dureza a la que el niño no se somete con indiferencia. La actividad constante que encierra el niño, casi siempre se manifiesta jugando. Por eso de lo que se trata en la escuela es no de que el niño juegue como obligación, sino de que juegue obteniendo un buen rendimiento. Cuesta mucho trabajo entusiasmar a los maestros en el juego de los niños. Quizá nosotros no hemos jugado mucho, o lo hemos hecho tan sin orden ni concierto, que cuando queremos encauzarlo hacia un fin determinado, creemos que pierde sus encantos.

Estamos los maestros plenamente convencidos de que lo que se hace jugando interesa siempre a los niños, y de que el juego no pierde nunca interés. Los métodos más adecuados y admitidos no son, en el fondo, más que un juego combinado, llevando siempre la actividad de los niños hacia el mayor agrado, y cuando el niño aplica su actividad gustosamente a lo que le rodea, creemos que el niño está jugando. En este sentido podríamos crear una escuela en la que el eje de toda la enseñanza fuera jugar, y con un temperamento especial del maestro, seguramente, podría llegar a obtener maravillosos resultados, infinitamente superiores a las formas rí-

gidas y serias que conocemos. Sería, sin embargo, aventurado hacer este ensayo, que exigiría un maestro delicado y juguetón, un hombre optimista y joven, a quien nunca asustase mirar de frente a la vida. Por eso no nos atrevemos en nuestras escuelas de hoy a poner en práctica este sistema, que allá en el fondo de nuestras conciencias vemos tan halagüeño y soñador. Pero si no llegamos a realizar esta tentativa, tenemos por fuerza que convencernos de que es menester jugar, y de que casi toda la labor educativa y social, a la que atiende actualmente la escuela, y de la que espera mucho de lo que hasta hoy no se ha obtenido, consiste en jugar dentro de la escuela.

Cada de uno de nosotros representamos un papel en la vida; este papel está mejor desempeñado cuanto más de acuerdo está con nuestra edad y nuestra posición social. El niño siempre serio, siempre atendiendo y trabajando, no está en su papel de niño. El joven que se comporta como un viejo no merece ser joven. La escuela rígida y formal, que recuerda constantemente al niño que va a ser un hombre, no puede dar excelentes resultados, y si la influencia del maestro es tan profunda que puede imponer la seriedad constante en sus alumnos, quizá haga de ellos hombres pesimistas y tristes, para los que la vida sea siempre decepción y flaqueza. Una escuela juguetona y alegre no es una escuela desordenada; precisamente la necesidad de ser el juego una buena materia de enseñanza en la escuela está fijada en que es el juego el momento de decir a un niño cuáles son sus derechos y sus deberes, cuándo debe ganar y cuándo tiene que perder, cómo debe respetar el lugar y los derechos del compañero, y de qué modo hay que separarlo de los otros cuando no cumple el reglamento al que se sujetan los demás compañeros. Estas advertencias, que fríamente dichas en la clase, pierden el valor de la oportunidad, ganan todo el terreno cuando se aplican dentro del entusiasmo y el interés que el niño pone al jugar. Que el juego no implica desorden

lo prueba eficazmente el afán de los niños por jugar con un reglamento más o menos formal que ellos se hacen. Aquello de la niña que por intervenir en la comba cuando ya han comenzado a saltar, tiene forzosamente que comenzar dando, es llevado por las niñas con una rigurosidad extrema, o el colocarse a la fila de los partidos en un juego de pelota, es de todo rigor, y nótese que los niños desordenados, por regla general, son inflexibles en cuanto se trata de guardar las reglas de un juego que ellos mismos organizan. De este entusiasmo, de este interés y de esta necesidad que siente todo niño es de donde podemos obtener todo su proceso educativo. Aun dejando a un lado ese risueño ensayo de aprovechar el juego para enseñar lo que llamamos parte intelectual, no podemos dejar de utilizar el juego para la formación moral que el niño debe adquirir en nuestra escuela. Sin embargo, es triste confesar que los maestros estamos un poco alejados de esta idea. Bien pocas veces se ve a los maestros intervenir en los juegos de los niños. Empezamos por no contar con más juego que los 15 ó 20 minutos de descanso que nuestros horarios marcan en el centro de la sesión matinal, tiempo que apenas permite comenzar a organizar un partido cualquiera, y en este tiempo, lo más que hacemos los maestros es pasearnos por entre los niños, mientras que ellos, con el deseo contenido de moverse, no pierden ni un solo minuto para echar a correr; para ellos, el juego es descanso; el trabajo ha sido aquella hora u horas que le hemos obligado a estar quieto. Para que del juego podamos obtener el rendimiento que puede dar, es menester que, por lo menos, un día a la semana dediquemos una hora o dos exclusivamente a jugar, no como holganza, sino como asignatura, y este juego no será para hacerlo los niños por su cuenta y riesgo, sino con intervención del maestro, que si siente a los niños, sabrá olvidar por un rato su papel de hombre para compenetrarse con los niños y llegar a ellos, sin desdeñar su infantilidad, pero conservan-

do su experiencia, como el hombre superior que desde un alto balcón sabe llegar a los delicados detalles de los que están en los más bajos lugares. No hay duda de que junto a los niños se olvida uno de que es mayor, y su alegría y su excesiva actividad acaban por mover la nuestra, pesada y aburrida. Y si el maestro no sabe jugar, puede saber hacer jugar a los demás. ¡Cuántos maestros torpes para el dibujo saben obtener buenos dibujantes y cuántos maestros de no muy correcta letra obtienen de sus alumnos excelentes calígrafos! Pues bien, un maestro que no sienta grandes entusiasmos por jugar, no por ello debe desdeñar el juego; por el contrario, debe intervenir y tomar parte, aunque sea pasiva, en los juegos de los chicos, y es seguro que también obtendrá buenos jugadores, con más facilidad todavía que los buenos dibujantes y excelentes calígrafos.

No perdamos nunca de vista que la escuela de puro intelectualismo, bien o mal aplicado, ha fracasado enteramente. Que cada día vamos sintiendo más hondamente la falta de sentido social, desde el niño hasta el hombre, y que para este hondo sentido social que a la escuela se le exige, no hay asignatura ni programa, ni es posible formarlo con lecturas ciudadanas ni con fórmulas concretas. Es preciso buscar los momentos y hallar las oportunidades, penetrando en el modo de ser de los individuos. Esto, tratándose de la colectividad que está representada en la escuela, no puede hacerse fácilmente dentro de la clase, donde a todos los niños podríamos aplicar una misma condición: *atienden*. Es preciso hacerlo cuando el niño no está presionado por ningún deber, ni por ningún temor; es preciso hacerlo cuando desborda su personalidad, cuando está libre de todo prejuicio y cuando pone todo su entusiasmo: cuando juega. Cuando el maestro sepa hacer jugar a los niños como deben hacerlo, seguramente habrá conseguido que se comporten más tarde como desea esa escuela de tipo social que forma hombres antes que sabios, y que tanto añoramos todos en los momentos actuales.

EL ACUERDO ENTRE LOS PUEBLOS POR MEDIO DE LA JUVENTUD (1)

(Estudio sobre los viajes y los cambios escolares internacionales.)

I. Introducción.

En todos los tiempos, los viajes al Extranjero han sido considerados como un medio esencial para la formación y la educación de la juventud. Pero actualmente se atribuye a los viajes de los alumnos un objeto especial y nuevo: el de contribuir al acercamiento entre los pueblos. Se está de acuerdo, generalmente, en reconocer hoy que al enviar alumnos a pasar temporadas en los países extranjeros no se hace tan sólo para darles la posibilidad de perfeccionarse en el conocimiento de una lengua extranjera, sino también para ofrecerles la ocasión de entrar en contacto con otra civilización y de entablar relaciones personales, que contribuirán, a la larga, a desarrollar los sentimientos de amor y de comprensión entre los pueblos.

Los jóvenes, en general, se interesan espontáneamente por todas las manifestaciones de la vida: les agrada la actividad, tienen una aptitud natural para aprender; contraen fácilmente amistades nuevas: todas ellas fuerzas vivas inherentes a la juventud, que los viajes al Extranjero pueden poner en servicio. Por razón de su edad y de los estudios que siguen, los alumnos que pasan temporadas fuera de su país están en condiciones favorables para adquirir, en un medio nuevo, una multitud de elementos que contribuirán a formar su personalidad. Por otra parte, es probable que, más tarde, no consideren nunca al país que les recibió como completamente "extranjero". Aquel país ocupará siempre en su corazón un lugar, un recuerdo de agradecimiento o, por lo menos, un matiz de simpatía.

Fomentar estos viajes de alumnos es, por consiguiente, contribuir a la realización de

(1) Del volumen de este título, perteneciente a la colección "Dossiers de la Coopération Intellectuelle", que publica el *Institut International de Coopération Intellectuelle*, de la Sociedad de Naciones.

uno de los objetos que se ha propuesto la Sociedad de Naciones. En su reunión de 1923, la Asamblea de la Sociedad de Naciones invitó a los Gobiernos a dar facilidades a todos los grupos de jóvenes que desearan pasar temporadas en los países extranjeros. En 1930 y 1931, el *Comité de acuerdo entre las grandes asociaciones internacionales* procedió, con las asociaciones que lo componen, y con otras organizaciones calificadas, a una encuesta sobre "la circulación internacional de la juventud", cuyos resultados le han permitido deducir una serie de principios generales y formular acuerdos prácticos que se encontrarán más adelante. Por otra parte, algunos grandes organismos internacionales, que se inspiran en un ideal de amor y de solidaridad entre los pueblos, tales como la *Cruz Roja de la Juventud*, los *Scouts* y los *Guías*, los *Rotary Clubs*, etc., se han interesado, naturalmente, por los medios de establecer contactos entre los jóvenes de diferentes naciones. Por último, ciertas asociaciones, que tenían por objeto exclusivo el de aproximar las juventudes de las diferentes regiones dentro de un mismo país, tienden ahora a llevar su esfuerzo al plano internacional.

No han faltado, pues, las iniciativas nuevas en esta materia. Una multitud de instituciones, y a veces hasta simples particulares, que persiguen fines pedagógicos, turísticos o deportivos, se interesan por este movimiento. Por más que los resultados han tomado ya, en algunos países, un aspecto animador, muchos otros están todavía en una etapa preparatoria. Además, la iniciativa y la organización de estos viajes de alumnos al Extranjero se deben a asociaciones de caracteres muy diversos, y es difícil, al principio, discernir, entre los diferentes métodos propuestos o practicados, cuáles son los mejores para favorecer la aproximación entre los pueblos.

