

# 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 LVI.

MADRID, 31 DE MARZO DE 1932.

NUM. 863.

## SUMARIO

### PEDAGOGÍA

Un justo: Fernando Buisson, por M. Eduardo Herriot, página 65.—La formación de los arquitectos, por D. Antonio Flórez y Urdapilleta, C. A., pág. 67.—La Universidad Popular de La Haya, por D. Rafael Allamira, pág. 77.—Los métodos de la correspondencia escolar internacional, por D. Silvio Pons, página 79.—Tendencias del desarrollo de la psicología pedagógica, por M. Arthur Kiessling, pág. 83.

### ENCICLOPEDIA

Literatura comparada: la palabra y la cosa, por M. F. Baldensperger, pág. 90.

### INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Inauguración del Grupo escolar «Hermenegildo Giner de los Ríos», en la ciudad de Barcelona, pág. 95.

## PEDAGOGÍA

### UN JUSTO

#### FERNANDO BUISSON

por M. Eduardo Herriot (1).

No sin emoción, me he enterado de que, antes de abandonarnos, mi maestro y amigo Fernando Buisson había manifestado el deseo de que se me confiasen las palabras de adiós que habían de dirigirse en este lugar. ¡Quería tanto a este *Manuel général*! ¡Hablaba de él con tanto fervor! Tenía consagrado todo su espíritu, todo su corazón, al defensor fiel de nuestra querida Escuela pública. Me veo, pues, una vez más—y no será la última—llamado a

(1) Del *Manuel général de l'Instruction primaire*, de 27 de febrero de 1932.

meditar sobre la historia de aquel justo, sobre la vida ejemplar de aquel gran republicano. ¡Qué hermoso tema para una lección de moral cívica!

Con él desaparece uno de los últimos testigos de la edad heroica, de nuestra *Ilíada* escolar; uno de los que, con Julio Ferry, prepararon en el segundo Imperio la emancipación intelectual de nuestro pueblo. Justamente en la mitad del siglo pasado veo un muchacho delicaducho, hijo de un magistrado de poca categoría, que a la muerte del padre se ve obligado a salir del liceo de provincia en que se instruye para dar en París modestas lecciones y sostener a su familia pobre. A fuerza de energía, llega a obtener su licenciatura; logra después la *agrégation* de Filosofía. Pero en aquel momento sufre su primera prueba: no se somete a prestar el juramento de fidelidad que exige el Imperio y tiene que emigrar a Suiza, donde explicará Filosofía en las aulas de la Academia de Neuchâtel.

En los años que preceden a 1870, hay un Fernando Buisson que será muy interesante estudiar el día en que se quiera investigar el origen de sus ideas laicas, la formación de su conciencia, la elaboración de sus teorías sobre el librepensamiento, tan personales. Los que quieran emprender esta fecunda tarea habrán de estudiar sus trabajos *El cristianismo liberal*, *La ortodoxia y el Evangelio en la Iglesia reformada*, *La enseñanza de la Historia sagrada en las escuelas primarias*. Verán con qué honda labor, con qué escri-

pulo el futuro apóstol de la doctrina laica establece, una a una, sus convicciones, que habían de sufrir una ruda prueba cuando Buisson, al volver a Francia, bajo la protección de la República, comenzó a conocer la persecución.

En aquel momento, al final de lo que podría llamarse su «período suizo», tiene 30 años. Su espíritu ha llegado a la madurez y se nos muestra en toda la originalidad de su fuerza. Más allá de nuestras fronteras, Buisson cultivó también la idea de la paz; tomó parte en los grandes Congresos a que asistieron y que llevaron en peso hombres como Garibaldi, Edgar Quinet, Víctor Hugo... Su vocación se confirma: hasta en la vida pública, en la que no pudo dejar de tomar parte, será siempre, por encima de todo, un *educador*.

Julio Simon lo nombra inspector primario. Pero está al acecho un hombre, el hombre contra el cual hubieron de combatir nuestros precursores: monseñor Dupanloup, el ex-confesor del duque de Burdeos, el catequista de los príncipes de Orleans, el capellán de la Delfina, el enemigo personal de Voltaire, alma de inquisidor, o, por lo menos, de afiliado a la Liga. Aquel hombre había modelado a su voluntad la ley de 1850 y, en un folleto de 1863, que no debería haberse olvidado tanto, la *Advertencia* a los padres de familia, ataca a todo lo más grande que tiene Francia: a Taine y a Renan, a About y a Littré; a todo el partido de la Inteligencia. No quiere ni enseñanza universitaria para la mujer, ni instrucción laica, obligatoria y gratuita. ¿Cómo no había de quedar aplastado el modesto inspector primario Buisson? Se le acusa por sus publicaciones de Suiza, por sus juicios sobre la Biblia; se le priva de su puesto y, durante varios años, nuestro maestro ha de contentarse con visitar las grandes exposiciones universales (Viena y Filadelfia, por ejemplo), lo cual le permite, por otra parte, ampliar una cultura, ya muy extensa, y ensanchar sus horizontes.

La hora de la reparación llegó para él cuando Julio Ferry, el 10 de febrero de 1879, lo llamó a la dirección de la enseñan-

za primaria. En aquel puesto, que ocupó con notable autoridad; en aquella alta función republicana, preparó las grandes y célebres leyes orgánicas, la Carta de nuestras libertades primarias. Por esa obra incomparable, que pertenece a la historia, es, sobre todo, por lo que lo admiramos tan hondamente. No debería haber un niño en nuestras escuelas que no pronunciase su nombre con respeto y con gratitud.

Admiremos el desarrollo incesante de su espíritu. Por un lado, no deja de entregarse a los estudios más difíciles: así, para su doctorado, prepara una *Biografía de Castellion*. Pero, por otra parte, en primer lugar siempre, y de un modo constante, piensa en sus escolares de Francia; sostiene el esfuerzo de sus maestros y dirige la publicación del *Diccionario de Pedagogía*, que encierra, bajo un velo quizás un poco severo, toda una historia del pensamiento francés... y bastante más que esto.

No nos dejemos engañar por su aspecto de reserva y de modestia. Pocos pensadores ha habido en la tercera República más audaces que él. Y de una audacia rara; no la que proviene de una exaltación desordenada del espíritu — cosa despreciable para la verdadera probidad —, sino de una audacia fundada sobre el trabajo y el razonamiento. Diputado y profesor, en la tribuna y en la cátedra defiende tenazmente los derechos de la libertad humana. Como antiguo desterrado, levanta su voz en favor de todos los proscritos, de todas las víctimas de la arbitrariedad. Dando un ejemplo poco frecuente de valor, apoya al adversario cuando éste tiene razón. Estas cualidades lo llevan, de un modo natural, a presidir la *Liga de los derechos del hombre*. En un volumen, lleno de interés, y en todos sus actos, defiende el voto de la mujer. Establece, de modo firme, los principios de la Sociedad de Naciones. En todas partes, y siempre, un método invariable: ir hasta el final en el cumplimiento de los mandatos de una conciencia reflexiva; ninguna concesión al prejuicio ni al dogma, a la ventaja material ni a la pasión partidista; difundir la luz sobre todas las

cuestiones: El espíritu, como el sol, tiene la misión de alumbrar.

Entre sus obras menos conocidas figura un folletito, publicado en 1905: *La instrucción y la educación internacionales*. Ya en 1905, ¡qué línea de conducta, qué claridad, qué justicia para todos y para todo, hasta para aquella religión que lo había perseguido, qué rectitud! Querido maestro y amigo: enséñanos a pensar desde más allá de la muerte; enséñanos la gravedad de las ideas y de las palabras a los que, como tú, pertenecemos a la Universidad. Muéstranos cómo con el trabajo se llega a conciliar tesis por las cuales combaten tantos hombres, la tesis nacional y la tesis internacional. Llévanos a las cumbres. Allí encontraremos contigo a Jaurés, que tanto te quería y a quien tanto estimabas. Contigo y por ti gustaremos la sabiduría antigua, rejuvenecida y renovada en los manantiales de la ciencia moderna. Que aprendamos de ti cómo hay que conciliar la modestia y el valor.

Tu amigo, que tantas veces estuvo junto a ti; tu amigo, que ha visto, en estos últimos meses, doblegarse, ante la ley de los años, tu letra, pero no tu pensamiento, hablará de ti con frecuencia. Quisiera un día comentar tu obra y tu vida en una escuela de aldea (como aquella en que muchos de nosotros aprendimos a leer), delante de los niños. Quisiera hacerles comprender por qué razones deben cariño a tu memoria. Evoco tu figura, no en los medios ilustres en que te has movido tantas veces, sino en tu humilde casita. Te admiro al terminar tu vida, cerca del corazón de Francia, en un ambiente de modestia, que nos ofrece, con su sencillez, reproducida en otros países, una lección de humanidad. Te saludo a ti, que no has dejado de ser puro, como el inocente niño, como esos huérfanos de Cempuis que han acompañado tu entierro; te respeto a ti, cuya probidad no ha empañado mancha alguna. En medio de la ambición triunfante, pienso en tu magnífico desinterés. Si tuviera el derecho de proponer un epitafio para tu tumba, grabaría en ella esta inscripción: «Aquí yace un justo.»

## LA FORMACIÓN DE LOS ARQUITECTOS (1)

por D. Antonio Flórez y Urdapilleta, C. A.

Profesor de la Escuela Superior de Arquitectura.

Consideremos serenamente, para quizá comprender con claridad, los fines de nuestra profesión, y, consecuentes con ellos, concebir un plan que pueda ser aplicado, en proceso educativo de completa formación, a los que pretenden ser arquitectos; y, posiblemente, con más amplitud en la concepción, orientar el sentido que haya de presidir la del personal auxiliar que interviene en la realización de la obra arquitectónica, iniciando con ello características generales de educación y enseñanza en esta rama especial de formación técnica, en la que nunca podrá prescindirse del carácter artístico de tal actividad.

Analizando esos fines profesionales, sin olvidar el ambiente en que han de desarrollarse las realizaciones arquitectónicas, surge, en primer término, destacada preferentemente, la idea de protesta íntima, motivada por el desacuerdo manifiesto entre la reglamentación o, mejor, el plan presente en la enseñanza de la arquitectura, los principios establecidos hoy por la pedagogía para enseñanzas superiores y técnicas, y el sentido social profesional; y, por tanto, no obtendremos perfecta eficacia con los planes y reformas que pudiéramos proponer para la formación de arquitectos mientras no se modifique la esencia misma del sentido educativo. Los momentos son propicios para ello, el ambiente social simpatiza con los ensayos pedagógicos, sintiendo deseos de aplicar a la educación nacional los principios que establece el pensamiento moderno.

El arquitecto debe ser un individuo en el que concurren, en concepto singular, la acción de idear y la de hacer, ambos procesos activos presididos por fines de belleza. Por esto debemos formarle en especulaciones estéticas, como base esen-

(1) Discurso leído en el acto de su recepción en la Academia de Bellas Artes de San Fernando el día 13 de marzo de 1932.

cial de concepciones de formas bellas concretas, y es preciso que adquirieran maestría en la realización, primero, como expresión gráfica de la idea arquitectónica, y después, como manifestación real de ella. Es decir, que, en el conjunto educativo del futuro arquitecto, debemos clasificar, como función primaria, la artístico-arquitectónica. Como complemento, mejor como medio, para llegar a las realizaciones de la obra de arte, necesitamos conocimientos científicos, producto de la inteligencia en los conceptos mecánicos, físicos, químicos y hasta sociales; todos ellos constituirán las enseñanzas técnicas.

Para proceder con lógica en estas consideraciones respecto a la formación de los arquitectos, es preciso determinar las causas que producen la Arquitectura, que es el fin mediato y objetivo de este propósito.

La Arquitectura, la obra de arte arquitectónico, se produce por la conjunción en un fin único del concepto abstracto de este arte del espacio y del ambiente concreto que en él se desarrolla.