Parece, pues, necesario emprender la coordinación de los esfuerzos hasta aquí dispersos. Con este objeto, se pueden seguir dos métodos: o bien intervenir activamente en la organización práctica de los viajes e intercambio de la juventud, o bien (y éste es el método que ha sido recomendado

por el *Subcomité de Peritos para la enseñanza a la Juventud de los fines de la Sociedad de Naciones* como más de acuerdo con el espíritu y los métodos del trabajo del *Instituto de Cooperación Intelectual*) estudiar los procedimientos según los cuales se practican los intercambios y se organizan las estancias, y compararlos, para determinar cuáles son los métodos más eficaces.

Así, el *Instituto de Cooperación Intelectual* ha llegado a reunir, en el curso de una encuesta sistemática, una documentación precisa sobre los viajes de alumnos de escuelas primarias y secundarias al Extranjero. Aunque ha tenido que reducir su encuesta a la juventud que frecuenta todavía la escuela, el Instituto no quiere, de ninguna manera, desinteresarse de la que trabaja en el taller, en la fábrica o en la oficina. En efecto, a medida que los viajes de una y otra categoría presenten problemas comunes, la solución que se les dará será igualmente común. Pero la cuestión de los viajes de los trabajadores jóvenes al Extranjero debería ser objeto de un estudio especial, que no podríamos hacer ahora sin exceder de los límites asignados a este trabajo por la Comisión Internacional de Cooperación Intelectual.

En esta encuesta, el Instituto ha consultado, en un cierto número de países, a personalidades y organizaciones particularmente calificadas, que le han comunicado los resultados de su experiencia y le han enviado datos, a menudo muy detallados. Se encontrarán dichos datos reproducidos en la segunda parte de este estudio. Estas respuestas, así como los documentos y publicaciones que nos han sido comunicados, nos han permitido definir, en sus aspectos esenciales, las diferentes formas de los intercambios y de los viajes de alumnos; caracterizar los métodos empleados; apreciar el valor de los resultados obtenidos y deducir, por último, conclusiones encaminadas a una acción práctica.

II.—FORMAS DIVERSAS Y RESULTADOS DE LOS EXPERIMENTOS REALIZADOS.

A.—Principales formas de residencia y de intercambios de alumnos.

Indicaremos, ante todo, de una manera esquemática, las principales formas de intercambio y de residencia actualmente practicadas, agrupándolas en algunas grandes categorías.

- 1.º Intercambios individuales entre familias.
- 2.º Intercambios colectivos de alumnos y hogares de vacaciones.
- 3.º Colonias internacionales de vacaciones.
- 4.º Campos internacionales de vacaciones.
- 5.º Viajes y excursiones en grupos.
- 6.º Colonias al aire libre.

I.—Intercambios individuales.

Entre dos familias de países diferentes, cada una de ellas con un hijo en edad escolar, el intercambio se regula de manera que cada uno de los dos muchachos vaya a pasar algunas semanas con la familia de su camarada de intercambio, donde se le trata como un hijo. Las familias entre las cuales se practica este intercambio individual se escogen con el mayor cuidado, teniendo en cuenta, todo lo posible, su situación social, su religión, etc. Se procura igualmente dar satisfacción a las preferencias de los muchachos por el género de residencia: estancia a la orilla del mar, en el campo, etc. El niño debe justificar, mediante un certificado médico, que no padece ninguna enfermedad contagiosa y que se encuentra en estado de salud normal, no necesitando cuidados especiales. Se exige otro documento médico que acredite que los diferentes miembros de la familia que lo reciben no ofrecen ningún riesgo de contagio.

Los intercambios individuales pueden ser simultáneos o alternos. En el primer caso, los alumnos se substituyen mutuamente, durante un mismo período, en sus familias respectivas. En el segundo, pasan temporadas

juntos, primero en una familia y después en la otra. Los intercambios alternos presentan serias ventajas y convienen particularmente a los niños más jóvenes.

II.—Intercambios colectivos.

Los intercambios colectivos se presentan en dos formas: a) intercambios de grupos de alumnos entre dos establecimientos escolares; b) hogares de vacaciones.

a) Intercambio de grupos de alumnos entre dos establecimientos.— Dos escuelas o las escuelas de dos ciudades forman grupos de alumnos para estos intercambios.

Debe señalarse en este orden de hechos el caso de algunos establecimientos de enseñanza secundaria ingleses que mantienen relaciones de esta clase con establecimientos americanos y cambian entre sí, no solamente alumnos y maestros, sino también libros y revistas y sostienen una correspondencia continua.

Los alumnos, durante las vacaciones, se alojan en el establecimiento que les ha invitado, o bien están instalados en un campamento. En este caso, un profesor los reúne una o dos veces por semana y dirige su trabajo, sus juegos y sus excursiones. Estos cambios pueden también hacerse durante una parte del año escolar, generalmente después de las Pascuas o al final de las vacaciones grandes. Este método permite a los alumnos llegados de países extranjeros a seguir durante algunos meses la enseñanza del país que les acoge.

b) Hogares de vacaciones.—El principio de los hogares de vacaciones es el siguiente: dos grupos numéricamente iguales de alumnos, uno de la nacionalidad invitante, el otro de la nacionalidad invitada, se reúnen próximamente un mes en un mismo campamento o en un establecimiento de enseñanza, bajo la dirección de un personal mitad nacional, mitad extranjero. Los alumnos de los dos países viven continuamente juntos: al ir a acabar la temporada, se pueden distribuir los niños del grupo invitado en familias, con las cuales terminan agradablemente su estancia.

Los hogares tienen su origen en un en-

sayo de curso internacional de vacaciones hecho en 1928 en Boulogne-sur-Mer. Como los alumnos ingleses invitados no pudieron acudir, los alumnos alemanes se encontraron solos con los franceses en aquel curso. Un profesor alemán y otro francés les daban diariamente lecciones de canto y de gimnasia. Se organizaron también cursos de francés, de alemán y de cultura general, a cargo del profesor francés para los alumnos alemanes y del alemán para los alumnos franceses.

La experiencia fué tan concluyente, que se organizaron otros hogares en Francia, Alemania e Inglaterra. Los gastos se sufragaron por el país invitante. Como la estancia debía ser enteramente gratuita para los alumnos, fué necesario que los organizadores de hogares de vacaciones dispusieran de cantidades considerables para hacer frente a los gastos. Los fondos procedían generalmente de subvenciones concedidas por los poderes públicos y de donativos de las asociaciones locales. Estas asociaciones consideraban sus donativos como *pensiones* a los mejores alumnos de su ciudad. Estos, después de haber sido acogidos un primer año en un hogar nacional, son, al siguiente, huéspedes de un hogar extranjero.

III.—*Colonias internacionales de vacaciones.*

Un cierto número de jóvenes de dos o más nacionalidades diferentes se reúnen durante un período de cuatro a seis semanas en una atmósfera de compañerismo, con el objeto, bien definido, de ejercitarse en la práctica de las lenguas extranjeras. Estas "colonias" tienen el carácter de cursos escolares más bien que de "campamentos", porque el programa cotidiano contiene algunas horas consagradas regularmente al estudio de las lenguas. Esta forma de aproximación internacional de la juventud se distingue igualmente de los "hogares" mencionados más arriba, porque, en principio, éstos solamente ponen en contacto a dos grupos de alumnos numéricamente iguales.

Los cursos de colonias de vacaciones es-

tán organizados para alumnos de escuelas secundarias. No hay clases para principiantes; los participantes tienen que haber estudiado antes, durante dos o tres años al menos, la lengua en la cual se les va a dar el curso. Cada grupo de alumnos procede de un mismo establecimiento; los acompaña uno o más profesores, responsables de su disciplina y de su conducta. Cada profesor enseña su lengua materna a los alumnos de otras nacionalidades. Varios establecimientos pueden también ponerse de acuerdo para formar un solo grupo, que vaya acompañado en las mismas condiciones. Los profesores jefes de grupo tienen que organizar el empleo del tiempo de sus alumnos fuera de las clases. Se efectúan diversas reuniones, visitas y excursiones, consignadas en el programa general. Pero todo el esfuerzo de la dirección tiende a favorecer en los alumnos un compañerismo tal que les conduzca a vivir en común sin distinción de nacionalidad.

Se pueden aportar a estas colonias otras iniciativas que tiendan a reunir jóvenes de diferentes nacionalidades durante las vacaciones de verano, no sólo para perfeccionar su conocimiento práctico de las lenguas extranjeras, sino también para desarrollar sus aptitudes físicas mediante ejercicios y deportes al aire libre, y para ofrecerles, asimismo, diversas enseñanzas propias para enriquecer su cultura general y para inclinar sus espíritus en el sentido de la paz entre los pueblos. Este es el momento de mencionar aquí la *Escuela de verano*, creada en Ginebra por la *Unión internacional de las asociaciones en pro de la Sociedad de Naciones*. Esta *Escuela de verano* se organiza para clases de muy diferente edad, porque está abierta a la vez a maestros de diversas enseñanzas, a los estudiantes de las Universidades y a los alumnos de las escuelas secundarias que se interesan en los problemas de la vida internacional. El programa incluye dos o tres conferencias diarias. Además, hay discusiones libres sobre los temas tratados por los conferenciantes. Recepciones, visitas de monumentos, veladas recreativas y excursiones hacen agradable e instructiva

a los participantes la temporada. Los que acuden a la *Escuela de verano* contribuyen también a sus gastos de viaje, alojamiento y manutención; pero hay entre ellos un gran número de becarios. El Comité de organización tiene por misión comunicar a los participantes todos los datos útiles.

IV.—Campamentos internacionales de vacaciones.

Estos campamentos están, generalmente, organizados por una sociedad privada, que invita a jóvenes de diferentes países a pasar en ellos una temporada. No difieren, en principio, de los campamentos nacionales que funcionan ya en gran número de países.

Los campamentos organizados por las asociaciones de exploradores (*boy scouts*) son un ejemplo muy notable de estas agrupaciones. Los "scouts" son agrupaciones activas que, por su espíritu de cuerpo, los vínculos que mantienen siempre con las asociaciones similares de países extranjeros, su organización bien reglamentada y hasta sus uniformes y las canciones que les son propias, desarrollan entre sus miembros un ideal de cooperación internacional y de paz. Los *jamborées*, reuniones anuales de "scouts", reúnen en los campamentos de vacaciones, organizados cada año en un país diferente, a miles de jóvenes de gran número de naciones. El próximo *jamborée* tendrá lugar en Gödöllö, Hungría, del 1.º al 15 de agosto de 1933. La *Unión Húngara de Exploradores*, que lo organiza, ha recibido ya numerosas adhesiones de todas las partes del mundo, hasta de las más alejadas. En el transcurso de esta reunión, se organizarán numerosas excursiones.

El movimiento "scout" nos da ocasión de demostrar que la solidaridad entre agrupaciones que no tienen en todo las mismas aspiraciones y que difieren notablemente por sus principios religiosos, es perfectamente realizable. Los *Scouts* de Francia son exclusivamente católicos; los *Unionistas*, protestantes, y los *Exploradores de Francia*, neutrales. Pero un *Bureau Inter-*

fédéral du Scoutisme Français (B. I. F.) reúne cada mes a los dirigentes de estas tres asociaciones para mantener la semejanza de métodos, la convergencia de los esfuerzos y la unidad del frente en todas las grandes manifestaciones nacionales e internacionales.