Este arte tiene función creadora, y la naturaleza más profunda de los elementos activos de esa función se revela en la vida. Podríamos decir que la Arquitectura, mejor dicho, la acción de idear y realizar formas bellas en limitación de espacio por el espacio mismo, es actividad creadora, siempre en armonía con la función de vida. Este concepto, poco riguroso como definición, que podrá ser discutido y rebatido, no es más que un corolario de la corriente espiritual del siglo actual: supremacía de la vida; es decir, abstracciones filosóficas adjetivadas, con casos concretos de la vida misma, que, simultáneamente, son función del estado social, del momento histórico.

La Arquitectura busca siempre lo concreto: concretas son sus creaciones—síntesis emotivas—, obras de arte. Los estimulantes del ideal creador son: la fina sensibilidad, la intuición, el instinto, etc., sin admitir, en esa función de arte, el mando de la inteligencia.

Admitido esto, precisa ponderar la ten-

dencia intelectualista reinante, perjudicial para el desenvolvimiento tranquilo y normal de los procesos creadores, siendo de importancia capital dar, por el contrario, la mayor intervención en la educación de los escolares de Arquitectura al estímulo de la emoción, a la finura de percepción artística, al deseo de crear formas bellas y a la creación de ideales estéticos en proceso de exaltación indefinida..., etcétera, etc. Si despertamos en el alma del escolar el deseo de producir, de crear; si somos educadores eficaces, nuestra labor fructificará espontáneamente, despertando fuerzas íntimas del alma, sorprendentes por su energía y plena perfección, en desenvolvimiento normal y ascendente, que integran la vida misma, que estarán siempre en presencia, como guías de los procesos creadores, y que darán valor—siempre en orden inferior—al conocimiento de lo actual y de lo pretérito en arte. Entonces, en esos momentos de plena actividad del alma en éxtasis sublime de creación, todo, menos ese acto, es pasado.

El maestro debe sentir la alegría, la espontaneidad y la forma simplista de la pujanza creadora de la juventud, a la que conducirá en la vida de formación, con su experiencia y su cultura, pero con tacto exquisito para que ellas no agobien o amortigüen el surgir de ideales y energías morales, limitando su función a poner al educando frente al objeto y a estimular su esfuerzo personal, enseñándole los conocimientos necesarios, solamente los indispensables—si el escolar siente entusiasmo por su arte, los ampliará—, como medio de realización de sus ideaciones, conduciéndole siempre, durante la vida escolar, en ritmo juvenil, en presencia constante de los problemas perennes del Arte, que, en último término, son problemas de humanidad, en su modalidad genuina de emoción bella.

Los artistas, quizá de modo más absoluto que otras gentes—ésta es su característica espiritual—, precisan, para su formación, un ambiente de plena libertad, con una sola limitación: la que sobre ellos ejer-

za el espíritu de su época. El cual, considerado como momento histórico, no puede ser modificado por nadie, ni siquiera por los hombres geniales en arte, a quienes les está reservada la excelsa felicidad de conocer lo existente en las profundidades del espíritu y, en consecuencia, «crear su obra», expresando conceptos y dictando cánones artísticos que, siendo anticipaciones respecto a los usuales en su época, realmente no son más que el producto, en perfecta y armónica realización, de deseos estéticos sentidos intensamente por «el genio», en concordancia con los aún latentes, no apreciados por el hombre vulgar, del ambiente social en que vive.

El concepto de «Arquitectura» es permanente, considerada en el sentido amplio antes indicado, y, por el contrario, es variable el momento histórico en que aquélla nace, se desarrolla y muere. Cada etapa de la vida de la humanidad, por lo tanto, crea un arquetipo de manifestación original del arte arquitectónico.

\* \* \*

En todos los procesos de vida se pueden apreciar tres períodos: iniciación, apogeo y decadencia, que se manifiestan igualmente en los de creación de esos arquetipos arquitectónicos.

El de iniciación, o primera parte de un ciclo evolutivo, empieza por manifestaciones parciales y confusas de un nuevo sistema de construcción, derivado o estimulado, generalmente, por necesidades geográficas o sociales y por el empleo de un determinado material, utilizando elementos y conjuntos compositivos pertenecientes a formas de una etapa anterior. Poco a poco, siempre dentro del mismo período, se va definiendo, cada vez con más precisión, la nueva estructura del futuro tipo arquitectónico, sin llegar aún al sistema completo, determinando las formas constructivas concordantes con el nuevo material y con las necesidades sociales. Podría llamarse la arquitectura producida en ese momento en cada etapa *arquitectura funcional*, que responde exactamente a las múltiples: de higiene, comodidad, so-

ciales, etc., etc. Esas estructuras, revestidas con materiales ricos y policromos, produciendo una sensación falsa, modificativa de la impresión de masa, no resisten al más somero análisis crítico, y, por tanto, no pueden ser consideradas como fundamento de aquel tipo arquitectónico original, armónico y completo.

El período de apogeo se manifiesta cuando esa nueva función constructiva y social *encuentra* su forma de belleza con plena expresión, es decir, cuando los artistas crean formas bellas.

Y la decadencia de una etapa se caracteriza por la preponderancia de formas torturadas para buscar «nueva» expresión de belleza, con detrimento de la armonía clara y serena que entre ellas — las estructuras constructivas y los fines sociales — debe existir; llegando, en algunos casos, a prescindir de la modalidad peculiar, fundamentalmente estática, de la Arquitectura.

La finalidad de estas consideraciones es la posible determinación del momento histórico en el presente ciclo evolutivo, correspondiente al nuevo período de la humanidad. Quizá sea difícil determinar nuestra posición actual y no pueda pasar de ser sólo un deseo.

Estamos muy dentro del momento como elementos activos de este proceso, y por ello es difícil fijar con exactitud el lugar que ocupamos en la evolución presente. Sin embargo, puede afirmarse que no hemos llegado al apogeo, que no está creado el arquetipo correspondiente, y que, por lo tanto, nos encontramos, actualmente, al final del período de iniciación, sin querer decir, al emplear la palabra «final», que esté próximo, en tiempo, el apogeo. Hemos presenciado el momento en que, aplicando formas de la etapa anterior, se pretendió armonizarlas con las funciones estructurales y sociales nuevas, aceptando el producto seco del intelectualismo, mejor dicho, la rudeza de la estructura nueva, y, a lo más, se producía la obra disfrazada con envolturas más o menos ricas por su calidad, carentes de belleza en perfecto desenvolvimiento.

«El espíritu sigue teniendo en su fondo actual los momentos que aparentemente le preceden. Tales como los ha recorrido la historia, así ha de recorrerlos al presente, en el concepto de sí mismo.»

Con percepción exaltada por el arte, quizá podamos apreciar los primeros albores del futuro sentido de la Arquitectura, caracterizada por el predominio del ritmo —relación gradual entre los intervalos de espacio limitado—, íntimamente unido al racionalismo de estructuración, llegando aquél, en algunos casos, a adquirir modalidades de gran emoción expresiva.

Hemos pretendido concretar el concepto de la Arquitectura como arte—factor permanente— y el ambiente en que actualmente se desarrolla—factor variable—; tales conceptos nos conducirán a deducciones de tipo pedagógico en esta modalidad de educación y enseñanza de la Arquitectura.

\* \* \*

La Arquitectura es factor indispensable en la vida social; aspira a cumplir, en sus orígenes, necesidades meramente corporales, después familiares—como primeros núcleos sociales—y, simultáneamente, espirituales, en orden a la religión y a la belleza.

En la Edad Media, pleno el ambiente social de fervor religioso, sienten las gentes la necesidad de construir sus templos en consonancia con la unidad del pensamiento cristiano, común en ese momento a todas las clases sociales. El «arte de construir», encerrado en los monasterios, sale de ellos ante la pujanza y prosperidad de los gremios civiles. Antes y después de esa concordancia de finalidad, la formación de los arquitectos se hacía en aprendizaje de colaboración progresiva, según la jerarquía personal del discípulo con los maestros, es decir, eran aprendices «activos»—que «hacen»—, concepto muy diferente del actual aprendiz, que, lejos de formarse en su arte, es dedicado a menesteres de puro servilismo.

Las agrupaciones gremiales, en algunos casos, adquieren tono familiar, por transmisión de padres a hijos, de reglas o pre-

ceptos empíricos, que dan a estos grupos de gente prestigio en su arte. Esta modalidad del *organismo* en que radica la formación del arquitecto se modifica al aparecer jerarquías personales preeminentes, grandes prestigios en arte; entonces, el tipo familiar se confunde con «la escuela» formada por el maestro en su taller; es decir, *la familia* se constituye entre el maestro y los discípulos. La eficacia de este sistema de formación se conseguía: *a)* porque el joven que sentía deseos, o quizá sólo curiosidad, de adiestrarse en un arte tenía absoluta libertad en la elección de su maestro y, por consecuencia, fe en su capacidad artística; y *b)* porque la educación se hacía *siempre* en presencia de la realización del maestro, y después, desde los comienzos de creación, ante la suya propia. Lo doctrinal, lo que hoy pudiéramos llamar enseñanza de disciplinas auxiliares para la formación completa del arquitecto, se hacía por los constantes consejos del maestro y por el esfuerzo individual. Este proceso educativo tenía inconvenientes: unos, dependientes de la posible pérdida de personalidad del educando, al ser clasificado como un individuo perteneciente a una «escuela» o «taller», puesto que para desligarse de esa familia artística hubiera necesitado gran genio creador y firme voluntad, y quizá, si éstos no eran suficientes, quedase su propia característica—en orden a su mayor o menor jerarquía—anulada; otros tendrían como causa lo imperfecto de su cultura y, sobre todo, la falta de método para formarla. Así y todo, semejante método de formación dió al mundo los artistas del Renacimiento, posiblemente, con una intervención limitada del organismo educativo, y otra, más sustantiva y general, del ambiente social.

En este momento histórico podemos contemplar el desarrollo de dos artistas formados en procesos educativos completamente distintos, pero que en ambos casos, con libertad en la elección de métodos y maestros, llegan a un perfecto concepto de la Arquitectura.

Vandaelvira es el caso más típico de

uno de estos procesos educativos. Cantero, escultor más que arquitecto, en vida de constante aprendizaje, trabaja a las órdenes de otros maestros; hace construcciones solo; recibe influencias de Italia; siente avidez por hacerse culto. En sus obras puede estudiarse el proceso de su formación como artista en constante renovación de ideales, que logra encontrar al final de su vida, en sus últimas obras, la verdadera expresión del concepto de Arquitectura.

Simultáneamente, aparece la figura del gran arquitecto Herrera, que comienza sus realizaciones arquitectónicas en plena formación de cultura general, y rápidamente llega a la maestría en el arte, con técnica admirable y perfecto concepto. Pudiera decirse que su formación de artista se verificó primero en su espíritu, y que, al comenzar a realizar sus concepciones, adquirió rápidamente la maestría.

En cambio, Vandaelvira dejó «construidas» sus dudas, sus tanteos y, por consiguiente, todas sus etapas de formación. Un cantero errante llega a abstracciones de masas con justa y ponderada expresión, no exenta de modalidades populares que tienen gran sentido expresivo, por escapar, en cierto modo, al imperativo de ambiente del momento histórico; así «labró» su espíritu, conservando siempre la característica de su vida.

Un sabio de bien cimentada cultura llega a esas mismas abstracciones de concepto arquitectónico en admirable armonía entre él y el ambiente filosófico religioso y social en que vive y se desarrolla.

Llegan ambos en Arte a la perfecta de terminación de espacio limitado en cuanto es síntesis emotiva en concepto de proporción, ritmo y euritmia; sólo se diferencian en la expresión, o sea en el elemento emotivo más concreto, más inmediato, de más fácil comprensión: uno, lleno de perfume popular—¡así fué su vida!—; otro, de austeridad cristiana, consecuente con el ambiente en que vivió.

No olvidemos tan sabia lección de la historia. Más adelante necesitaremos de ella, al discurrir respecto al modo por el

cual hemos de buscar caminos diversos, para que, sin detrimento en lo fundamental de la formación del arquitecto, tengan acceso a nuestra escuela, por lo tanto, al ejercicio de la Arquitectura, gentes que provengan de todas las clases sociales.