Al lado del *Escutismo* y de sus grandes campamentos internacionales, hay que mencionar los campamentos establecidos por agrupaciones como la *Federación Universal de Asociaciones Cristianas de Estudiantes*. Estas reuniones sirven, en cierto modo, de campos de experimentación y aplicación al ideal de la concordia internacional. Al organizar estos campos, se cuida, sin embargo, de que el número de participantes no sea muy elevado, con objeto de que los jóvenes se conozcan y se comprendan más íntimamente.

(Concluirá.)

ENCICLOPEDIA

UM MÚSICO HISPANISTA (1)

M. GUSTAVO KOECKERT

por D. José Subirá.

Nos hallamos en un corrillo de gente filarmónica. Un viejo dice: "Gustavo Koeckert prepara un segundo cuaderno de canciones españolas." Y un joven interroga: "¿Quién es Gustavo Koeckert?"

He aquí lo que también se preguntarán muchos lectores míos. No se lo preguntarían D. Francisco Giner de los Ríos ni el pintor Darío de Regoyos, si viviesen aún. Como no se lo preguntan otros ilustres intelectuales: Cossío, Besteiro, Fernando de los Ríos, Zulueta... Y he aquí lo que cada uno de estos varones hubiera podido contestar al oír aquella interrogación:

Gustavo Koeckert es un hispanista sui-

(1) De *El Socialista*, número correspondiente al 31 de diciembre de 1933.

zo enamorado de la música, y muy particularmente de la música española. Pudo hacer una carrera, y la hizo; pero la trocó por otra más tarde, pues la vocación tiene a veces una fuerza superior a los influjos paternos. Sus ascendientes le dedicaron a ingeniero químico. Con este título salió Gustavo del renombrado Politécnico de Zurich y ejerció como ingeniero durante algunos años en algunos países, incluso en España.

Ahora bien; por mucho que pudieran las ciencias, pudo en él más el Arte. ¿Resultado? Abandonar aquéllas para dedicarse de lleno a la música. Y en el Conservatorio de Lausana ejerció monsieur Koeckert como profesor de violín, hasta que lo jubilaron por la edad. E impelido por sus entusiasmos filarmónicos, entabló amistades sólidas con grandes músicos, entre ellos Juan Brahms.

Gran amigo suyo fué el pintor Regoyos. Con él recorrió la costa cantábrica. Y entonces fué cuando conoció M. Koeckert a D. Francisco Giner de los Ríos. Eso acaeció en la colonia estival que la Institución Libre de Enseñanza tenía—y aun sigue teniendo hoy—establecida en aquel pueblo marítimo. Giner y Koeckert se comprenden y se estiman al punto. No en vano les unían sanas afinidades: espíritu filosófico y artístico, amor a la Naturaleza y a la infancia.

A partir de aquel año, y durante muchos más, es Gustavo Koeckert un elemento indispensable de las Colonias escolares de San Vicente de la Barquera, como lo seguiría siendo hoy, si los achaques propios de su edad no le hubieran impedido vivir en aquel clima. ¿Cómo no iba a seducirle tal ambiente, por lo íntimo, cordial y afectuoso, si venía del país que ha dado a conocer las Colonias escolares? Oye allí nuestras canciones, formuladas por seres infantiles, y no sólo se familiariza con ellas, sino que se erige en maestro de canto, para inculcar el amor a esas melodías entre otros muchachos que aun no habían sentido el uerno encanto ni el perfumado aroma de las melodías más legítimas, más auténticas, más puras; es decir, de

las creadas por el pueblo... Y forma de tal suerte efímeras Agrupaciones corales, puesto que los niños, al concluir la Colonia, se dispersarán de nuevo... Pero dejaba en sus almitas una huella indeleble de amor a esa canción española tan típica, tan variada, tan multiforme, que el maestro, sin ser español, sentía como cosa suya.

No interesa tan sólo bajo el aspecto musical monsieur Gustavo Koeckert. Es cierto que su pluma se ha puesto al servicio de nuestra música, como lo atestiguan sus "Canciones populares", muchas de ellas recogidas en la Colonia de San Vicente; sus conferencias sobre la canción española, sus artículos sobre Sarasate, su composición musical "Alborada española" para instrumentos de viento, interpretada en los conciertos de Francia y Suiza, y aquella canción suya, de sabor español, que compuso para un personaje de "El genio alegre". Pero no es menos cierto que su interés por nuestra literatura, unido a su amplia cultura en ese orden—testimoniada por el conocimiento que tiene de varios idiomas, tanto clásicos como modernos—, le ha llevado a traducir diversas obras teatrales que se representan en aquellos mismos países con gran éxito, cuyos autores son Benavente, Linares Rivas, los hermanos Quintero y Martínez Sierra. De la traducción que hizo Koeckert de "Canción de cuna", se han dado más de 400 representaciones en París y unas 300 en el resto de Francia y otros países de habla francesa.

He aquí, pues, una figura que, por lo venerable, es digna de ser más conocida con plena estimación en España. Máxime cuando se considera que ha contribuido España a nutrir su generoso espíritu, el cual, por cierto, recibió influencias variadas, pero ninguna tan honda como la que sobre Gustavo Koeckert ejerció durante algunos años D. Francisco Giner de los Ríos. Prueba elocuente de ello es la dedicatoria del primer cuaderno de "Canciones", donde aquel artista dice: "A la memoria de D. Francisco Giner de los

Ríos, el pensador y educador cuya alma, hecha a la vez de nobleza, de grandeza y de encanto, era el tipo mismo del alma española.”

LAS FUNCIONES SOCIALES DEL ESTADO (1).

por el Profesor Georges Gurvitch,

Secretario general del Instituto internacional
de Filosofía del Derecho
y de Sociología Jurídica

La notable obra del eminente decano de la Facultad de Derecho, de Madrid, representa una vasta síntesis de la ciencia jurídica y sociológica actual. Inspirada en la tradición, que ha llegado a ser tan actual en nuestra época, de K. Chr. Krause, a quien tanto debe Proudhon, tradición particularmente fuerte en España, y cuyo más brillante adepto, con Posada, fué Giner de los Ríos, el autor, en posesión de todas las adquisiciones recientes de la Filosofía del Derecho, da soluciones, tan profundas como sintéticas, a los más importantes problemas que preocupan al pensamiento jurídico moderno. Superando la posición unilateral entre el normativismo y la sociología en el campo del Derecho, Posada demuestra que el Derecho y el Estado están colocados en los confines del mundo de las realidades y del mundo de los valores. La complejidad de los problemas jurídicos consiste en la coincidencia de los juicios de valor con los procesos vitales que los realizan; el Derecho nace de la espiritualización de la “corriente vital ininterrumpida”, espiritualización que lo transforma en un “fluido ético”. “Toda formación social se presta a la generación del Derecho desde el momento en que presenta los caracteres de un verdadero núcleo sustancial y un dinamismo propio. Tales son la familia autónoma, el municipio incorporado, la región animada de un espíritu en sí, la na-

ción, la asociación sindical, la fundación, etcétera. Todas estas formaciones colectivas presentan, cada una de su parte, un núcleo de relaciones jurídicas original y distinto. Elaboran un sistema de normas, un derecho objetivo, un orden que ellas constituyen y conservan; cada una tiene el suyo; todas viven de una manera inmediata un derecho inmanente; tiene su poder, su capacidad inmediata de engendrar el derecho y de realizarlo por sí misma.” El Derecho positivo es, pues, independiente del Estado; mejor aún, la coacción no es un criterio necesario del Derecho. Además, cuando interviene, “la coacción jurídica, la sanción del Derecho es por sí sola incapaz de garantizar el derecho. Fuera de ella obra el fluido ético de la vida social; él engendra normas, establece y conserva el orden; modifica incesantemente la cristalización jurídica a que está expuesta la ley... Ni la ley ni la fórmula jurídica detiene el devenir del Derecho; no hacen sino definir el Derecho dado como tal en un momento dado, no agotan el fluido vital, cuya corriente jamás se detiene, por más que la ley pueda prescribir”.

Como todo orden jurídico, el Estado es un proceso y una “síntesis dinámica y vital”, síntesis móvil de las funciones que cumple, síntesis de grupos y de servicios públicos que le constituyen; síntesis, en fin, del “Estado oficial o gobierno, y del Estado espontáneo, no oficial”, de la comunidad política subyacente, como diría Maurice Hauriou. “El Estado no oficial (la comunidad política) influye y gobierna de mil maneras por sus órganos inmediatos, que son las asociaciones, los partidos políticos, la Prensa. El papel de sus órganos es desvanecer constantemente la línea de demarcación entre el Gobierno y el Estado”. Pero la institución que ejerce por excelencia esta función mediadora es el *sufragio*. Gracias al sufragio, “el Estado resulta, no de una superposición del Estado oficial y del Estado espontáneo, sino de su interpenetración. En la estructura de los Estados representativos, el sufragio aparece como una consecuencia de la inti-

(1) Estudio publicado en los *Archives de Philosophie du Droit et de Sociologie juridique*. París. Año III. Núm. 1-2.—Se reproduce aquí con autorización del autor. (N. de la R.)

midad entre la comunidad política y su estatuto jurídico, y al mismo tiempo como el órgano específico más inmediato del Estado (no oficial) en el gobierno, para hacer reflexiva la política”.

Esta solución del problema de la estructura interna del Estado democrático deja, sin embargo, abierta la cuestión del criterio distintivo del Estado respecto a otros grupos, y más generalmente, de la relación entre el Estado y la sociedad. El Sr. Posada, queriendo evitar las dos concepciones extremas, consistentes en disolver el Estado en la sociedad, o a la inversa, absorber la sociedad en el Estado, llega a la conclusión de que “el Estado es la sociedad íntegra, pues ninguna parte de la sociedad queda fuera del Estado, pero es la sociedad considerada bajo un solo aspecto y en las funciones que se definen como jurídicas”. La mayor parte de los otros grupos que forman la sociedad propiamente dicha tienen el carácter de sociedades especiales, mientras que el Estado es el más vasto de los grupos de “carácter social”, y este carácter se manifiesta en particular en su capacidad de integrar y de controlar desde el punto de vista jurídico todos los otros grupos autónomos, sin destruir por eso sus órdenes jurídicos específicos. Esta capacidad se simboliza formalmente en la “soberanía relativa” del Estado, que es su criterio formal, y que consiste “en la facultad de obrar sin posibilidad de apelación; pero, no obstante, sólo en la esfera de la competencia que corresponde al Estado” y que es propiamente jurídica. El Estado es, desde este punto de vista, una “sociedad de sociedades”, “una unidad orgánica compleja, una síntesis jurídica de unidades tan vivientes como él, viviendo cada una por sí, y formando todas, en una amplia cooperación, la unidad superior, la síntesis viviente de síntesis vivientes ya ellas mismas”.