Los artistas, en reposo espiritual, con secuencia de la intensa y eficaz actividad creadora, encuentran un placer al hacer revivir en su pensamiento el camino de gestación de su obra; gestación siempre dolorosa; frecuentemente, de renunciaciones y sacrificios, de lucha con la materia, de desaliento muchas veces para un nuevo renacer a la lucha, de felicidad cuando llegan a expresión justa de sus ideas en formas concretas; entonces, en esos momentos, obtenidos con dolor y sacrificio, de clara y noble objetividad artística, se despiertan en ellos (al sentir en la conciencia su misión de maestros) ansias tutelares, para evitar, en lo posible, a sus discípulos, sobre todo, a los que conceptúa de mayor aptitud, ese camino incierto y doloroso que es inevitable recorrer para realizar la obra creadora.

Esos deseos de tutela se dirigen fundamentalmente a facilitar la formación cultural y técnica del discípulo, y para ello nada más inmediatamente eficaz que establecer un orden racional en los consejos, antes ocasionalmente dados ante el objeto. En este momento comienza a diferenciarse la función educativa de la meramente de enseñanza, si bien esta última es, en un principio, parte sustantiva del proceso fundamental educativo del arquitecto. Cuando un maestro insigne da forma justa a tales reglas o consejos de enseñanza, adquieren mayor universalidad, pasan los límites del «taller» y llegan, en algún caso, a convertirse en preceptos estéticos de un período de arte.

Cuando se generalizan esas normas de concepto de arte, tienen la virtud de reunir a grupos de artistas de pensamiento homogéneo, los cuales sienten la necesidad de la permanencia de esas sus teorías, y, por lo tanto, cultivan en ellas a la juventud. Y ese «preceptismo» da lugar a períodos de escasa libertad artística individual,

Para conseguir esa permanencia de ideas estéticas, los artistas sienten el deseo de crear organismos de protección y enseñanza de las artes. En 1619 comienzan esos intentos, que se repiten en los reinados de Felipe IV, Carlos II y Felipe V, llegando hasta 1757, en el reinado de Fernando VI, por creación de la Real Academia de las Tres Nobles Artes, con facultad exclusiva de otorgar el título de arquitecto, a dar carácter oficial a los estudios de Arquitectura en España. Disposición mantenida y ratificada por los monarcas posteriores, aunque después participaron también de esa facultad las Academias de San Carlos, de Valencia; de San Luis, de Zaragoza, y de la Concepción, en Valladolid.

En tal momento, pierde la libertad que como arte tenía la profesión de arquitecto. Ya no se trata de organismos privados fomentados por una personalidad artística, bien sea individual o colectiva, sino que adquiere carácter de privilegio y, por lo tanto, de función de Estado, si bien delegada aún en organismos especiales.

En 25 de septiembre de 1844, por Real decreto del ministro de Gobernación, don Pedro José Pidal, se establece un reglamento orgánico para los estudios de Arquitectura, en cuya parte expositiva decía: «esta arte, la primera, la más necesaria, aquella en que la ignorancia puede acarrear más lastimosos resultados, es acaso la que tiene menos perfecta enseñanza, y para establecerla cual conviene, es preciso, no sólo ampliarla teórica y prácticamente, sino también sujetarla a todas las formalidades de una verdadera carrera científica».

En un decreto de 1849 se determina ya expresamente la existencia independiente de la Escuela especial de Arquitectura de Madrid, organismo del Estado, y que puede expedir los títulos de arquitecto.

En esa situación, se llega a la ley de Instrucción pública de 9 de setiembre de 1857, en la que se concede la categoría de estudios superiores a los de la enseñanza de Arquitectura.

Desde entonces hasta el momento actual

se han hecho reformas que modifican constantemente planes, programas y reglamentos, sin llegar a la sustantividad necesaria como centro de estudios de Arquitectura.

\* \* \*

Preocupados hondamente por este problema de pedagogía, nos atrevemos a indicar las ideas que una larga experiencia nos ha hecho concebir, y, quizá consecuentemente con ellas, establecer las líneas generales del que estimamos eficaz proceso de cultura y enseñanza para la completa formación del futuro arquitecto.

Con legítima razón, por cultivar un arte, nuestra Escuela debe gozar de gran libertad, que, si bien hoy es suficiente respecto a profesores y alumnos, no tiene la amplitud necesaria en lo que al organismo se refiere.

Su función es la de órgano de formación artística y profesional, atendiendo en primer lugar a su vida, de intensa espiritualidad en régimen educativo, para la que precisa una limitación en la actual y excesiva acción del Estado en lo que se refiere a reglamentaciones inflexibles, de difícil y lenta transformación, y, en cambio, una tutela mayor en cuanto a la eficacia de su función de educación.

La Escuela estará formada por una colectividad de profesores y alumnos, al modo como el Rey Sabio definía la Universidad: «Ayuntamiento de maestros e escolares».

Los beneficios de esta institución de cultura deberán alcanzar a todos los españoles, sean cuales fueren sus respectivas posiciones en relación con sus necesidades inmediatas de vida.

El proceso fundamental, de tipo educativo, para la formación del futuro arquitecto se efectuará por procedimientos intuitivos en presencia del objeto — en nuestro caso, el objeto es el completo proceso de ideación y realización —, y estimulando el esfuerzo individual, actividad del sujeto. Ambos concurren en un mismo fin fundamental: educación del sentimiento en la forma, que es proceso ilimitado dentro de su peculiar modalidad «arquitectura», limi-



tado solamente por la jerarquía del individuo en cuanto a perfección en el concepto puro de su arte como causa, y de su obra como efecto.

Simultáneamente a ese proceso fundamental, es necesario dotar al futuro arquitecto de todos aquellos conocimientos que, como medios de expresión o realización, le son absolutamente necesarios para idear y construir sus obras.

El Estado debe determinar el programa mínimo de conocimientos necesarios para el ejercicio profesional, como garantía de la vida de los ciudadanos.

La formación del arquitecto debería desarrollarse en tres períodos:

El primero atendería al proceso de formación general de educación y enseñanza que el hombre necesita como «individuo».

El segundo formaría al arquitecto para su función profesional.

Y el tercero debería ser de elevado sentido especulativo, con gran variedad de formas.

El primero, que pudiéramos llamar pre-escolar—siendo la Escuela a que esta denominación se refiere la Superior de Arquitectura—, será determinado, seguramente, por la futura ley de Instrucción pública. Ella fijará concretamente la amplitud cultural de las gentes en nuestra nación y los organismos donde haya de recibirse. Este es un problema general de educación al cual poco podemos aportar; sin embargo, creemos que el futuro arquitecto puede formarse en este primer período de su vida indistintamente, pasado el período común a todos—de instrucción primaria—, bien en los Institutos de segunda enseñanza o bien en una prolongación de la escuela primaria, en relación con una posible organización de las Escuelas de Trabajo, de Artes y Oficios, etc., etc. Con este criterio podrán llegar a la Escuela Superior de Arquitectura todos los individuos que tengan aptitud para el cultivo de este arte, y evitaríamos el absurdo actual de existir un camino único para ingreso en ella, cuya exclusividad hace que sólo puedan ser arquitectos determinados elementos sociales, produciéndose una excepción poco de

acuerdo con la amplitud democrática que debe tener la profesión de arquitecto, en la que deben concurrir las aportaciones artísticas, fruto de la especulación en disciplinas de la mayor elevación espiritual, que no pueden tener realidad si no vienen íntimamente unidas a la práctica de realización. En la profesión de arquitecto se unen el artista y el obrero. Un arquitecto es un obrero formado en su arte, o un artista formado en práctica de construcción; ambos con los conocimientos técnicos necesarios.

No dejamos de advertir que esta diversidad de procedencias en los estudiantes de Arquitectura pudiera producir alguna confusión por falta de homogeneidad en el grado de desarrollo cultural de los individuos que han de estudiar Arquitectura; pero estimamos que tal inconveniente puede tener franca solución—más adelante indicaremos cómo—si analizamos ampliamente el estado de cultura y educación de cada individuo antes de aceptarle en nuestra Escuela.

Las características fundamentales para esta aceptación serán la «aptitud» y la «vocación», que darían la homogeneidad apetecida a los estudiantes de Arquitectura. Completar deficiencias culturales es un problema de fácil solución que constantemente hemos de tener en cuenta, aun en el caso de que todos los muchachos procedieran de análogos centros de enseñanza.

Queremos salir al paso a otra objeción que pudiera hacérsenos. Esta sería: en la Escuela Superior de Arquitectura puede ingresarse sin saber dibujar. No tiene valor. En las escuelas primarias, en los Institutos, en las Escuelas de Trabajo, en las de Artes y Oficios, etc., deben formarse los individuos en esta práctica educativa, en sus grados inferior y medio, suficientes para apreciar la aptitud y la vocación de los muchachos para la Arquitectura, y nosotros, en nuestra Escuela, haremos el grado superior, excitando la mayor habilidad en este medio expresivo de nuestro arte, en relación siempre con el proceso creador. No se conseguirá un producto ponderado si faltan ideas creadoras y sobra me-

dio de expresión; deben ser procesos simultáneos e ilimitados en su desarrollo.

Como características de la formación integral que deben tenerse en cuenta para el perfecto desarrollo del individuo en este período «pre-escolar», nos permitimos indicar que, además de las enseñanzas que se estimen necesarias para dar cultura general, será indispensable atender en proceso educativo:

Al cultivo de la voluntad para la formación del carácter, que dará en arte la permanencia y exaltación de la personalidad; al del sentimiento, especialmente en la forma, para obtener una fina percepción de la belleza; al sentido del deber, como estímulo del trabajo, sin más limitación que la impuesta por la higiene, en lucha con la abulia frecuente en la actual juventud (este sentido, bien orientado por los maestros, conduciría a la exaltación del ideal creador en los talleres de realizaciones, no de oficios, que deberían existir en todas las escuelas de enseñanza primaria), y a la formación de la acción moral en todos los órdenes, que dará frutos muy necesarios en la vida profesional, individual y colectivamente.

Antes de comenzar la formación profesional del arquitecto, es necesario clasificar los individuos que pretenden ser arquitectos. Esta clasificación debe atender fundamentalmente a la aptitud y vocación para el cultivo de la Arquitectura, y, como factor complementario de ella, debe tenerse en cuenta su grado de cultura.

El estudio de cada individuo debe acometerse en grupos de número muy limitado, y durante, al menos, un año, al término del cual, y en presencia de todos los trabajos y del informe detallado de toda su acción escolar, podrá determinarse los que deban pasar a la Escuela y con qué características, respecto al complemento de educación y enseñanza.

En el segundo período, en que ha de formarse el arquitecto con capacidad suficiente para su función profesional, hemos de distinguir:

a) El proceso educativo de carácter artístico, ilimitado y progresivo.

b) La formación técnica, y

c) La formación social.

En estos tres apartados hemos de considerar el: a) *Proceso educativo de carácter artístico, ilimitado y progresivo*, como el fundamentalmente educador en este período orgánico de formación profesional; y a los b) *Formación técnica*, y c) *Formación social*, como agrupaciones de enseñanzas que son necesarias como medios del proceso fundamental de educación, que, a su vez, consta de tres órdenes evolutivos de formación artística:

I. Estudio teórico del arte, teniendo en cuenta el fin de la Arquitectura, el ambiente social y el producto de ellos, o sea, la obra de arte.

Este orden debe desarrollarse en enseñanzas graduadas, desde los rudimentos de terminología arquitectónica hasta los estudios de filosofía del arte.

II. Estudio de la historia del arte, como casos concretos de manifestaciones arquitectónicas, en los diversos períodos de vida de la Humanidad, evitando una excesiva forma erudita.

Pudiera comenzarse por estudios elementales y de gran generalidad de la historia de la Humanidad, terminando con otros de gran intensidad analítica de procesos concretos de la historia de la Arquitectura.

III. Creación o técnica de composición. En este orden se concentra la función fundamental de la Escuela. Deberá comenzar por ser casi exclusivamente de ~~técnicas~~ superior de expresión (dibujo), y sólo de iniciación en la creación, llegando un momento en que cesa el estudio de esta técnica expresiva, por considerarse suficiente, y prosigue intensamente la educación en evolución creadora, incorporándose oportunamente a ella la técnica constructiva, que se desenvuelve - simultáneamente a la creadora - como elemento de realización de las ideas.

Apartado b) *De formación técnica.*

En este apartado deben agruparse todas las enseñanzas necesarias al arquitecto, concertadas en el orden evolutivo de construcción.

Estos conocimientos pueden ser agrupados:

I. Estudio de las ciencias necesarias para la construcción (Matemáticas, Física, Química, Geología y Mineralogía).

II. Estudios de aplicación de estas ciencias en cuanto son precisas al constructor (estabilidad de los edificios, resistencia y conocimiento de materiales, topografía, óptica y acústica aplicadas, salubridad e higiene, etc., etc.).

III. Construcción propiamente dicha, como factor de realización de las ideaciones de arte arquitectónico.

#### Apartado c) De formación social

Las enseñanzas que han de componer este grupo son de orden a organización de trabajo y legislación (respecto a los edificios y a los obreros). Por tanto, pueden clasificarse:

I. Organización del trabajo en las obras.

II. Legislación (respecto a los edificios y a los obreros).

III. Policía de la construcción.

Al terminarse este período podrá obtener el estudiante el título profesional de arquitecto.

En el tercer período, de elevado sentido especulativo, la actividad de las gentes puede agruparse en tres conceptos fundamentales:

I. Ampliación de estudios.

Con toda la variedad imaginable, según la aptitud y los deseos de los estudiosos. Por ejemplo:

a) Especialización en disciplinas históricas y arqueológicas.

Estos arquitectos deben ser los futuros conservadores de la riqueza monumental.

b) Estudios de estética, filosofía de la construcción.

c) Estudios especiales de aplicación científica a la construcción.

d) Estudios de ciudades. Urbanismo.

II. Bibliotecas, pensiones al Extranjero, excursiones, etc., etc.

III. Organizaciones postescolares, que deben tener como objeto:

a) Protección a la escuela.

b) Unión profesional. En este último

concepto es donde debe verificarse la unión del Colegio profesional con la Escuela.

Como complemento del proceso de formación profesional deben existir en la Escuela Superior de Arquitectura estudios de cultura general a cargo de profesores especiales, que tendrán como objeto dar homogeneidad en conocimientos generales a todos los escolares.

Durante todo el período de formación profesional, con carácter obligatorio, si se estimara necesario, en relación con las materias que se cultiven durante el de ampliación, los alumnos frecuentarán las obras, no como espectadores, y sí tomando parte activa en ellas.

\*\*\*

Aquí pudiéramos dar por terminadas estas notas sobre formación del arquitecto, sin otro valor que ser producto de experiencia; pero sentimos hondamente el deseo de hacer dos últimas indicaciones.

Una se refiere a la necesidad de *información*, de satisfacer la curiosidad sentida por conocer lo que se hace y se escribe, las nuevas orientaciones, el *presente* de la evolución y de la cultura arquitectónicas. Decía mi maestro, el Sr. Cossío, en su primera lección dada en la Escuela de Estudios Superiores del Ateneo de Madrid, en 1897: «El espíritu de la época y el estado de nuestro pueblo pide, lo primero y con ansia, información sobre todas las cosas. La enorme riqueza y variedad de fuentes originales de trabajo; el cambio continuo de ideas; las nuevas tendencias y puntos de vista que a cada hora surgen en el derecho como en la ciencia, en la religión como en el arte, en la esfera económica como en cualquiera otra, junto con la complejidad de relaciones de la vida moderna, que obliga a todo hombre culto a tener abierto su espíritu a los cuatro vientos y a seguir a diario la marcha que lleva el espíritu humano, hacen que sienta aquél, como primera necesidad, la de enterarse de lo que se produce, la de ponerse al corriente de las transformaciones que en todos los órdenes de la vida se verifi-

can, tanto para trabajar con fruto en su propia vocación como para ayudarse en ella de las nuevas fuerzas que en otros horizontes aparezcan.»

Esta información adquirida en cada uno, y, por tanto, en el último momento, nos dará a conocer el estado de la cultura mundial en este instante histórico. Ello podrá hacer que profesores, arquitectos y escolares realicen su labor como infinitos colaboradores del arquetipo arquitectónico de su época, de concordancia perfecta, de esfuerzo concurrente con lo realizado anteriormente en la cultura general del período actual de la vida de la Humanidad.

Mis últimas palabras, esa segunda indicación, tienen por objeto encarecer a los profesores y a los escolares la absoluta necesidad de conocerse mutuamente, para que unos y otros obtengan el máximo y más fácil rendimiento en su trabajo.

El profesor debe sentir la impaciencia de conocer, de estudiar, a los escolares, y para ello analizará sus actos, sus palabras, sus exaltaciones, sus depresiones, sus aciertos, sus equivocaciones, etc., etc., que no podrán engañarle, constituyendo una investigación eficaz, que, en suma, le hará conocer los diversos temperamentos, sobre todo si estas observaciones se hacen cuando los muchachos han sido transportados amorosamente y con fino sentido pedagógico a la vida intensa y exaltada de ideaciones y realizaciones arquitectónicas.

La variedad de temperamentos nos hace sentir el deber de estudiar cuidadosamente el de cada uno de los escolares, sin intervención de la inteligencia en el juicio de ese estudio, para no entorpecer o cambiar el rumbo natural de su franco desenvolvimiento. Casos de equivocaciones tristes los vemos desgraciadamente, con excesiva frecuencia. Cuando se analiza la resultante en producción de hombres de talento, apreciamos caracteres excelentes que, por una formación inconveniente, inadecuada a ellos, amenguan el fruto de su vida espiritual. En los sabios es fácil encontrar un tipo de hombre que, sin llegar a creaciones de elevados conceptos, reservadas al genio, no da fruto sazonado y

eficaz para la Humanidad, se agosta prematuramente, por desconocimiento absoluto de la vida, es decir, por un desarrollo inarmónico, rudimentario en realidades y monstruoso en erudición sabia.

Cuidemos con religiosidad de que exista armonía y equilibrio entre lo que enseñamos, cómo lo enseñamos y el temperamento personal, considerando éste como condición de naturaleza consustancial con el espíritu de raza.

Por esto es, en España, delicadísimo este problema en la formación de un artista. No podemos establecer reglas generales; pero es innegable la necesidad de dar a los trabajos escolares una gran variedad, siempre en relación con el temperamento.

En un meridional, en un levantino, florece su espíritu en creación; surgen en su alma ideas creadoras, antes de tener tiempo para poseer conocimientos suficientes y desarrollarlos metódicamente. El norteño, en cambio, es tardío en su floración de ideas, que vienen acompañadas o son posteriores al completo conocimiento.

El almendro y el manzano: El primero florece prematuramente, violento, apenas besa sus yemas el sol todavía de invierno, sin hojas que defiendan su función de generación; pero..., si el clima es propicio, fructifica; el manzano da sus flores cobijadas por sus hojas, la generación se consume, pudorosa, en la verde cámara nupcial, y también..., si el ambiente es adecuado, da su fruto.

Un buen maestro debe saber formar en torno de cada temperamento el «clima» apropiado para obtener el mejor fruto, sin que sea necesario que todos sean iguales, pero sí sanos y bellos.

Hagamos que la juventud tenga cultura, que el árbol esté plantado en buena tierra, que tenga conocimientos suficientes como medio, que pueda sostener el árbol sus flores y sus frutos, y si entonces logramos que el clima sea adecuado, el hombre y el árbol darán ideaciones y obras, flores y frutos exquisitos.

Sólo falta que la juventud sienta estremecerse su alma al beso del aire impregnado de belleza, como el árbol con el so-

plo de la primavera. Vosotros, los jóvenes, para llegar a ese momento de eclosión artística, necesitáis voluntad traducida en trabajo y renunciaciones. Vivid, cada uno y todos los momentos, activamente, en modalidad emotiva; trabajad con fe y voluntad, usando como medio vuestra inteligencia, y descubriréis, pura, una nueva fuerza de vuestra alma, concretada en dinamismo creador, calificado en relación a vuestro temperamento, y entonces asistiréis, inconscientes, a la natividad de vuestra propia personalidad. Cuando más adelante os sea dado contemplarla, dedicad un momento de vuestro pensar para recordar que hubo una etapa de vuestra vida en que fuisteis guiados por otro hombre que no mancilló vuestra virginidad artística y que os inició en el culto a la belleza.

#### LA UNIVERSIDAD POPULAR DE LA HAYA (1)

por D. Rafael Altamira,

Juez del Tribunal Internacional de La Haya.

Incidentalmente he aludido alguna vez, en artículos anteriores, a la Universidad Popular de la Haya, y siempre con el propósito de hablar de ella con la especialidad que requiere su importancia cultural. El momento propicio se me presenta ahora y lo motiva, entre otros hechos, el de la intensidad y extensión del programa de trabajos de aquella entidad en el actual curso.

Pero antes de referirme al programa, bueno será salir al paso de un muy probable equívoco a que se presta el título de *Universidad Popular*. Sabido es que en el período agudo del interés que la educación de la masa obrera logró en el Continente europeo y en Inglaterra (cuna, como nadie ignora, de la extensión universitaria), el nombre de *Universidad Popular* sirvió, particularmente en Francia, para designar fundaciones culturales en beneficio de las clases humildes, privadas, por razones económicas, de los medios de educación inte-

lectual superiores a los de la escuela primaria y aún a veces de este mismo. Con ello, el título de «popular» correspondía bien al carácter de esas fundaciones; pero no tanto el de «Universidad», palabra que evocaba inmediatamente la acción directa de un centro universitario (como era el caso de Oxford y Cambridge, pero no con finalidad *popular*) o, por lo menos, de elementos universitarios (estudiantes o licenciados y doctores recientes) en calidad de profesores y conferenciantes.

Ciertamente, los creadores de las Universidades Populares fueron gentes de formación universitaria muchas veces y quizá la mayoría de las veces; pero no siempre se trataba de personas todavía ligadas profesionalmente a una Universidad o acabadas de salir de ella. En cuanto a la intervención directa y sistemática de los Claustros universitarios en esa obra de educación popular, yo no conozco más caso que el de España, y típicamente, en ella, el de Oviedo.

Ahora bien, la Universidad Popular de La Haya (lo mismo puede decirse de sus hermanas de otras poblaciones neerlandesas) no es, en el sentido que acabo de definir con relación a los dos términos de la denominación, ni Popular ni Universitaria. En cuanto a su público, más bien guarda analogía con la actual *University Extension* de Cambridge y Oxford; y en cuanto a su profesorado, es sumamente heterogéneo, y permite así aprovechar todos los valores docentes posibles en todas las profesiones y vocaciones espirituales de una nación tan culta como Holanda, y también, los de algunos extranjeros que aquí vienen. Para completar la exactitud de esta información, añadiré que ese amplio aprovechamiento de las personas capaces de enseñar no estuvo nunca excluido, ni en principio, ni en hecho, de las obras más universitarias de educación popular. Así se hizo en Oviedo.

El público de la Universidad Popular de La Haya no es obrero. No quiere esto decir que esté cerrada a los obreros manuales, sino que éstos no acuden a ella, por lo menos en número apreciable. La masa

(1) Artículo publicado en *La Nación*, de Buenos Aires, diciembre de 1931.

obrera no ha sentido como suya esa creación, como tampoco siente la de las Universidades inglesas, a pesar de los orígenes, en Toynbee Hall, de la *University Extension* de Oxford. La masa que asiste a los cursos y conferencias de la Universidad Popular de La Haya es de clase media en sus diferentes sectores: el *bajo*, que ordinariamente careció de estudios superiores en su época escolar, y el *alto*, que posee títulos universitarios más o menos elevados. La concurrencia de esta parte de público se debe, sin duda, al carácter de especialidad que tienen muchos de los cursos y conferencias, especialidad que sólo puede aprovecharse sobre la base de una cultura anterior también especializada. Con esto, la Universidad Popular es una prolongación universitaria en cuanto a la materia docente, y realiza una función análoga a la de nuestros Ateneos y a la de los «cursos abiertos» de las Universidades francesas, el Colegio de Francia y otros establecimientos análogos.