Desde este punto de vista, el Sr. Posada aprecia particularmente el movimiento sindical, que “puede ser referido a la tradición idealista de la sociología, y a la concepción orgánica del Estado”. La auto-

nomía sindical, al igual de la de los servicios públicos, de las minorías nacionales, de las regiones, de los municipios y comunas, debe jugar un papel esencial en la nueva síntesis del Estado que se elabora. La federalización del Estado por funciones y profesiones, al mismo tiempo que por territorios, acompañada de una amplia descentralización administrativa por servicio público, tal parece al Sr. Posada la mejor solución de los más arduos problemas de la hora actual. “La tendencia a la desintegración de las funciones gubernamentales acredita una reacción a la vez espontánea y reflexiva contra el fenómeno de la expansión absorbente del Estado y de la congestión del gobierno. Corresponde a la diferenciación creciente de los servicios públicos. La descentralización bajo dos formas, una local (regional o municipal), otra funcional, sintetiza esta tendencia multiforme. El punto culminante de este renacer de la necesidad de autonomía es el sindicalismo. El sentimiento ideal de la autonomía que palpita en la descentralización o la diferenciación funcional, recibe del sindicalismo un doble apoyo eficaz en dos direcciones. La una es el sindicalismo de funcionarios, que tiende a incorporar al régimen administrativo el criterio sindical, confiriendo una organización dotada de alguna autonomía a los servicios de dirección y de gestión. La otra es el sindicalismo general, que aspira a constituir organizaciones profesionales de trabajadores y de productores aptas para la gestión y dirección de grandes servicios colectivos, con designio de transformar la estructura económica e industrial llamada, con razón o sin ella, capitalista, y de hacer una federación de organizaciones específicas, un federalismo social y económico que afecte profundamente al mismo Estado.”

Aceptando las premisas y la mayor parte de las conclusiones de la bella obra del Sr. Posada, no podemos, sin embargo, suscribir su solución al problema de la relación entre la sociedad y el Estado y criterios distintivos de este último. El Sr. Posada acepta enteramente la concepción de Krau-

se y Ahrens, que hemos tenido ocasión de criticar fuera de aquí detalladamente, pretendiendo demostrar que la integración, desde el punto de vista jurídico, de los grupos autónomos en el Estado conduce a su sumisión a este último, estando puesto el derecho autónomo anexionado necesariamente al servicio del Estado y de su poder coercitivo. La experiencia fascista, ¿no ha confirmado recientemente una vez más todos los peligros de la integración de los cuerpos autónomos en el Estado? El Sr. Posada agrava todavía la situación, renunciando a la concepción krausista del Estado como sociedad funcional, sociedad especial, y definiendo el Estado como sociedad total, es decir, suprafuncional. Esto lleva a reconocer el monopolio del Estado en la representación del interés general, y por eso mismo, a afirmar la supremacía jurídica del Estado sobre todos los otros órdenes. ¿Qué sentido podemos atribuir entonces a la "soberanía relativa"? Si la competencia jurídica del Estado no está determinada por otros órdenes del derecho independiente y superior a él, tal como el derecho de la comunidad internacional y de la comunidad nacional extraestatal, el Estado no es sólo soberano en los límites de su propia competencia, sino soberano absoluto, disponiendo de la "competencia de las competencias". Creemos que no se pueden resolver estas cuestiones más que distinguiendo entre la soberanía jurídica (primado de un orden de derecho sobre otro orden) y la soberanía política (monopolio de coacción incondicionada). Esta última sólo es atribuible al Estado, mientras que la primera pertenece precisamente a la sociedad opuesta al Estado.

Por otra parte, de la concepción tan sugestiva del Sr. Posada, según la cual el Estado es un proceso de equilibrios móviles, nos parece deducir que siendo el interés general un equilibrio de intereses opuestos, presenta varios aspectos; el equilibrio de los intereses políticos opuestos de las regiones y de los ciudadanos es, por ejemplo, esencialmente diferente del equilibrio de los intereses económicos opuestos de los productores y de los consumidores. El Es-

tado no representará entonces sino el aspecto político del interés general, como la organización futura de la producción no representará sino el aspecto económico. En una palabra, al monismo federalista del señor Posada opondríamos de buena gana un pluralismo federalista, pluralismo del federalismo político y del federalismo económico independiente, equilibrándose recíprocamente, y pluralismo del federalismo nacional e internacional, sostenido por la pluralización de la nación, de la soberanía y de los aspectos del interés general.

Hechas estas pocas reservas, no podemos terminar esta reseña sin subrayar que la notable obra del Sr. Posada es la obra más lograda que jamás saliera de la escuela de Krause y Ahrens, donde él ha sabido completar, por una síntesis muy vigorosa y muy original, la doctrina un poco demasiado racionalista, con las teorías modernas de lo dinámico y de lo espontáneo en la vida social. El lector francés se verá aquí agradablemente sorprendido con el profundo parentesco espiritual que une al más grande representante actual de la ciencia jurídica española con lo mejor de las enseñanzas de los más grandes juristas filósofos franceses: Léon Duguit, Maurice Hauriou y François Gény.

ALGUNOS ASPECTOS FILOSÓFICOS DE LA FÍSICA CUÁNTICA (*)

por M. A. Boutaric.

Profesor de la Facultad de Ciencias, de Dijon.

El progreso de las ciencias durante estos últimos años ha puesto bajo una nueva luz muchos problemas fundamentales relativos a la filosofía de las ciencias y a la teoría del conocimiento. Es ya trivial el recordar cuánto se han enriquecido nuestros conceptos sobre el espacio y el tiempo desde el nacimiento de las doctrinas relativistas. Más recientemente, ciertos

(*) De la *Revue Scientifique*, correspondiente a 13 de enero de 1934.

desarrollos de la mecánica ondulatoria y de la teoría de los *quanta* pueden inducirnos a modificar nuestras ideas concernientes a la naturaleza de lo real y al determinismo. En cuestiones tan delicadas y todavía tan controvertidas, se comprende el interés que pueden presentar las reflexiones de un pensador tan original y tan profundo como Emilio Meyerson (1), cuyas investigaciones, proseguidas con admirable continuidad durante 25 años, y apoyadas en un conocimiento extenso de la historia de las ciencias, nos han proporcionado tanta claridad nueva en la marcha de la razón humana a la conquista de la verdad. En este artículo nos proponemos poner de relieve algunas de esas reflexiones, inspirándonos en un notable estudio que el autor de *Identidad y Realidad* había publicado algunos meses antes de su muerte, sobre lo real y el determinismo en la física antigua (2).

*Las ideas filosóficas esenciales
de Meyerson.*

Para comprender bien el punto de vista en que se ha colocado el ilustre filósofo al abordar esos problemas, acaso no sea inútil recordar las ideas esenciales que se encuentran en la base de su epistemología.

En lo que concierne al objeto perseguido por la ciencia, Meyerson ha reobrado vigorosamente contra las tendencias del positivismo. Para Auguste Comte, el origen y el objeto último de la ciencia sería la acción. Meyerson estima, por el contrario, que es la tendencia hacia el conocimiento, el deseo de penetrar, de comprender el universo exterior, lo que ha constituido siempre el motor esencial de todos los esfuerzos científicos.

El positivismo pensaba igualmente que

(1) Emile Meyerson, *Réal et Déterminisme dans la Physique quantique*. Collection des Actualités Scientifiques et Industrielles. París, Hermann, 1933.

(2) Este estudio estaba ya escrito cuando hemos sabido, con la pena más profunda, el fallecimiento del gran filósofo, ocurrido en París el 2 de diciembre de 1933.

la ciencia debía contentarse con observar los hechos, establecer las leyes que los rigen, sin tratar de interpretar esas leyes y de apoderarse de sus significación profunda. Meyerson se levanta también contra esta afirmación. Nuestra razón, según él, no se contenta con comprobar que los fenómenos del universo siguen leyes precisas de tal suerte que sea posible formular previsiones. En contra del adagio positivista, el saber no se reduce a prever. "Si se parte de la teoría según la cual la ciencia no sería más que una simple compilación de leyes, escribe Meyerson, se tropieza al considerar la ciencia real con anomalías. Es, en cierto modo, un residuo lo que se obtiene, si de la ciencia real se deduce la ciencia legal." Para su concepción del objeto perseguido por la ciencia, parece que Meyerson haya vuelto a encontrar la tradición cartesiana interrumpida por el positivismo. Descartes se proponía explicar el mundo y buscaba la causa racional de los fenómenos. Una ciencia reducida a la observación de las leyes hubiera sido para él absolutamente ininteligible.

Pero ¿cómo procede la ciencia? ¿Cómo se adquieren los conocimientos nuevos? Los filósofos clásicos se han inclinado alternativamente por la deducción y por la inducción. Meyerson ha hecho un análisis profundo de esos dos modos de razonamiento y mostrado que ni uno ni otro podrían dar cuenta de los progresos del pensamiento científico. No es dudoso que la inducción pueda enseñarnos algo nuevo; pero ¿cómo justificar los conocimientos así adquiridos? La inducción pura nunca sería más que incompleta y no podría conducir a ninguna conclusión rigurosamente válida. La investigación de las leyes entre los fenómenos mediante las tablas de concordancia y de desacuerdo preconizadas por Bacon es completamente quimérica y parece seguro que el método baconiano, a primera vista tan seductor, no ha conducido nunca a ningún descubrimiento.

Por otra parte, una ciencia completamente deductiva es imposible de concebir.

Nuestro espíritu no llegará nunca a “recrear el mundo, a sacarlo del fondo de sí mismo”. El fracaso de la tentativa hegeliana es para Meyerson completamente significativo. Estriba en la naturaleza misma del razonamiento deductivo. “La teoría consciente del razonamiento deductivo le hace aparecer como irremediabilmente tautológico, incapaz de enseñarnos nada nuevo.”

Si el razonamiento matemático estuviese compuesto, como se afirma a veces, de una serie de igualdades, construída como una cascada de silogismos, el resultado debería estar contenido en las premisas. Meyerson muestra que ningún razonamiento matemático podría reducirse a una identidad entre las premisas y la conclusión, sino que constituye lo que él llama una identificación que pone en evidencia una identidad parcial y oculta.

Así es, según él, como procede toda ciencia. Una explicación consiste siempre en descubrir una identidad parcial entre cosas que se presentan primero como diferentes. Esta tendencia hacia la identificación sería el carácter fundamental de todo pensamiento científico, y aun de todo pensamiento.