En otro sentido también, la Universidad Popular holandesa no es *popular*. Lo característico de una Universidad de este género es tener la puerta abierta para todo el mundo (incluso el señor que pasa accidentalmente por la calle) y no exigir ningún derecho de entrada. Así se hizo en Francia y en España. Por el contrario, a los cursos y conferencias de la Universidad Popular de La Haya se logra acceso mediante el pago de una matrícula. Ese precio varía según el oyente sea o no socio de la entidad. Los primeros pagan, naturalmente, menos que los segundos. Pero también dentro de cada uno de esos dos grupos existen precios diferentes, entre los cuales cabe escoger, aunque en principio la diferencia se haya establecido en relación con el estado de fortuna del solicitante. De ese modo, pueden participar de la Universidad personas de muy modestos recursos. Hay veces en que cada lección resulta al precio de 25 céntimos de florín, cantidad insignificante para la mayoría y no grave para nadie, excepto los absolutamente proletarios.

La Universidad Popular no posee un edi-

ficio propio y único. En cambio, utiliza muchos situados en diferentes barrios de La Haya y pertenecientes a Sociedades particulares y a centros docentes de carácter popular. Esta amplia contribución permite la concurrencia de muchas gentes a quienes la distancia o las dificultades de comunicación tal vez emperezarían muchas veces. Vengamos al programa, que es lo más saliente. El del año académico actual (3 de octubre de 1931 a la primavera de 1932) comprende 94 cursos y conferencias pertenecientes a las materias que siguen: Teología y Ciencia escrituraria; Filosofía; Psicología; Artes plásticas; Música; Literatura; Historia; Derecho y Economía; Ciencias médicas; Antropología; Técnica; Ciencias Naturales; Indias orientales; Geografía humana y Arte popular; Cuestiones generales; Gimnasia; Idiomas (francés, inglés, alemán, español y malayo). Salvo el de «Cuestiones generales», que este año sólo cuenta con una materia, el que menos de los otros grupos comprende dos.

Una rápida ojeada al contenido de los más interesantes permite citar temas como los siguientes: Profetas de Israel; El Budismo; La Filosofía de Spinoza; El Museo Real de Amsterdam; Arte antiguo del Norte de Holanda (Haarlem, Alkmaar, Hoorn, Enkhuizen); Victoriano Sardou; Grieg y Brahms; Los dramas musicales de Wagner; El período de Strauss, Mahler y Debussy; Bach; La novela alemana actual; El Teatro y el Cinema en París; Dostojevski; El centenario de Goethe; George Bernard Shaw; Los cien últimos años de la Historia de España; Derecho civil; El partido laborista inglés; El reumatismo; Razas indígenas de Africa, América y Australia; Las líneas aéreas; La reforma del Calendario; El Arte popular en el archipiélago Indico, Molucas y Nueva Guinea; Arte y cultura en el norte de Italia; Un viaje al Thibet, Siberia y Japón; Las regiones de Italia: el alma de su pueblo (1).

(1) La Universidad publica además un Boletín, y da a menudo representaciones teatrales y de cine, conciertos y lecturas literarias escogidas.

La rica variedad que muestra la precedente lista, con ser muy breve, da idea de la intensa actividad intelectual de la vida holandesa. No procede este hecho de la necesidad que las generaciones nuevas sienten de completar la cultura normalmente ofrecida por la enseñanza pública. Es, por el contrario, el resultado natural de la curiosidad científica, literaria y artística que esa enseñanza despierta y que se ha convertido en una necesidad espiritual de la masa. Por ello, el público de la Universidad Popular es numeroso, y lo mismo ocurre con otros centros de conferencias que también existen en La Haya y con los abundantes conciertos de música sinfónica, *di camera* y de solistas que durante todo el año se organizan, así como con las frecuentes exposiciones de toda especie de artes e industrias (y por de contado, de flores) que en invierno y en verano funcionan.

Como se ve, no son solamente los molinos, los canales y los diques lo que se puede admirar, y aun envidiar no pocas veces, en Holanda.

## LOS MÉTODOS DE LA CORRESPONDENCIA ESCOLAR INTERNACIONAL

por D. Silvio Pons,

Director de la Oficina italiana de la C. S. I.

La exposición que yo presento aquí, a guisa de introducción del segundo punto del orden del día de la Conferencia que tan ardientemente hemos deseado, no tiene la pretensión de ser ni completa en sus enumeraciones ni absoluta en sus conclusiones. Espero que se completará en el curso de la discusión, y, sobre todo, que nos pondremos juntos a examinar cuál de los métodos de la C. S. I. parece corresponder mejor a nuestros ideales y ser el mejor adaptado para construir los fines de que trata el informe de M. Garnier.

En cuanto a las formas de cambio de la C. S. I., pienso que la correspondencia ha de ser *esencialmente individual*. La correspondencia colectiva de clase a clase, adoptada por otras organizaciones, espe-

cialmente por la Cruz Roja de la juventud, si es útil para alimentar los sentimientos de estimación y de simpatía entre un país y otro, entre una y otra escuela, no sabrá producir, a mi modo de ver, resultados pedagógicos, tales como la propagación de las lenguas vivas; la introducción de métodos activos de instrucción y educación en nuestras escuelas; el sentimiento de emulación, de orden esencialmente nuevo, que el alumno experimenta eligiendo un nuevo juez en sus estudios de lenguas extranjeras en la persona de un compañero que hará lo mismo con él, así como otros resultados de orden pedagógico que señalamos a continuación.

Además, los lazos muy vagos de una simple relación general de clase a clase, si son adecuados para las clases de escuelas primarias, no lo son para las clases de estudiantes secundarios y, sobre todo, para las universitarias. Estos últimos necesitan una cosa más personal, más atractiva, quizás más sentimental y, sobre todo, más útil. Pienso que no está mal insistir con los estudiantes acerca de la utilidad de la C. S. I. Utilidad actual para el estudiante, porque le ofrece un nuevo método para perfeccionarse en las lenguas extranjeras y, sobre todo, en el género de composición, que es el único verdaderamente universal, es decir, la correspondencia familiar, y porque este método participa a la vez en la vida escolar, ya que parte de la escuela, y se desarrolla entre estudiantes, y de la vida y de la actividad de las personas mayores que tienen su correo personal que abrir y que redactar. Utilidad futura para él también en todas las relaciones, que se hacen cada día más fáciles y más frecuentes, entre los países extranjeros. Utilidad también para su país, para su patria; utilidad en la conservación de las relaciones de amistad, internacionales y pacíficas, que no podrían existir sin el más vivo deseo e interés de todo el mundo. En cuanto a los universitarios, la utilidad directa para ellos no está solamente limitada al día en que la necesidad de redactar una tesis internacional o extranjera les incline a dirigirse a nosotros, sino que

es una utilidad de toda la vida, porque en los medios internacionales, como hacía notar el ministro Rocco en Roma con motivo de la constitución reciente de la Comisión italiana de Cooperación intelectual, «el problema de la cooperación entre los pueblos se plantea como una necesidad ideal práctica», y yo agregó: de cada instante.

Además, lo que me impulsa a formar entre los partidarios de la C. S. I. *individual* es la necesidad en que nos encontramos de convencer a nuestros alumnos de no cesar en su correspondencia al acabar sus estudios, como ocurre casi siempre cuando se adopta la correspondencia por clases o por grupos. Pienso que si la correspondencia cesa completamente, es fácil que el amigo olvidado crea que su corresponsal no era un verdadero amigo. Entonces es de temer que nuestra obra de aproximación entre ciudadanos de diferentes naciones, que nuestra obra encaminaba a la conservación de las relaciones amistosas de que ya hemos hablado, naufrague miserablemente. Y entonces, ¿cuál habrá sido la utilidad de la C. S. I.? Una simple y pura utilidad pedagógica. Esto es demasiado poco para nosotros. Pienso que debería ser ésta una de nuestras más grandes preocupaciones y uno de los puntos sobre los cuales sería útil reflexionar.

En cuanto a la duración escolar, que aun a veces llega a faltar, es indispensable, para aumentar las probabilidades de una forma más general y absoluta, revisar todos los puntos señalados en el orden del día bajo el título de: *Reglas que han de seguirse para el agrupamiento de corresponsales*. Es evidente que las diferencias de edad son sumamente nocivas para la C. S. I. Es necesario, en lo posible, tener en cuenta la edad de los corresponsales. El adolescente es muy sensible, sea, tal vez, por un sentimiento de orgullo muy legítimo, sea también porque los gustos varían o evolucionan enormemente en él de un año para otro, al hecho de que le den un corresponsal mucho más joven. Verdad es que cuanto más se avanza en las clases superiores y hacia la edad madura, menos difícil es el acoplamiento.

Es mucho más difícil obtener una buena correspondencia entre dos estudiantes, uno de 12 y otro de 14 años que entre uno de 18 y otro de 20. Pienso que hasta los 16 años no debería haber una diferencia superior a dos años, mientras que de 16 a 20, puede fácilmente haberla de tres, y aun más, cuando se trata de edad más avanzada. Es verdad que la madurez de espíritu no es la misma para todos, y por eso sería necesario que se señalase especialmente la madurez precoz, y también la contraria.

Lo que no siempre es fácil es tener ofrecimientos extranjeros de la misma edad que las demandas por los nacionales. Recibimos muy frecuentemente de Francia, por ejemplo, demandas de 17 a 20 años, mientras que las de lengua francesa son, sobre todo, de 12 a 15 años. Pienso que esto es un problema que se debería resolver en un régimen de verdadera cooperación intelectual internacional.

En cuanto a tener en cuenta las condiciones sociales de los corresponsales, ello puede tener una doble importancia, sea porque esto facilita frecuentemente las buenas relaciones de amistad, y aun los cambios de alumnos, y también la duración de la C. S. I.; sea porque puede suscitar el interés hasta de la familia del alumno. M. Walter Hahn hacía observar muy justamente en el Congreso de Praga que los padres «siguen y observan con un gran interés la correspondencia de sus hijos». La leen, la observan, y hasta a veces la traducen o se la hacen traducir, y «así se produce este hecho curioso y bien moderno»: el hijo fomenta la instrucción y educación de sus padres.

Lo que me parece más importante es tener en cuenta el género de estudios. Pero éste no siempre es fácil. Hay en Francia, por ejemplo, Escuela Normal, como la de Grenoble, en que se enseña el italiano a muchachos de 16 a 19 años. En Italia se enseña el francés en la Escuela Normal (*Instituto magistrale*) solamente en el «curso inferior», es decir, a alumnos de 12 a 15 años, poco más o menos. He aquí por qué el profesor de la Escuela Normal de



Grenoble tenía mucha razón al preguntarse, justamente preocupado, si podría llegarse a conseguir que los futuros maestros de Francia pudiesen corresponder y discutir así, con los futuros profesores de Italia, los problemas de pedagogía que les interesasen.

Es éste también un punto sobre el cual la cooperación intelectual internacional podría tal vez ayudarnos en el porvenir. En todo caso, es bueno tener en cuenta el género de estudios para agrupar a los diversos corresponsales.

\* \* \*

En cuanto a la necesidad de considerar los *intereses comunes* de los alumnos antes de agruparlos, yo creo que es hacer anticipadamente lo que ellos deberían hacer al azar por sí mismos en sus primeras cartas, y quizás hasta en detrimento de su buena voluntad. Si, por el contrario, damos a un coleccionador otro coleccionador, a un aficionado al arte otro aficionado al arte, etc., habrá muchas probabilidades de ofrecerles un objeto de interés permanente, que formará, por decirlo así, el fondo de sus cartas, la base primaria de sus relaciones. Pero cuando pedimos a los alumnos que nos indiquen sus aficiones, ¿estamos seguros de que comprenderán que se trata de aficiones sobre las cuales se pueda sostener una correspondencia por largo tiempo y útilmente? He visto, por ejemplo, señalar la afición al cine. No sé hasta qué punto podría ser éste objeto de la correspondencia, salvo quizás para especialistas del arte de la pantalla o para fabricantes de películas. ¿No sería preferible señalar en el formulario, teniendo en cuenta los datos de la pedagogía, aficiones que puedan constituir esos intereses comunes útiles o esenciales para la duración de la C. S. I.?

M. Bovet cita una carta de uno de sus corresponsales de Bélgica que aconseja «el empleo del amor como medio de acción en materia de educación». Es esto un interés de orden completamente especial, «cuya fuerza nadie se atreverá a negar, y que nos lleva, naturalmente, a hablar de la

*correspondencia entre muchachos y muchachas*».

El profesor Widmer, de Porrentruy, me escribía que una encuesta le había demostrado que ésta era la correspondencia «más regular y más interesante». Un informe recibido por M. Garnier afirma que la correspondencia mixta ofrece al maestro la ocasión, tan rara, de educar a muchos alumnos en un campo en que la familia francesa (y las de otros países también) se someten muy frecuentemente al azar.

Pienso que esto es perfectamente real, como estoy persuadido de que en el dominio de la abstracción sería ésta la más instructiva y la más aprovechable de las correspondencias. Pero, en la realidad, pueden presentarse muchas dificultades, y hay, sin duda, que tomar muchas precauciones antes de establecer la correspondencia mixta. En las clases, por otra parte, podría ser objeto de muchos comentarios perjudiciales para el funcionamiento más elevado de la C. S. I. El profesor Grimod, de Roma, me escribía que, a su juicio, no hay sino estar siempre con cuidado, y que, por otra parte, la correspondencia mixta puede establecer a veces excelentes relaciones, que hasta conduzcan al matrimonio. Esto es muy posible, pero pienso que debemos dar un tono completamente particular, una forma tan elevada a la C. S. I., que esta correspondencia sobrepase, permítaseme la palabra, a la que, en ocasiones, termina en el matrimonio. El *cecesista* (si así puedo llamarlo) debe comprender la belleza de su función fuera de toda otra idea de aquellas que nuestra oficina se propone directa y abiertamente y que ya han sido mencionadas.

\* \* \*

En lo que concierne a la correspondencia *por grupos*, me es preciso decir, antes de todo, que yo distingo dos clases de correspondencias: 1.<sup>a</sup>, una, *individual*, correspondiente a asociaciones o grupos particulares; 2.<sup>a</sup>, otra, *no individual*, en la cual hay que tener en cuenta principalmente y casi únicamente los intereses representados por el objeto mismo de estas organizaciones. A veces se trata de intere-

ses de orden tan elevado, que conviene señalarlos entre los *gustos e intereses* que deben presidir la clasificación de los corresponsales. Hay intereses de orden religioso, de orden moral, social y político que forman la base de muchas organizaciones que practican la correspondencia internacional. Cuando nuestras oficinas reciben peticiones de colocación por encargo de asociaciones, es natural que su deber sea resolverlas teniendo en cuenta su carácter fundamental. En cuanto a la correspondencia por grupos no individuales que se efectúan realmente de grupo a grupo, ya he dicho lo que pienso de ella. La utilidad didáctica, desde el punto de vista del estudio de las lenguas; los lazos de amistad personales y otras relaciones parecidas, a veces tan deseables y útiles; el interés activo y el legítimo orgullo que experimenta el alumno recibiendo su correspondencia, y otros varios elementos completamente personales, quedan fuera de su campo. Nada de ensayo de educación activa, nada de cultura impulsada por una o por dos lenguas extranjeras. Es verdad que esta forma de correspondencia mantiene el instinto *societario* o las relaciones *intersocietarias*, y es éste el objeto que se propone generalmente. No es, pues, inútil, lejos de esto; pero cualquiera que fuere su utilidad, la consideramos como un sustitutivo inferior de la C. S. I. Las escuelas no deben corresponder por grupos o por clases sino en el caso de que se encuentren en la imposibilidad o incapacidad de tenerla C. S. I. individual. Más vale aquello que nada, ciertamente.

En cuanto a la C. S. I. *por materias determinadas*, éste es el tipo que cultiva con preferencia el elemento universitario, y aun los últimos años de las escuelas secundarias. Dos universitarios, por ejemplo, han cambiado correspondencia muy activa sobre el Derecho colonial; otros dos, doctores ya, se han ayudado en la traducción de textos para la tesis de perfeccionamiento en medicina. Por esto, no he de ver sin cierta satisfacción las consultas detalladas acerca de las materias que han de tratar, y quizás sea conveniente que el formulario

para los universitarios sea diferente en esto que el destinado a los otros estudiantes.

Si no es lo más deseable que la C. S. I. sea mixta, pienso, por el contrario, que es infinitamente deseable que sea bilingüe. Esto no siempre es fácil, ciertamente; pero si todas nuestras secciones nacionales procurasen trabajar para este objeto, creo que, con ello, ganarían los resultados.

La correspondencia bilingüe es mirada con simpatía, porque en ella se elimina toda idea de aprendizaje de una lengua con detrimento de la otra, y así quedan a salvo las susceptibilidades nacionales, por decirlo así. Además, esta reciprocidad de cambios es la más aceptable desde el punto de vista pedagógico; el alumno adquiere conciencia, involuntariamente, tal vez, de su valor, con relación a su corresponsal y a la lengua de éste.

No es malo que, a veces, el alumno comprenda que él sabe ya alguna cosa y que tiene algún valor. Por otra parte, aprende a conocer y a reconocer el valor inverso y recíproco de su corresponsal.

El alumno que se siente así elevado a la categoría de maestro para con su corresponsal extranjero, mientras que no puede serlo con sus camaradas, siente nacer en él un estímulo bienhechor de legítimo orgullo, que tendrá su compensación saludable cuando vea que su compañero es lo mismo para con él en su lengua propia.

El beneficio pedagógico o escolar de la C. S. I. bilingüe es muy sensible también, a causa del sistema de corrección, completamente natural, adoptado, y diré casi inventado, por los alumnos para explicar las faltas de su corresponsal. Si se analizan estas correcciones, se les encuentra una forma completamente práctica y de un carácter muy diferente del que tienen las del profesor. Muchas veces hasta no se encuentra ninguna explicación. Y no se crea que la fórmula que adoptan frecuentemente: «En nuestra lengua se dice así», sin ninguna otra explicación, no es conveniente y hasta aprovechable, aunque no sea muy pedagógica.

Lo que me hace preferir la C. S. I. per-

sonal y bilingüe a todas las otras es además que la corrección que procede de un desconocido, de un camarada, de un extranjero, del cual se desea también ser apreciado, es tan saludable (iba a decir más saludable) como las correcciones del profesor a quien se conoce y se oye diariamente. No hablo sólo desde el punto de vista teórico, sino teniendo en cuenta también los resultados prácticos obtenidos por los profesores. Mme. Musumeci Rissone, profesora en Reggio, Calabria, me escribía sobre esto: «Algunos alumnos entre los peores a quienes he introducido en la correspondencia (bilingüe), a título de estímulo, se han puesto a estudiar con tan buena voluntad, que han hecho progresos inesperados». Tales progresos no los he notado jamás ni los he visto señalados por los corresponsales que escriben en su lengua. Estos no hacen así sino una pequeña redacción más en su lengua, y el pedagogo, si es que interviene, no lo hará nada más que en parte. Además, pongámonos en el lugar del alumno que ve siempre sus cartas corregidas por su corresponsal, mientras que él no tiene nada que decirle, ni puede corregirle nada en las suyas. Es de temer que, al cabo de cierto tiempo, se cansará, o se desanimará, o llegará a considerar a su corresponsal como un verdadero profesor de correspondencia, ni más ni menos.

¿Es que no debemos aceptar esta fórmula de la C. S. I.? Lejos de esto. Ello nos privaría de una gran cantidad de corresponsales, sobre todo de los países que no son obligadamente bilingües. Además, estos voluntarios de la C. S. I., aun en su lengua, ofrecen la ocasión, muy legítima en régimen de cooperación intelectual internacional, de propagar su lengua y cultivar muchas especialidades internacionales, tales como la geografía, la geología, la botánica, la historia de la Humanidad, la historia del espíritu humano en todas sus manifestaciones, las colecciones de folklore, etc. Dan igualmente un excelente ejemplo de desinterés por un ideal superior que tal vez ellos persiguen. En esto son admirables. Sin embargo, si me fuese

permitido expresar un deseo, diría que mi más vivo deseo es que toda la C. S. I. fuese un día bilingüe.

Y he aquí el último punto del orden del día que me falta tratar: *Frecuencia y regularidad en los cambios de cartas*. Aunque pueda parecer extraño, es bueno establecer turnos de correspondencia. Es un elemento necesario también para ofrecer a los profesores ocasión de interesar a toda la clase por la C. S. I. en un día fijo. Hemos establecido en Italia que la primera y la tercera semana de cada mes, el corresponsal italiano debe escribir su carta, mientras que su corresponsal extranjero debe responderla durante la segunda y la cuarta semanas. Naturalmente que estos consejos serán completamente inútiles si los maestros no cuidan la C. S. I. He aquí por qué pienso que sería bueno estimular en cualquier forma a los profesores a que se ocuparan efectivamente de ello, y pedir insistentemente a las autoridades escolares de todos los países que aprecien su obra en su justo valor. Pienso que si los profesores fuesen invitados, u obligados, a ocuparse realmente en esta cuestión, tendríamos muchas menos reclamaciones de los corresponsales que no obtienen contestación, o que ven, al poco tiempo, que su colega cesa en las relaciones. Y nada perjudica tanto como estas defecciones al renombre y al desarrollo de C. S. I. En cuanto a las reclamaciones, yo sería de opinión de no hacerlas valer antes de un cierto lapso de tiempo. Las oficinas de la C. S. I. deben quedar persuadidas del todo de que si no se ha satisfecho una petición, es porque no se ha podido.

TENDENCIAS DEL DESARROLLO  
DE LA PSICOLOGÍA PEDAGÓGICA (1)  
por M. Arthur Kiessling.

Cuando se quiere describir las tendencias del desarrollo de la psicología pedagógica, se parte preferentemente de las *Lecciones para la introducción a la pe-*

(1) De la *Enciclopedia de Educación*, de Montevideo, número de marzo 1931.

*dagogía experimental*, de Meumann. Cuando apareció esta obra en los años anteriores a la guerra mundial, se creyó poseer un cimiento seguro y sólido para los próximos decenios, un cimiento sobre el cual la investigación no tendría más que continuar edificando a fin de llegar a una amplia y unitaria psicología pedagógica. Y, sin embargo, ya entonces se hacían notar los primeros síntomas que condujeron después de la guerra a la crisis en la psicología moderna. En el rápido salto que dió la psicología clásica, se pasó por alto el peligro de la situación. Pero en el curso de los años fueron abarcados por la psicología clásica una multitud de nuevos dominios; tampoco se vió al principio nada crítico en el desenvolvimiento de nuevos conceptos, de nuevos métodos, de nuevos puntos de vista. La situación se volvió crítica en el momento en que, como en toda crisis, se hicieron sentir cada vez más fuertemente fenómenos de descomposición en el carácter unitario de la psicología. En el año 1921 alcanzamos el punto culminante del período crítico. Aparecieron entonces las *Formas de la vida (Lebensformen)*, de Spranger. Aun cuando, por otra parte, se hicieron violentos ataques contra la psicología clásica, no fué un azar el que justamente por parte de la ciencia pedagógica recién fundada se diera el golpe principal que produjo la crisis.

Así se manifestó esa crisis hacia los de afuera en el dualismo de una psicología científico natural y de una psicología científico espiritual. Y ciertamente, ese síntoma es esencial — aunque no el único — en el complejo de la crisis de la psicología moderna. ¿Cuáles son ahora las perspectivas? Si no engañan todos los signos, se trata de una «crisis de constitución», en la que hemos atravesado ya el punto culminante. ¿A dónde conducirá la crisis? No podemos responder todavía concisamente a esa pregunta, pero podemos señalar la dirección en que tendrá probablemente lugar el desarrollo de la nueva psicología, y con ella también de la nueva psicología pedagógica. Las tendencias del desenvolvimiento nos mostrarán el camino.

1. Como primera tendencia del desenvolvimiento tenemos la tendencia de las formas. Merece ser nombrada en primer lugar, porque no sólo juega en medida creciente un papel en la psicología, y hace así de broche dentro de las distintas corrientes, sino que adquiere una posición dirigente en todo el movimiento científico (por ejemplo, la medicina). Nos acordamos de que la psicología ha nacido como hija de aquella ola científico-natural que comenzó en el siglo xvi y alcanzó una altura respetable en el siglo xix. Es natural que adquiriese de la madre los conceptos, los métodos, los puntos de vista y que mantuviera con orgullo su procedencia científico natural. Así se adhirió la joven ciencia psicológica a la posición atomística, dirigida a los elementos. Los elementos de la vida espiritual son un concepto principal en las obras de la psicología clásica, y la investigación de los elementos de la vida espiritual era una de sus tareas primordiales.