Lo idéntico en el tiempo y en el espacio es lo único enteramente aprehensible por nuestro espíritu, y hacia él es adonde se dirigen los esfuerzos de la ciencia. Pero la tendencia hacia la identificación no puede nunca ser completamente satisfecha. La ciencia tropieza con “irracionales”, con residuos que le es imposible explicar. “Lo real, siendo racional por partes—si no lo fuese en total, no podríamos no solamente penetrarlo, razonar a propósito de él, sino que no podríamos ni aun adaptarnos a él, vivir en él—, no lo es siempre ni en todas partes.”

La noción de lo real está ligada al determinismo.

En su último trabajo, Meyerson ha examinado primeramente las modificaciones que las nuevas teorías de la física, especial-

mente en el dominio de los *quanta*, pueden aportar a la concepción de lo real. Cita a este propósito las opiniones bastante próximas de Langevin y de Max Planck. El primero prevé que, “cediendo a la presión que ejercen y ejercerán, sin duda, cada vez más fuertemente, los hechos comprobados, el físico, para mantener a la vez la noción de una realidad objetiva, independiente del observador, y el determinismo estricto considerado comúnmente como indispensable a la ciencia, se verá llevado a abandonar la individualidad de la realidad postulada.”

El segundo juzga igualmente que “la conservación del determinismo constituye una necesidad absoluta, y estima que las comprobaciones cuánticas conducirán a una modificación profunda de la ciencia de la realidad postulada; la cual estará en adelante “despojada de su carácter individual”.

Así, según Langevin y Max Planck, no se podría concebir lo real fuera de un determinismo riguroso de los fenómenos. Sin embargo, fiel a su método histórico, Meyerson muestra, mediante un análisis profundo del origen de las doctrinas atomísticas de los filósofos griegos, que no ha sido siempre así. “Es manifiestamente imposible, escribe, suponer que la imagen atomística de lo real haya sido producida por la tendencia determinista, pues ni Demócrito ni Epicuro admitían el determinismo riguroso de los fenómenos.”

El origen del concepto de lo real.

Volviendo a tomar el problema bajo su forma más general, Meyerson examina cómo el concepto de una realidad independiente del yo se origina en nosotros. Habiendo escogido como ejemplo el origen del concepto de fuerza, no encuentra ninguna dificultad para reconocer, desde luego, que ese concepto se une estrechamente a una sensación que todos experimentamos de un modo inmediato, a saber, la sensación del esfuerzo. Pero si se compara esta sensación con la noción a que ha dado origen, no hay duda de que el rasgo distin-

tivo esencial reside en la permanencia absoluta de la fuerza con respecto a la variación incesante del esfuerzo. Si la noción de fuerza, bastante paradójica cuando se va al fondo de las cosas, ha sido admitida por la ciencia, es porque ha podido servir para explicar los fenómenos, "pues la necesidad de explicación es imperiosa e incesante en nosotros y gobierna todos nuestros razonamientos". Refiriéndose toda explicación a un esquema único, el de identificación, la fuerza no puede servir para explicar sino en tanto que se la concibe idéntica a sí misma, y, en primer lugar, como idéntica, constante en el tiempo. "La noción de fuerza, vista bajo este ángulo, es el sentimiento del esfuerzo, menos la variabilidad, o, lo que viene a ser lo mismo, más la permanencia de este esfuerzo."

Considerando en seguida la partícula de la teoría corpuscular, Meyerson se ve llevado a reconocer que el átomo no es ya la materia tal como la conoce nuestra percepción, es la materia *sublimada*, materia a la cual se ha privado de algunas de sus características. Y, en él también, se eliminan elementos de "variedad". Todas las partículas de la misma especie que consideran las teorías científicas, trátense de moléculas, de átomos o de corpúsculos, se imaginan ser exactamente idénticas unas a otras, y, en contra de lo que ocurre con los objetos que percibimos directamente, invariables en el tiempo. Sin embargo, a pesar de estas diferencias, no se puede dudar de que el átomo no haya procedido de la materia y que el concepto no tenga su origen en sensaciones. Pero, siendo la sensación esencialmente inestable, ¿cómo, lo que no fuese más que la sensación, podría subsistir, mientras la sensación ha desaparecido? Ahí también son las consideraciones de permanencia las determinantes. Si no hubiéramos concebido la permanencia del objeto, no existiría lo real.

El sabio y el realismo del sentido común.

Por otra parte, el físico se liberta mucho menos de lo que pudiera creerse del realismo sencillo del sentido común.

Aun en el dominio de los *quanta*, el investigador, por fenomenista que pretenda seguir siendo, se verá llevado inevitablemente a pensar, desde el momento que se intente hacer mover esos seres, en el movimiento de los objetos del sentido común, y sólo introduciendo gradualmente correctivos podrá tratar de modificar esta noción.

Meyerson critica a este respecto una opinión formulada por Bohr, según la cual Heisenberg, en su trabajo fundamental, hubiese llegado "a separarse completamente del concepto clásico del movimiento". Sin duda, en el célebre físico alemán, el movimiento ha perdido la continuidad que le prestaba la física pre-cuántica, y que había tomado del comportamiento de los objetos de la percepción inmediata. Pero aun para Heisenberg, desde el momento que habla de movimiento, es preciso que el concepto correspondiente conserve algo de común con lo que se designa de ordinario con esta palabra... "Implica siempre, indica Meyerson, la comprobación de que el mismo objeto es susceptible de aparecer en lugares diferentes del espacio. M. L. de Broglie ha hecho resaltar, en este orden de ideas, que se considera que el electrón se mueve como un proyectil cargado. Y si, por el contrario, es el haz de ondas el que resulta el elemento fundamental, es bien claro que nadie hubiese pensado en concebirlo bajo este aspecto sin las ondulaciones que percibimos en la realidad sensible."

El experimentador más firmemente ligado a las concepciones de Bohr, Born y Heisenberg, cuando conversa en su laboratorio con un colaborador, no cesa de implicar en su discurso la existencia de objetos de que habla con un sentido muy próximo al que le prestaría el sentido común. En particular, el físico de los *quanta* más idealista, desde el punto que observa los fenómenos, no puede "dudar de la existencia de una realidad, reconociéndose impotente para indicar lo que es verdaderamente esa realidad que postula, es decir, para precisar su esencia".

(Continuará.)

INSTITUCION

PROGRAMA DE LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA

Origen y carácter.

La *Institución Libre de Enseñanza* fué fundada en 1876 por varios catedráticos y auxiliares (1) de la Universidad e Instituto, separados de sus clases a consecuencia de su protesta contra los decretos de Instrucción pública de 1875, atentatorios de la libertad de la cátedra.

En el proyecto de creación dicen sus fundadores que obedece aquél a la necesidad de sustraer a la esfera de acción del Estado fines de la vida y órdenes de la actividad que piden una organización independiente; que la historia contemporánea muestra la dificultad de armonizar la libertad que reclaman la investigación científica y la función del profesor con la tutela que ejerce el Estado, el cual tiende, a veces, a desconocer en su origen el valor absoluto de la ciencia y la fuente pura de donde se derivan los bienes que está llamada a producir para el individuo y para la sociedad; y que dar el primer paso en el camino de la independencia en ese orden es el fin que al establecer la *Institución* se proponen.

Creóse, y se mantiene, sin subvención alguna oficial, con el solo concurso de la iniciativa particular, mediante acciones y donativos voluntarios, a más de los ingresos de su matrícula y demás servicios.

Nació y permanece completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; apartada de apasionamientos y discordias, de cuanto no sea, en suma, la ela-

boración y la práctica de sus ideales pedagógicos.

En armonía con su origen, comenzó por ser un centro de estudios universitarios y de segunda enseñanza; mas la experiencia puso de manifiesto bien pronto que una reforma educativa profunda no puede cimentarse sino en la escuela primaria. Inauguróse, pues, en 1878, una escuela inspirada en las ideas y métodos que en aquella época pugnaban en otros países por informar la educación hacia nuevos derroteros, y este ensayo fué el comienzo de una serie de innovaciones con objeto de extender a la segunda enseñanza el mismo espíritu e iguales procedimientos, y de infundir en la superior, andando el tiempo, principios homogéneos con los de ambas.

Así ha nacido el interés con que la *Institución*, al par que en su obra interna, viene ocupándose en la reforma de la educación nacional, de donde procede el influjo que, en medio de las naturales protestas y explicables prevenciones, han podido ejercer sus principios—generalizados y aun vulgares hoy ya muchos de ellos—sobre la opinión pedagógica del país, y, consiguientemente, a veces, sobre el régimen de nuestra educación pública y privada.

Una de las manifestaciones de la continuidad que la *Institución* aspira a dar a su influjo educador es la "Corporación de Antiguos Alumnos" (C. A.), y uno de los medios de salvar los límites en que, por fuerza, ha de encerrarse la obra que realiza, es su *BOLETÍN*, órgano oficial de la *Institución*, y a cuyo frente figura el artículo 15 de los *Estátutos*, que fija claramente el carácter de esta Sociedad educadora: "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".

(1) Los Sres. D. Laureano Figuerola, D. Segismundo Moret, D. Eugenio Montero Ríos, don Nicolás Salmerón, D. Gumersindo de Azcárate, D. Francisco y D. Hermenegildo Giner de los Ríos, D. Augusto González de Linares, don Eduardo Soler, D. Laureano y D. Salvador Calderón, D. Juan A. García Labiano, D. Jacinto Messía y D. Joaquín Costa.

Junta directiva.*Presidente.*

D. José María Pedregal y Sánchez Calvo.

Consiliarios.

D. Adolfo G. Posada (*Vicepresidente*).

D. Aniceto Sela.

D. Antonio Vinent y Portuondo, Marqués de Palomares de Duero.

D. Juan Uña.

D. Bernardo Giner.

D. Ricardo Rubio.

Tesorero.

D. Manuel Rodríguez Arzuaga.

Secretario.

D. Leopoldo Palacios.

Junta facultativa.*Rector.*

D. Manuel B. Cossío.

Vice-Rector.

D. Adolfo G. Posada.

Director de excursiones.

D. Angel do Rego.

Director del BOLETÍN.

D. Ricardo Rubio.

Secretario.

D. Pedro Blanco Suárez.

Vocales.

Todos los demás profesores.

La *Institución* se estableció en 1876, en el piso principal del número 9 de la calle de Esparteros. En 1880 se trasladó al número 42 de la calle de las Infantas, y reside desde 1884 en el actual inmueble de su propiedad.

Principios y orientaciones.

He aquí los más importantes, aunque de escasa novedad, sin duda, para las personas familiarizadas con el movimiento de la educación contemporánea.