Si hoy criticamos el modo de consideración atomista, deberíamos hacerlo con un sentimiento de gratitud. Pues gracias a esas investigaciones se construyeron los entresuelos ligados a la tierra, sobre los que se levantaron los pisos superiores de la alta vida del espíritu, en que se apoyan en fin de cuentas los floridos jardines de la psicología científico espiritual, que miran al cielo de los valores y de la cultura. Por otra parte, no deberíamos pasar por alto que, junto a esa posición ante los elementos de la vida del alma, casi todos los representantes de la psicología clásica se han ocupado más o menos del problema total de la vida psíquica. El concepto de Wundt de la «síntesis creadora» y el principio de Külpe de la «instauración monárquica de nuestro Yo» son señalados particularmente como orientadores. ¿No es característico que el artículo fundamental para la formación de la moderna teoría de las formas, *Ueber Gestaltqualitäten* (1890), de Christian von Ehrenfels, tenga en Ernst Mach su punto de partida, el cual, con su *Análisis de las sensaciones*, ha sido calificado como el representante

típico de la psicología de los elementos? Henning ha dado un interesante resumen sobre la historia del problema de la totalidad desde los días de los alquimistas, sobre la psicología asociacionista y la psicología clásica hasta el presente. Ciertamente, no hay que olvidar que la interpretación de las formas se ha transformado diversamente y refinado de un modo esencial en el curso del desarrollo, hasta que encontró su consolidación en los psicólogos de las formas, de Berlín y de Leipzig, y en la psicología científico espiritual.

A esa profundización de la interpretación de las formas, ha contribuido en primera línea el pensamiento de la estructura.

Emparentado primeramente en la psicología de los pueblos de Lazarus y Steinthal, el concepto de estructura, se convirtió poco a poco en un concepto cardinal de la psicología experimental a través de la psicología social y de masas, de la psicología animal, infantil y juvenil, como de la psicopatología. En 1923, en el VIII Congreso de Psicología experimental, de Leipzig, estuvo en el centro de la discusión, definido por Félix Krueger como «un todo integrado y en sí relativamente cerrado». Y dos años después escribió nuestro más importante psicólogo experimental: «Así, la actual psicología experimental, después de superar el análisis de los elementos, que debía ser absolutamente atravesado como período de transición, debería llamarse psicología de la estructura» (Henning). No menos importante fué el concepto de las totalidades estructuradas para la psicología científico espiritual. En su comienzo está Wilhelm Dilthey, hoy todavía iniciador con su teoría de la cohesión de la estructura. Estimulado por él, pero siguiendo su propio camino, desarrolló Schmied-Kowarzik, partiendo de las totalidades estructuradas de lo psíquico, una «psicología analítica», y Spranger recalca que para su psicología, «según la concepción básica dominante, se puede introducir también el nombre de psicología de la estructura». Por tanto, orientación hacia la psicología estructural, hacia la

interpretación estructurada de las formas, tanto en el campo psicológico experimental como en el científico espiritual. Y de esa manera, una sorprendente aproximación de los adversarios en ese punto importante. Nos proporciona una particular alegría el que la aproximación de los hermanos enemigos se efectúe justamente en el dominio de la psicología pedagógica. En 1923 publicó el psicólogo experimental Jaensch su obra *Sobre la formación del mundo de la percepción y su estructura en la edad juvenil*, y pocos meses después vió la luz la *Psicología de la edad juvenil*. «Con viva alegría puedo afirmar—escribió Spranger en esa obra—que las vastas y preciosas investigaciones de E. R. Jaensch, a pesar de la diversidad del punto de partida en la concepción fundamental de la esencia de la psicología, coinciden completamente con las mías. Jaensch se ocupa, como yo, de las estructuras, de los desarrollos de las estructuras, de los estratos graduales de conciencia y de los sucesos del ejercicio. Así queda superada la separación de las dos psicologías que se había constituido, y queda sólo la diversidad que resulta del trabajo en los distintos estratos de la conciencia».

2. En estrecha conexión con la tendencia de las formas hay otra, que Aloys Fischer ha designado con la acertada expresión de tendencia biológica. La cohesión personal y objetiva de la psicología clásica con la física condujo a una *Física de la vida psíquica*. El modo de consideración mecanicista, que llevó en física a las leyes de la gravitación, suscitó en psicología las leyes de la asociación comparables a ellas. Herbart fué significativo largos años en esa evolución con su mecánica de la representación matemáticamente formulada: la ley Weber-Fechner; pero también las leyes de la memoria de Ebbinghaus con su fundamento asociativo, la exclusión del sentido por la utilización de sílabas sin contenido y el aprovechamiento del método estrictamente experimental, han nacido del espíritu de la mecánica clásica. El espíritu del fisicalismo dominó en

el siglo XIX el campo total de las ciencias naturales; incluso la biología estaba bajo su influencia. Pero la oscilación tuvo lugar primeramente en ella. Al terminar el siglo podemos observar la transición al neo-vitalismo. La psicología le siguió. No carece de importancia el que dos representantes principales del neo-vitalismo, Erich Becher y Hans Driesch, se contaran entre los psicólogos dirigentes.

La tendencia biológica se muestra en la psicología moderna en puntos esenciales. La rigidez y la ceguera de la ley física son superadas por el principio dinámico. La diferenciación de Stumpf entre psicología del fenómeno y psicología de la función corresponde a ese círculo de pensamiento. Pero, ante todo, el principio dinámico está en conexión con el evolucionismo. Por Spencer y Romanes ha sido introducido el pensamiento de la evolución en la psicología. Y en la psicología pedagógica, el pensamiento de la evolución fué básico por la formación de una vasta psicología infantil y de una psicología de la juventud, y por el descubrimiento de la metamorfosis del alma como base de las investigaciones de Jaensch. El problema biológico de la herencia exigió los conceptos psicológicos de temperamento, disposición, etc., y manifestó una psicología de la constitución, que Peters, de Jena, considera expresamente como parte de una biología mayor. También la investigación biológica del ambiente llevó a amplificaciones. Basándose en ella, fundó Willy Hellpach una psicología del medio ambiente que tiene por objeto la influencia de los factores del medio circundante sobre la vida psíquica, en especial como geopsicología, la influencia del tiempo, del clima, del paisaje; como tecnopsicología, la influencia del ambiente artificial, y como sociopsicología, la influencia del ambiente humano.

Pero, ante todo, la tendencia biológica llevó al esclarecimiento de la subconciencia, y también de lo inconsciente psíquico. Para la psicología clásica, como psicología de los hechos de la conciencia, lo inconsciente era una contradicción en sí, un asunto muy cómodo. Desde los días del

gran Leibnitz hasta el psicoanálisis, el problema de lo inconsciente no ha quedado en paz. Tan sólo la consideración biológica, que deja trascurrir generalmente los sucesos vitales sin conciencia, trajo al fin satisfacción. Ahora se han vuelto comprensibles conceptos como disposición, temperamento, constitución; ahora han sido acercados a la esfera de una mayor comprensibilidad la memoria, la acción, etc.; Aloys Fischer tiene razón cuando acentúa que la tendencia biológica significa justamente un cambio kopernicano en la psicología. Eso se aplica, como hemos visto más arriba, en particular a la psicología pedagógica. También Spranger reconoce esa transformación en la psicología orientada científico-naturalmente y la significación que tiene como broche unitario para el desenvolvimiento ulterior de la psicología, cuando dice: «Si la biopsicología y su ampliación a psicología de la evolución estuviera más desarrollada de lo que lo está hoy, en especial en Alemania, la diferencia entre psicología científico-natural y psicología científico-espiritual... sería menos llamativa».

3. Con la tercer tendencia del desarrollo, la tendencia de los valores, entramos en un debatido campo de lucha de la nueva psicología; pero tampoco estamos aquí lejos ya del armisticio. ¡Hace algunos años no era así! Mientras que la psicología de los siglos XIX y XX estaba en el hechizo del fisicalismo, no había puesto alguno en la psicología para el concepto de valor. La regularidad de la física, dominada por la causalidad, o sea por el condicionalismo, era también determinante para la interpretación de la vida psíquica como un movimiento naturalmente regulado. Realmente, la exactitud adquirida así y el acabamiento del sistema psicológico eran imponentes y una solución posible que, dentro de esas estrechas fronteras, conservará siempre su justificación. Pero lo funesto fué que esa ciencia psicológica no pudo satisfacer las demandas que la ciencia y la vida le hacían, porque sus límites eran incomparablemente más reducidos que los límites de lo psíquico en la

vida y en la ciencia. Recordemos que el siglo XIX no sólo puede ser llamado el siglo de las ciencias naturales, sino que merece, con el mismo derecho también, el nombre de siglo de las ciencias históricas. A eso se añadió que, al finalizar la centuria, se desarrolló una ciencia de la cultura con una grandísima fundamentación filosófica, y en relación con ella se realizó una nueva fundamentación de la ciencia educativa sobre base filosófico-cultural. Así se tuvo el hecho grotesco de existir junto a una psicología libre de valores una ciencia cultural y una ciencia de la educación fundadas en el valor, el hecho grotesco de la existencia de una ciencia del espíritu humano, inutilizable en gran parte por las ciencias del espíritu. Que esa situación era insostenible aun en los círculos de los psicólogos experimentales lo prueba una manifestación de Félix Krueger en el año 1915: «La psicología de los elementos se limita a la desintegración de los individuos aislados e indiferentes a la cultura; ha perdido cada vez más de vista la vida social de la humanidad y sus productos espirituales, la cultura». La consecuencia necesaria fué que se estableció por las ciencias del espíritu la fundamentación de una psicología correspondiente a las exigencias de las ciencias del espíritu y que podía servir de fundamento a las consideraciones científico-espirituales. A sus conceptos fundamentales pertenece el concepto de valor y el concepto próximo a él de sentido, pues sentido tiene, según Spranger, «lo que en un todo de valor es incluido como miembro constituyente. Tiene sentido un orden o una relación de miembros que forman un todo de valores, que se refieren a él o que ayudan a constituirlo». Lo espiritual aparece así como una conexión estructurada de valores. De ese modo se manifestó la contraposición polar de una psicología científico-naturalmente fundada y de una psicología científico-espiritualmente cimentada, y, por consiguiente, la crisis de la psicología. La expresión de Spranger: «Exijo de nuevo la palabra psicología para la ciencia de la vida dotada de sentido» (1922) significa el

punto culminante de la crisis, pero al mismo tiempo también la discusión que la soluciona.

Karl Buehler ha señalado con razón en su acertado libro *La crisis en la psicología* (*Die Krise in der Psychologie*) que esa expresión de Spranger había sido alcanzada mucho antes, pues Külpe y su círculo tiene el mérito de haber reconocido la propiedad del curso ordenado, consciente del pensamiento en un trabajo de muchos años. Basta nombrar sólo a Narciso Ach y a Otto Selz. Para el segundo era necesario un primer estadio en donde se investigase y estableciese válidamente el ciego mecanismo de las uniones asociativas. Pero la expresión de Spranger obró como esclarecedora en la atmósfera política de la psicología.

Mientras tanto, había ocurrido algo más. La transformación de la observación experimental y su adaptación a la vida psíquica superior, tal como se realizó por la escuela de Wurzburg, dieron la condición previa para iniciar también la investigación de la experiencia del valor por la parte experimental. Haering tiene el mérito de haber aplicado ya en 1913 el método experimental a ese fenómeno central de la conciencia. Según Augusto Messer y Erich Stern, fué el discípulo de Külpe, Werner Grünh, el que en 1924, en su escrito *Das Erlebnis*, partiendo de la vida religiosa, trató el problema de la esencia y la estructura del valor sobre base experimental. Un año antes, fué planteado por Félix Krueger en el Congreso de Leipzig el pensamiento de la estructura de modo significativo en relación con la idea del valor, y el X Congreso de Psicología experimental, de Bonn (1927), aportó las manifestaciones detalladas de Jaensch sobre la experiencia del valor. No necesitamos insistir más sobre la psicología de orientación predominantemente biológica, pues por su misma tendencia teleológica está, según su esencia, próxima al concepto del valor. El mismo Spranger hizo resaltar recientemente que, por ejemplo, para la teoría de los instintos de Buehler, es indispensable el concepto de la interpretación de los sen-

tidos. Lo esencial es, pues, que nosotros vemos también en la tendencia del valor una tendencia de importancia creciente en la psicología moderna, y que parece ofrecer en medida creciente un puente dentro de las diversas tendencias.