La *Institución* se propone, ante todo, *educar* a sus alumnos. Para lograrlo, comienza por asentar, como base primordial, ineludible, el principio de la "reverencia máxima que al niño se debe". Por eso precisamente no es la *Institución*, ni puede ser de ningún modo, una escuela de propaganda. Ajena, como se ha dicho, a todo particularismo religioso, filosófico y político, abstiéndose en absoluto de perturbar la niñez y la adolescencia, anticipando en ellas la hora de las divisiones humanas. Tiempo queda para que venga este "reino", y hasta para que sea "desolado". Quiere, por el contrario, sembrar en la juventud, con la más absoluta libertad, la más austera reserva en la elaboración de sus normas de vida y el respeto más religioso para cuantas sinceras convicciones consagra la Historia.

Pretende despertar el interés de sus alumnos hacia una amplia *cultura general*, múltiplemente orientada; procura que se asimilen aquel todo de conocimientos (*humanidades*) que cada época especialmente exige, para cimentar luego en ella, según les sea posible, una educación profesional de acuerdo con sus aptitudes y vocación, escogida más a conciencia de lo que es uso; tiende a prepararlos para ser en su día científicos, literatos, abogados, médicos, ingenieros, industriales...; pero sobre eso, y antes que todo eso, *hombres*, personas capaces de concebir un ideal, de gobernar con sustantividad su propia vida y de producirla mediante el armonioso consorcio de todas sus facultades.

Para conseguirlo, quisiera la *Institución* que, en el cultivo del cuerpo y del alma, "nada les fuese ajeno". Si le importa forjar el pensamiento como órgano de la investigación racional y de la ciencia, no le interesan menos la salud y la higiene, el decoro personal y el vigor físico, la corrección y nobleza de hábitos y maneras; la amplitud, elevación y delicadeza del sentir; la depuración de los gustos estéticos; la humana tolerancia, la ingenua alegría, el valor sereno, la conciencia del deber, la honrada lealtad, la formación, en suma, de caracteres armónicos, dispuestos

a vivir como piensan; prontos a apoderarse del ideal en dondequiera; manantiales de poesía en donde toma origen el más noble y más castizo dechado de la raza, del arte y de la literatura españoles.

Trabajo intelectual sobrio e intenso, juego corporal al aire libre; larga y frecuente intimidad con la Naturaleza y con el arte; absoluta protesta, en cuanto a disciplina moral y vigilancia, contra el sistema corruptor de exámenes, de emulación, de premios y castigos, de espionaje y de toda clase de garantías exteriores; vida de relaciones familiares, de mutuo abandono y confianza entre maestros y alumnos; íntima y constante acción personal de los espíritus, son las aspiraciones ideales y prácticas a que la *Institución* encomienda su obra.

La *Institución* estima que la *coeducación* es un principio esencial del régimen escolar, y que no hay fundamento para prohibir en la escuela la comunidad en que uno y otro sexo viven en la familia y en la sociedad. Sin desconocer los obstáculos que el hábito opone a este sistema, cree, y la experiencia lo viene confirmando, que no hay otro medio de vencerlos, sino acometer con prudencia la empresa, dondequiera que existan condiciones racionales de éxito. Juzga la coeducación uno de los resortes fundamentales para la formación del carácter moral, así como de la pureza de costumbres, y el más poderoso para acabar con la actual inferioridad positiva de la mujer, que no empezará a desaparecer hasta que aquella se eduque, en cuanto se refiere a lo común humano, no sólo *como*, sino *con* el hombre.

Mixtas han sido las escuelas en muchos pueblos de la antigüedad clásica; mixtas son hoy las rurales y las Universidades casi en todas partes, y en España, por fortuna, hasta los Institutos; coeducación existe en todos los grados de la enseñanza oficial en los Países Bajos; en casi todas las escuelas secundarias de los Estados Unidos; en muchas primarias y secundarias de Alemania, Suiza y países es-

candinavos, y coeducativos son los más recientes y famosos ensayos de escuelas privadas en Alemania e Inglaterra.

Los *principios* cuya más alta expresión en la época moderna corresponde a Pestalozzi y a Fröbel, y sobre los cuales se va organizando en todas partes la educación de la primera infancia, cree la *Institución* que deben y pueden extenderse a todos los grados, porque en todos caben intuición, trabajo personal y creador, procedimiento socrático, método eurístico, animadores y gratos estímulos, individualidad de la acción educadora en el orden intelectual como en todos, continua, real, viva, dentro y fuera de la clase.

Por lo que se refiere al *programa*, no existe la separación usual entre la escuela de párvulos, la primaria y la secundaria, sino que estos tres períodos constituyen uno solo y continuo: el de la educación general. Los alumnos, conforme al grado de su desarrollo, se dividen en secciones, dispuestas para que todos puedan tomar parte activa en el trabajo, y lejos de estudiar "asignaturas" aisladas, las diversas enseñanzas marchan todas paralelamente, de tal suerte, que el niño—cuando el régimen no se perturba por nuestra carencia de medios—debe aprender, en el fondo y durante todo el tiempo de su educación, las mismas cosas en las primeras secciones que en las últimas, aunque en la medida y según el carácter que a cada grado de desarrollo le corresponde. Exceptuando las lenguas clásicas, cuyo estudio piensa la *Institución* convendría retrasar, por creer que no deben imponerse a todos los alumnos por igual, sino sólo a aquellos que muestren inclinación por determinadas orientaciones, entran en el programa, desde el primer grado, todas las enseñanzas que constituyen la base de la cultura general de nuestro tiempo: así, la lengua materna y las vivas, las ciencias matemáticas, físico-químicas y naturales, las sociales, las filosóficas, la historia de la civilización, la geografía, la literatura, la teoría y la historia del arte, el dibujo y

el modelado, la música y el canto, el trabajo manual en diversas aplicaciones...; aunque siempre—conviene repetirlo—en la medida en que la frecuente, casi continua, insuficiencia de medios lo hace posible.

La *Institución* aspira a que sus alumnos puedan servirse pronto y ampliamente de los *libros* como fuente capital de cultura; pero no emplea los llamados “de texto”, ni las “lecciones de memoria” al uso, por creer que todo ello contribuye a petrificar el espíritu y a mecanizar el trabajo de clase, donde la función del maestro ha de consistir en despertar y mantener vivo el interés del niño, excitando su pensamiento, sugiriendo cuestiones y nuevos puntos de vista, enseñando a razonar con rigor y a resumir con claridad y precisión los resultados. El alumno los redacta y consigna en notas breves, tan luego como su edad se lo consiente, formando así, con su labor personal, única fructuosa, el solo *texto* posible, si ha de ser verdadero, esto es, original, y suyo propio; microscópico las más veces, pero sincera expresión siempre del saber alcanzado. La clase no sirve, pues, como suele entenderse, para “dar y tomar lecciones”, o sea para comprobar lo aprendido fuera de ella, sino para enseñar y aprender a trabajar, fomentando, que no pretendiendo vanamente suprimir, el ineludible esfuerzo personal, si ha de haber obra viva, y cultivándolo reflexivamente, a fin de mejorar el resultado. Y no a otra cosa responden las tareas que los alumnos hayan de hacer también fuera de la clase, ya que nunca se encomiendan como mero aprendizaje de las usuales y estériles lecciones memoristas, sino como ejercicios que obliguen a buscar, a reflexionar, a resolver, a componer, siempre personalmente. Cuando se trata, claro está, del cultivo especial de la memoria, se procura enriquecer con trozos y motivos selectos el caudal literario del niño y su tesoro de inspiración y de goce poético. El trabajo fuera de clase, que apenas si se inicia en las primeras secciones, aumenta con moderación hasta la última, en que adquiere todo su desarrollo; pero cuidando siempre de evitar, no aquella saludable fatiga, ne-

cesaria para el *recreo* de las fuerzas y la plena estimación del trabajo, sino el exceso malsano, que destruye la salud, engendra el desamor hacia la escuela y agota inútilmente las energías de la inteligencia.

Las *excursiones* escolares, elemento esencial del proceso intuitivo, forman una de las características de la *Institución* desde su origen. Cursos completos hay, verbigracia, los de historia del arte, que se dan, a veces, casi exclusivamente ante los monumentos y en los museos, cuyas colecciones se utilizan también para los demás estudios, sobre todo el de la historia. Y otro tanto ocurre con la industria, las ciencias naturales, las sociales, etcétera. Las vacaciones se utilizan, en la medida de lo posible, para que los alumnos salgan de excursión durante varios días. No sólo las ciudades, centros y sitios de interés próximos a Madrid, sino casi todas las regiones de España, han sido objeto, muchas de ellas repetidas veces, de excursiones más o menos largas. Algunas han llegado a Portugal y a Francia. Hay excursiones en que predomina el estudio: arte, geología, industria, etc.; en otras, el ejercicio físico y el goce de la vida rural, la marcha por el campo y la montaña; a veces, la permanencia tranquila de aquélla o a la orilla del mar, y con frecuencia, la combinación de estas finalidades. La sierra vecina, sobre todo, es visitada por los alumnos desde las primeras secciones, ya que la *Institución* tiene allí desde 1912 una casa refugio, construída gracias a los auxilios de D. Luis del Valle y del ex alumno don Manuel Rodríguez Arzuaga.

Pero en estas excursiones, la cultura, el aumento de saber, el progreso intelectual entran sólo como un factor, entre otros. Porque ellas ofrecen con abundancia los medios más propicios, los más seguros resortes para que el alumno pueda educarse en todas las esferas de su vida. Lo que en ellas aprende en conocimiento concreto es poca cosa si se compara con la amplitud de horizonte espiritual que nace de la varia contemplación de hombres y pueblos; con la elevación y delicadeza del sentir que en el rico espectáculo de la naturaleza y del

arte se engendran; con el amor patrio a la tierra y a la raza, el cual sólo echa raíces en el alma a fuerza de abrazarse el hombre a aquéllas; con la serenidad de espíritu, la libertad de maneras, la riqueza de recursos, el dominio de sí mismo, el vigor físico y moral, que brotan del esfuerzo realizado, del obstáculo vencido, de la contrariedad sufrida, del lance y de la aventura inesperados; con el mundo, en suma, de formación social que se atesora mediante el variar de impresiones, el choque de caracteres, la estrecha solidaridad de un libre y amigable convivir de maestros y alumnos. Hasta la ausencia es siempre origen de justa estimación y de ternura y amor familiares. Por algo ha sido Ulises en la poesía dechado de múltiples humanas relaciones y de la vida armoniosa, y la *Odisea*, una de las fuentes más puras para la educación del hombre en todas las edades.

La *Institución*, por último, considera indispensable a la eficacia de su obra la activa cooperación de las familias. Excepto en casos anormales, en el hogar debe vivir el niño, y a su seno volver todos los días al terminar la escuela. Esta representa para él lo que la esfera profesional y las complejas relaciones sociales para el hombre; y al igual de éste, no hay motivo para que el niño perturbe, y mucho menos suprima, sino excepcionalmente, la insustituible vida familiar, sagrado e inviolable asilo de las intimidades personales. Nada tan nocivo para la educación del niño como el manifiesto o latente desacuerdo entre su familia y la escuela. Nada, por el contrario, tan favorable como el natural y recíproco influjo de una en otra.

Aporta la familia, con el medio más íntimo en que el niño se forma y con sus factores ancestrales, un elemento necesario para el cultivo de la individualidad. Y por la familia, principalmente, recibe la escuela la exigencia más espontánea y concreta de las nuevas aspiraciones sociales, obligándola así a mantenerse abierta, flexible, viva, en vez de languidecer petrificada en estrechas orientaciones doctrinarias. La escuela, en cambio, ofrece, sobre

aquellos materiales, la acción reflexiva, el experimento que pone a prueba, que intenta sacar a luz lo ignorado, y que aspira a despertar la conciencia para la creación de la persona. Y a la familia ha de volver, para que también ella misma se eduque, la depuración de aquellas aspiraciones, los resultados prácticos de la elaboración sistemática de los principios educativos, que como su especial obra le incumbe.

Establecer esta íntima relación entre escuela y familia, no sólo mediante el niño, sino directamente, es tal vez hoy el problema pedagógico-social de superior interés y novedad en los pueblos más cultos.

Régimen escolar.

La *Institución* quisiera continuar acentuando en su escuela aquella orientación educativa a que constantemente aspiró, y que consiste, no en aprender las cosas, sino en *aprender a hacerlas*. Este carácter es aplicable a todas las enseñanzas. Pero mientras en las llamadas teóricas (Lenguaje, Matemáticas, Historia, Filosofía, etc.), exige para su realización pocos medios exteriores, pues el hacer depende en ellas casi exclusivamente del ejercicio del pensar reflexivo, en las que se llaman prácticas (Dibujo, Física, Química, Ciencias naturales, etc.), no porque lo sean más que las otras, sino porque su hacer depende en gran parte de la actividad manual, se necesitan, para aprender a hacer, muchas condiciones exteriores.

La carencia de ellas, la pobreza de recursos—conviene declararlo insistentemente—, ha venido con frecuencia a limitar la obra de la *Institución* en esta última esfera.

Siempre que es factible, realízanse por la tarde todas las enseñanzas de carácter manual, a fin de conseguir la indispensable continuidad y persistencia de los ejercicios, concentrando en la mañana las teóricas.

Las *clases*, por la mañana, comienzan a las 9 y 15, y terminan a las 12 y media. Por la tarde, la hora de entrada es a las 2 y 45, y la salida se verifica de 4 y media

a 5 y media, según las secciones, y atendiendo a la elasticidad con que hay que contar siempre en los trabajos de taller y de laboratorio.

La *Institución* encarece la *puntualidad* y la continuidad en la asistencia de los alumnos, en beneficio del aprovechamiento de los mismos, de la creación de hábitos de regularidad y del espíritu del deber.

Las *excursiones* a los museos, fábricas, etcétera, suelen verificarse el sábado por la mañana. El *juego* organizado se realiza el miércoles por la tarde. Algunos de sus más constantes favorecedores han puesto al servicio de la *Institución*, en usufructo, y en un terreno de cuatro hectáreas, a 10 minutos del Hipódromo, por el tranvía de Chamartín, sitio sano y de espléndido paisaje, un campo de *foot-ball*, otro de *tennis* y un pequeño pabellón para todos los servicios necesarios. Los alumnos, por tanto, así como los antiguos alumnos, pueden disponer con entera independencia de un elemento tan importante para su educación y su recreo.

La *duración de las clases* suele ser de 45 minutos, excepto las de las primeras secciones, que son más cortas. Entre aquellas, hay siempre un intervalo de 15 minutos, en que los alumnos salen a descansar o a jugar libremente en el jardín. En el intermedio de las clases de la mañana a las de la tarde, pueden almorzar en la *Institución*, bajo las condiciones que establece la Secretaría. Concluido el almuerzo, juegan en el jardín hasta que vuelven a comenzar las clases. Los domingos se verifican partidas de juegos en el campo, donde pasan la mañana, y, a veces, el día, acompañados de varios profesores.

Para los alumnos de las secciones superiores, suele haber también algún curso de lección semanal, y después de las horas habituales de clase, así como sencillas audiciones musicales, con las explicaciones técnicas e históricas necesarias.

El *curso* se divide en tres trimestres, separados por las vacaciones de Navidad (del 22 de diciembre al 6 de enero, ambos inclusive), las de primavera (del miércoles santo al de Pascua, ambos inclusive), y las

del verano (julio, agosto y setiembre). Durante las vacaciones, cesan las clases regulares, pero se aprovecha este tiempo, siempre que es posible, para excursiones dentro y fuera de Madrid.

En el *verano*, la *Institución* organiza, en la medida de sus recursos, alguna de las excursiones escolares largas, ya mencionadas, así como la estancia a la orilla del mar o en el campo.

La imposibilidad de alterar o detener la marcha de secciones ya formadas, que deben desenvolver un mismo programa durante varios cursos, obliga a la *Institución* a desear que el *ingreso* de sus alumnos se verifique únicamente por las primeras. El ideal consistiría en que todos sus alumnos nuevos fuesen párvulos. La matrícula continúa, sin embargo, abierta en todas las secciones, admitiendo a aquellos niños que, a juicio de los profesores, y después de un período de prueba se hallan en situación de aprovechar las labores de clase.

Los derechos mensuales de *matrícula* son, para las secciones de párvulos e inferiores, 25 pesetas; para las secciones superiores, 30 pesetas, y 10 más por las clases de lenguas vivas (inglés o alemán).

La *Institución*, opuesta al régimen de *internado*, en el sentido que tiene entre nosotros y aun en otros países, procura ofrecer, en cambio, a los padres de fuera de Madrid, cuando recibe instancias al efecto, facilidades para que le envíen sus hijos, organizando, si le es posible, como en ocasiones lo ha hecho, la vida en familia de un corto número de alumnos en casa de algunos de sus profesores. Las personas que deseen utilizar este servicio pueden dirigirse a la Secretaría de la *Institución*.

Aspira la *Institución* a no abandonar por completo a sus discípulos después de recorrido el ciclo de su educación general, y a intentar para ello modo, ya que no de darles toda una *educación especial* conforme a sus ideas—que para esto carece hoy de medios—, de seguir, al menos, ayudándolos, hasta donde le sea posible, con sus lecciones y consejos en la preparación para las profesiones a que se destinan y

aplicando en este orden los mismos principios que en el de la educación general.

Con pocos alumnos, y de una manera muy incompleta, ha podido ejercer todavía esta dirección. Aprovechan aquéllos, por ejemplo, ciertas clases de los establecimientos oficiales, pero cursan libremente sus estudios. La *Institución* les aconseja sobre el plan y modo como deben hacerlos, procurando suplir los vacíos que pueda ofrecer en su organización la enseñanza del Estado, ya mediante la asistencia a otras cátedras de distintos centros, ya proporcionándoles clases y trabajos especiales, organizados por la misma *Institución*, gracias al concurso generoso de las personas y Corporaciones privadas a quienes acude, y que le prestan sus servicios o sus medios de enseñanza, ya guiándolos, por último, en sus lecturas y estudios individuales. Se les obliga a ejercitarse en trabajos relativos a su especialidad, cada vez con mayores exigencias, conforme van adelantando en sus estudios. Y se procura, por último, que no pierdan de vista en absoluto la unidad y universalidad del saber, y sigan todos los años algún curso, ya oficial, ya privado, enteramente ajeno a aquella especialidad; alguna serie de excursiones, conferencias, manipulaciones, etcétera, v. gr., en los estudios referentes a ciencias físicas y naturales, que tanto interés despiertan hoy en la cultura general humana.

Harto siente la *Institución* la deficiencia de sus medios de todas clases para dar cima a su obra. En ésta, únicamente le satisfacen los principios a que procura acomodarse en lo posible y la conciencia de no omitir esfuerzo alguno para mejorarla.

«Boletín» de la Institución.

Es una Revista científica, órgano oficial de la *Institución*, y consagrada, tanto, a la difusión de la cultura general, insertando artículos sobre cuestiones de interés público, cuanto, muy especialmente, al estudio de las cuestiones pedagógicas, salvando así, por una activa propaganda, los límites en que por fuerza ha de encerrarse la obra que realiza la *Institución*.

El *Boletín* ve la luz una vez al mes, en números de 32 páginas, de 13 × 21 centímetros, a dos columnas.

Precios de suscripción: por un año, 10 pesetas para España; para el Extranjero, 20.—Tomos sueltos encuadernados, 15 pesetas. — Número suelto, 1 peseta. Colecciones: 52 tomos, encuadernados, 770 pesetas. Los tomos I, II, III y VIII están agotados.

Con objeto de poder completar la colección del *Boletín*, han comenzado a reimprimirse independientemente los números del tomo I, correspondiente a 1877, y se reparten juntos con los del año actual. Y así seguirá haciéndose con los otros tres tomos agotados.

Corporación de Antiguos Alumnos.

Fundada en 1892, sus fines son estrechar entre los alumnos lazos de compañerismo, proseguir su educación personal, mantener viva con amplio sentido la obra de la *Institución*, contribuir a la acción social de nuestro tiempo y despertar el espíritu cooperativo.

En los 42 años que la Corporación lleva de existencia, ha realizado su labor, ayudando en sus profesiones o estudios, ya a corporados, ya a personas ajenas a ella; contribuyendo a suscripciones nacionales o particulares, en conexión con sus fines; suscribiendo acciones de la *Institución*; auxiliando a ésta con donativos; pensionando anualmente a alguno de sus individuos para viajes de estudio en el Extranjero; dando cursos a grupos de obreros, o dirigiendo sus visitas a museos, exposiciones, ciudades o localidades pintorescas, etcétera. Todos los gastos que esto supone los ha cubierto la Corporación con las cuotas mensuales de sus individuos (1 peseta).

Mediante una suscripción especial y privada, y sin auxilio alguno oficial, lleva organizadas, desde 1894, 61 colonias de vacaciones para niños pobres y débiles, y en las cuales la Corporación ha concentrado hasta hoy sus esfuerzos para contribuir en algún modo a la obra social. Los gastos de estas colonias hasta 1933 suman 323.473,50 pesetas. Además, gracias a un donativo

de 12.000, hecho por uno de sus individuos, D. Manuel Rodríguez Arzuaga, la Corporación cuenta, desde 1904, con un edificio construido *ad hoc* en San Vicente de la Barquera (Santander), en terrenos generosamente cedidos también por D.^a Gloria de la Mata Linares, propietaria de la localidad. Y con otro donativo de D. Constantino Rodríguez, casi de igual importancia, se ha construido, en 1920, un nuevo pabellón, al lado del antiguo, para servicios de comedor y cocina, lo cual ha permitido arreglar el primitivo edificio, a fin de alojar mayor número de colonos, y en 1926, otro nuevo anejo para enfermería.

«Fundación Francisco Giner».

En 1915, a raíz de la muerte de don Francisco Giner, verdadero creador y alma de la *Institución Libre de Enseñanza*, se estableció la "Fundación Francisco Giner" mediante donativos particulares, y cuyos fines principales son: publicar una edición de las "Obras Completas" del maestro, y auxiliar a la obra de la *Institución*, que constituyó el más puro ideal de su vida. Gobierna la Fundación un Patronato, compuesto hoy de los señores siguientes:

Presidente: Sr. D. José Manuel Pedregal.
 Vocales... — Manuel B. Cossío.
 — — Adolfo G. Posada.
 — — Ramón Menéndez Pidal.
 — — Julián Besteiro.
 — — Antonio Vinent y Portuondo, Marqués de Palomares de Duero.
 — Sr. D. Bernardo Giner.
 — — Ricardo Rubio.
 — — Angel do Rego.
 Contador Depositario: Sr. D. Manuel Rodríguez Arzuaga.
 Secretario: Sr. D. Leopoldo Palacios.

La edición de las *Obras Completas de D. Francisco Giner de los Ríos* comprende cuatro Secciones:

- 1.^a Filosofía, Sociología y Derecho.
- 2.^a Educación y Enseñanza.
- 3.^a Literatura, Arte y Naturaleza.

4.^a Epistolario.

La publicación se hace por volúmenes en 8.^o, que constan de unas 300 páginas. Precio de cada volumen: 5 pesetas en rústica; 7 pesetas encuadernado en tela.

Volúmenes publicados:

Tomo I.—*Principios de Derecho Natural*.

Tomo II.—*La Universidad Española*.

Tomo III.—*Estudios de literatura y arte*.

Tomo IV.—*Lecciones sumarias de psicología*.

Tomo V.—*Estudios jurídicos y políticos*.

Tomo VI.—*Estudios filosóficos y religiosos*.

Tomo VII.—*Estudios sobre educación*.

Tomos VIII y IX.—*La persona social: Estudios y fragmentos*.

Tomo X.—*Pedagogía universitaria*.

Tomo XI.—*Filosofía y Sociología: Estudios de exposición y crítica*.

Tomo XII.—*Educación y enseñanza*.

Tomos XIII y XIV.—*Resumen de filosofía del Derecho*.

Tomo XV.—*Estudios sobre artes industriales y Cartas literarias*.

Tomos XVI, XVII y XVIII.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza*.

Tomo XIX.—*Informes del Comisario de Educación de los Estados Unidos*.

Administración: "Espasa-Calpe, S. A.", Ríos Rosas, 24, Madrid.

El Cincuentenario de la Institución se ha celebrado el día 29 de octubre de 1926 con la publicación de un folleto que lleva aquel título, y que comprende unas palabras de rememoración; otras, explicativas del contenido; un autógrafo de D. Francisco Giner, donde formula el primer bosquejo de esta *Institución*; y una selección de los trabajos del mismo, en que expone notas relevantes de la historia, ideales y problemas de su obra. Este folleto se envía gratis a cuantas personas deseen obtenerlo.

NOTAS DE EXCURSIONES (*)

por los profesores D. José María Giner
y D. José Ontañón.

(Continuación.)

Ocaña.

18 de octubre de 1925

Fuimos en tres y llegamos, después de hacer trasbordo en Aranjuez, a las 11 de la mañana.

Su situación se asemeja a la de los pueblos descritos anteriormente. Se asienta en el extremo de la meseta y junto a un profundo barranco, donde está emplazada la célebre fuente de que se hablará más adelante.

Es población que, desde tiempo de Alfonso VI, está en poder de los cristianos. Perteneció a la Orden de Calatrava; después pasó a la de Santiago y fué la residencia de los Grandes Maestros. En varias ocasiones, se reunieron Cortes en ella. Tuvo un gran florecimiento en tiempo de Juan II y jugó un importante papel en la guerra de la Independencia. Se conservan restos de *Muralla* y *Castillo*. La Plaza Mayor, con arcadas, es construcción del siglo XVIII y ha quedado incompleta. Tiene casas enormes, en tipo entre palacio y casa de labor, todas blanqueadas, con las calles muy anchas y gran cantidad de iglesias y conventos, con profusión de rejas, en su mayoría del siglo XVI.

Seguimos el itinerario que se indica a continuación:

Palacio.—Perteneció a la Casa de Frías y es un caserón, de tipo toledano, del siglo XV; la fachada, rematada por imposta de bolas y torreón, y la portada elegante con adorno de cardos, conchas y unas especies de aspas. Las rejas conservan la tradición gótica. Patio magnífico mudéjar, del siglo XV, con pilares ochavados, grandes decoraciones de atauriques, muy finas, y en el piso superior, salones con alfarjes, en

uno de los cuales hay una gran chimenea del mismo tipo.

San Martín.—Iglesia ruinoso y sin culto, del siglo XVI, ya de tipo Renacimiento, que recuerda, en algún detalle, el Alcázar de Toledo. La portada, sin ser una gran obra, es la mejor de este estilo en Ocaña. Lo más saliente de este monumento son las ventanitas de la torre.

San Juan.—Iglesia de tres naves, rehecha en el siglo XV, sobre otra, de la que se podrían encontrar restos de interés, que deben estar ocultos. La nave central y la lateral derecha conservan crucería gótica. Los pilares, aunque arcaizantes, no pueden ser anteriores al siglo XVI (¿o se han medido posteriormente, como ha ocurrido en el patio de Guadalajara?). La otra nave, cubierta bastante después por arista (¿se vendrían abajo las bóvedas al meter los nuevos pilares?). A este cuerpo de iglesia, está añadida, en el siglo XVI y aún en estilo gótico, una desmesurada Capilla mayor, que, por la mala unión que hace con las naves, produce el efecto de ser más vieja. Tiene un magnífico retablo, del XVI, con hermosas pinturas: Resurrección, Bautismo y Nacimiento, a un lado; al otro, San Ildefonso recibiendo la casulla, Degollación de San Juan Bautista y Visitación. En un altar lateral, un San Pedro de Alcántara, escultura muy hermosa, de tipo de Mena. Como si esta iglesia no fuera ya bastante asimétrica y rara, a fines del XVI le agregaron un Sagrario (capilla de los Remedios), tan grande como la Capilla mayor, al lado de ésta, que hace el efecto de un brazo de crucero. Es un buen modelo grecorromano de granito, con cúpula sobre pechinas. Pinturas estimables del XVII. Capilla de la Concepción, gótica, fundada por D. Gonzalo Chacón, Contador de los Reyes Católicos y Caballero de Santiago. El magnífico sepulcro gótico, de alabastro, del caballero y su mujer, está corrido a un lado, con las dos estatuas yacentes, él armado, ella con tocas. Hay dos capillas góticas más, una levantada en sentido transversal, a los pies de la iglesia, de dos tramos, del siglo XIV (?), en la que,

(*) Véase el número anterior del BOLETÍN.

según tradición, se velaron los Reyes Católicos (1).

Comimos en la *Fuente*, obra la más singular de Ocaña. Está levantada en tiempos de Felipe II y tradicionalmente se atribuye a Juan de Herrera. Se hizo en el fondo del barranco, para recoger las aguas de las filtraciones. Consta de una galería adintelada, con cubierta de piedra a dos aguas, que protege 34 caños. Sobre cada pilastra, una bola. La galería dobla, en ángulo recto, dos tramos, por los extremos. Delante de ella, una gran explanada cuadrangular, empedrada, con hiladas de losas de granito y limitada a la izquierda por un abrevadero y un lavadero, y a la derecha, por la rampa y escaleras de subida al pueblo, con decoración asimismo de bolas. Es tal la grandiosidad del conjunto, que hace decir a Ponz que "merece ser obra de los romanos". Dos leones, sosteniendo el escudo de Ocaña, que es un castillo, son la única muestra de escultura en el conjunto.

Continuamos, por la tarde, la visita, comenzando por la *Iglesia de Santa María*, obra de la segunda mitad del siglo XVI, desnuda al exterior, con alguna magnífica reja y una tosca puerta Renacimiento, toda pintada. Interior: enorme nave grecorromana, con crucero. Retablo mayor del mismo estilo, estofado, con pintura y escultura. El relieve central, la Asunción de la Virgen. En el tabernáculo, una Virgen gótica, estropeada y repintada. En los brazos del crucero, dos pequeños retablos del mismo estilo y buena traza, con un relieve de Santiago en el de la derecha. Junto a él, la pequeña y oscura capilla, fundada en 1567 por el cura de Ugena D. Alonso Román de Elías; soberbia reja Renacimiento, aunque los hierros son del tipo anterior; retablo menos sobrio que el citado, y sepulcro del fundador, de gran sencillez. Sagrario del XVII, con pinturas, estilo de Rizzi, en lujosos marcos del tiempo. Junto a esta capilla, en una sacristía, está guardada una interesante colección de cascos y medias

(1) Después de esta excursión, ha habido un cambio en los retablos, con motivo de un incendio.

armaduras del siglo XVI, perteneciente una de ellas a Alonso de Ercilla, según tradición, y que utiliza una cofradía local para la procesión del Viernes Santo. Junto al púlpito, una copia de las "Lágrimas de San Pedro", del Greco.

San Pedro.—Iglesia derruida en estos últimos años, tipo Reyes Católicos. Ha desaparecido la capilla fundada por el Gran Maestro de Santiago D. Alonso de Cárdenas, y su sepulcro ha sido vendido, en unión de otros.

Dos *Conventos de monjas*, carmelitas descalzas y franciscanas, ambos con iglesias grecorromanas, en la primera de las cuales está sepultado Ercilla.

Rollo.—Uno de los mayores existentes, de época de los Reyes Católicos, con decoración de bolas y terminado en linterna. Ha sido cambiado de lugar con motivo de la construcción del Penal, al lado del cual está.

Convento de dominicos.—Fundación de 1527, con un estimable patio, de arcos de medio punto en la parte inferior y adintelado el cuerpo superior, amplia escalera, iglesia muy modernizada, con sillería en el coro alto y el sepulcro de fray Ceferino González, en el crucero, por Susillo.

En las inmediaciones del rollo jugamos un rato y salimos para Madrid a las seis de la tarde.

LIBROS RECIBIDOS

Bacelli (A.).—*Vittime e ribelli*.—Quarto Migliajo.—Roma, Stabilimento Bontempelli, editore, 1894.—8.º—Don. de D. Hermenegildo Giner.

Casadevante (D. Jacinto F. de).—*El seguro de enfermedad ante la sanidad pública*.—Sociedad Española de Higiene. Premio Legado Roel número 46.—Madrid, Cosano, 1934.—Don. de D. J. C.

Jove Canella (D. José M.^a).—*Topografía médica de Laviana*.—Premiada por la Academia Nacional de Medicina. Año 1929. Premio García Roel.—Madrid, Cosano, 1934.—Don. de ídem.