4. El desarrollo de la psicología científico-espiritual tiene junto a la raíz del valor otra más, y con ello llegamos a la cuarta tendencia del desarrollo. Desde los días de Descartes, la psicología era una ciencia de la experiencia interna. La psicología clásica hizo suya esa interpretación, y definió la psicología del modo conocido como doctrina de los hechos de la conciencia, doctrina de la experiencia inmediata, doctrina de lo subjetivo, etc. El camino hacia el conocimiento psicológico llevó fundamentalmente al Yo; el método de la auto-observación fué el método clásico. Así fué durante años dogma, y no cabe duda que la psicología clásica llegó a sus resultados extraordinarios por ese camino. Pero la psicología vulgar habría podido ya reflexionar. En oposición al técnico psicológico, adquiere el profano sus conocimientos psicológicos sólo en parte por la auto-observación, y en especial los adquiere por el modo de comportarse de sus semejantes; la muchacha de los ambientes instruidos, por la lectura de novelas; una gran parte de la masa popular, por la concurrencia al cine, etc. Y esto por la observación y la interpretación de las impresiones recibidas. Así se nos presenta desde sus comienzos en la psicología vulgar, junto a la psicología de la experiencia la psicología de la interpretación. En la ciencia se desarrolló recientemente este camino hacia los conocimientos psicológicos. La tendencia de la interpretación es la cuarta tendencia de la moderna psicología.

De dos modos encontró su expresión la psicología de la interpretación. Una vez, al comienzo del siglo, en el behaviorismo americano. Partiendo del hecho de que, en el animal, está excluida una auto-observación, y lo mismo en gran parte en el niño. Y además, en los adultos que nos son extraños, se observa el comportamiento (en inglés, *behaviour*) del animal, del

adulto, y se llega, por la interpretación de esa conducta, a los conocimientos psicológicos. Fundamentalmente, lo mismo que en esa psicología americana del comportamiento, encontramos en la psicología científico-espiritual alemana. En principio, es indiferente si interpreto la marcha, la mímica, la escritura, etc., de una persona o una obra creada por ella. Ambas cosas salen de ella, ambas cosas son expresiones de la psiquis humana, ambas cosas tienen que ser interpretadas inteligentemente o, como dice Spranger, «comprendidas». La diferencia consiste simplemente en el carácter de lo transitorio y de lo incommovible (por ejemplo, los gestos en el hombre vivo y en la obra plástica). Cuando, para moverse en el círculo ideológico de Dilthey, se califica una obra de arte como una experiencia interna convertida en expresión objetiva, es decir, en espíritu objetivo, es posible, por la interpretación de esa expresión, una referencia al acontecimiento psíquico, es decir, a la vida espiritual del creador. La psicología del espíritu objetivo está integrada como el *behaviorismo* americano, en la psicología de la interpretación.

¿En qué relación se encuentra la vieja psicología de la interpretación? La vieja psicología, principalmente Wundt, apenas ha superado la actitud del acontecimiento. Así se desarrolló también aquí un momento de crisis: psicología del acontecimiento y psicología de la interpretación. La concepción del psicólogo de las formas, Koffka, muestra que es posible igualmente una solución de la divergencia. El concepto de la «conducta», fundamental para su psicología, abarca en cierto sentido la psicología del acontecimiento y la psicología de la interpretación, pues ese concepto se refiere tanto a la conducta «exterior» como a la «interior». También la teoría de Buelher de los tres aspectos podría ser nombrada aquí. Pero, ante todo, es preciso hacer resaltar a William Stern con su «psicología personalista». Con eso llegamos a la quinta tendencia del desarrollo.

5. La tendencia personalista puede remontarse ya a un largo pasado. Pero sus



anteriores aspiraciones han sido ocultadas en la obscuridad de los ensayos semi-científicos y *dilettanti*. Fué favorecida por Julius Bahnsen y por la nueva caracteriología. Hay que declarar a William Stern como su verdadero fundador, cuya psicología personalista en formación constituirá el resumen de sus preciosas investigaciones filosóficas y psicológicas. Una visión del asunto la proporciona su esbozo publicado en la introducción a la nueva psicología: *Einführung in die neuere Psychologie*, de Saupe, y la aplicación a la psicología pedagógica se puede reconocer por su *Psicología de la temprana infancia (Psychologie der fruehen Kindheit)* (4.<sup>a</sup> ed., 1928).

La tendencia personalista es, sin duda, la más importante entre las tendencias del desarrollo de la psicología moderna, aunque no sea más que porque no hay ningún psicólogo que no haya discutido de algún modo esa tendencia, y porque apenas hay una corriente psicológica en la que no se descubran rastros de ella. Es verdad que Eduardo Spranger no se manifestó explícitamente sobre la tendencia personalista en su conferencia académica de Berlín de 29 de julio de 1926; pero está contenida implícitamente en su teoría de la estructura como un factor esencial, lo que evidencia, en primer lugar, su *Psicología de la juventud (Psychologie des Jugendalters)*. De ese modo sigue las mejores tradiciones de la investigación psicológica espiritual desde los días del movimiento romántico. También la honda significación de la obra clásica de Dilthey, *El acontecimiento y la poesía*, se basa en la fusión de la tendencia personalista y del concepto de la experiencia. Pero aun hay que decir algo importante en relación con el primer punto. Hemos visto cómo la tendencia de las formas, la tendencia biológica, la tendencia de los valores, la tendencia de la interpretación, cada cual a su modo, contribuye más o menos a la superación de la crisis existente en la psicología y proporciona puentes importantes para una unificación de las divergencias.

La tendencia personalista las abarca to-

das; puede ser calificada como la tendencia unitaria en la confusión de las diversas corrientes psicológicas. Cuando William Stern definió la «personalidad» como «la totalidad inteligente que aspira a un fin, que se determina por sí misma», cuando concepciones como disposición, estructura, figura, desarrollo, significación, lo inconsciente, el acontecimiento, la interpretación, etc., juegan un papel central en la psicología personalista de Stern, ya estas simples indicaciones muestran la importancia de la tendencia personalista como tendencia unitaria. No podemos pasar revista a todos los investigadores que habría que mencionar más o menos en esta cuestión. Pero en un hombre hay que pensar aquí particularmente, que ha elaborado bajo el concepto de una «investigación psicológica de la constitución», ideas directrices para el desarrollo ulterior de una psicología personalista, y que también debe ser considerado como celoso representante del pensamiento unitario personalista: nos referimos a Aloys Fischer. En un ensayo publicado en 1926 dijo Fischer: «Si no observo mal, tanto la tendencia experimental exacta como la antropológico-médica y la científico-espiritual convergen en el redescubrimiento de la *personalidad individual* como objeto primario del interés psicológico y motivo verdadero de la psicología». Son palabras serenas. Si esta esperanza se colma, se habrá superado la crisis de la psicología moderna y se habrá fundado de nuevo la unidad de la ciencia psicológica.

Tal vez no es pura casualidad; de todos modos, es de singular significación e importancia el que esta psicología personalista unitaria haya partido principalmente del campo de la psicología pedagógica. Los viejos cuadros son así quebrantados, y la consideración psicológica del niño y del joven se provee de una base esencialmente más amplia. La totalidad de la personalidad infantil, en la totalidad del Yo y de sus manifestaciones, se hallará en el centro de esa nueva psicología como materia y como actitud. Así contamos con una posición psicológica de extraordinaria proximidad a la vida.

## ENCICLOPEDIA

LITERATURA COMPARADA:  
LA PALABRA Y LA COSA (1)  
por M. F. Baldensperger.

El día que Sainte Beuve, en su estudio sobre J.-J. Ampère, al principio de la *Revue des Deux Mondes*, de 1.º de setiembre de 1868 (*Nouveaux Lundis*, tomo XIII) empleó la expresión abreviada de *littérature comparada*, ¿diremos que rindió a la vez un bueno y un mal servicio al género de estudios de que aquí se trata? Lanzaba al gran público culto una fórmula cómoda, la más cómoda, sin duda, de que podía servirse para designar la investigación de las «relaciones vivas» que unen a las diversas literaturas; observaba que la «rama de estudios que se comprende bajo el nombre de literatura comparada no data en Francia más que del comienzo de este siglo»; establecía así, de una manera satisfactoria, la palabra y la cosa. Al mismo tiempo, como de hecho, esta expresión concentrada corría el riesgo de dar lugar a falsas interpretaciones; fué lo que ocurrió, y apenas si veo la «diplomática», entre las cosas que se enseñan, que haya suministrado materia a contrasentidos más caracterizados. De aquí, la necesidad, si se acepta decididamente, para facilidad del discurso, de la fórmula empleada por el gran crítico, de que nos entendamos bien sobre el sentido más preciso que hay que darle. Semejante explicación permite, por otra parte, reseñar el camino recorrido en siglo y medio de existencia por una disciplina que, de hecho, tiene detrás de sí precedentes de todo género y de épocas diversas, pero que, como variedad consciente de investigaciones, apenas es más que centenaria.

## I

«¡Literatura comparada! ¡Comparación literaria! ¡He aquí mucho ruido, dicen todavía algunos, para el más fútil y el

(1) De la *Revue de Littérature comparée*, de París.

más vano de los ejercicios! ¡Conocemos esta diversión, demasiado ingeniosa, que consiste en instituir paralelos entre obras y hombres, vagamente análogos, y en aproximar así, gracias a algunas apariencias de semejanza, a Corneille y Alfieri, Mme. Desbordes-Valmore y Elisabeth Browning, Joubert y Coleridge, Robin Hood y Sherlock Holmes! ¿Se pretende resucitar, con más pretensión, los saltos del caballero, del excelente Saint-Marc-Girardin, confrontando implacablemente en su *Curso*, los *Nibelungos* con el *Roman de la Rose*, el *Paria* de Casimiro Delavigne con el *Dupuis* de Collé? ¿Se nos quiere recordar que Racine y Shakespeare proceden de estéticas muy diferentes, que la epopeya de Milton no es la de Tasso, que la fábula, según Lessing, apenas si tiene de común el nombre con la fábula, según La Fontaine? ¿Va a lanzarse una pugna de ingeniosidad para atraer por añadidura, en una confrontación universal, a los recién llegados de la literatura, a los exóticos más imprevistos del Antiguo Mundo y del Moderno?»

Es evidente que una literatura comparada así entendida no merecería mucho constituirse en método independiente, o, por lo menos, sería atribuir una importancia absurda a un procedimiento instintivo del espíritu. Se le practica desde que se es familiar de más de un poeta, lector de más de un libro. Ya el copioso Marmontel, en sus *Elementos*, aguardaba este movimiento de comparación de todo crítico digno de tal nombre, puesto que sólo el «crítico inferior», «desprovisto de modelos y de objetos de comparación, refiere todo a sí mismo». Un estadio preliminar de toda verdadera operación crítica se encontraría, pues, aquí, pero con los simples resultados de azar de una lectura más o menos extensa, de una información más variada, de una perfección más rica de analogías. Es posible que resulte un beneficio de semejante confrontación; comparar, por recuerdo, *Servitude*, de Vigny, con el *Príncipe de Homburg*, de Kleist, es poner el dedo en dos concepciones, tan irreductibles una a otra, del de-

ber militar... Pero, hay que repetirlo, dado que existe aquí un litigio abierto, tales aproximaciones dejan al espíritu, desde el punto de vista del conocimiento de los objetos mismos, más atento en el punto en que le encontraron. Que yo descubra, por ejemplo, que los libros de M. Proust, *A la busca del tiempo perdido*, recuerdan en muchos aspectos la sinuosa, retrospectiva, flotante y florida prolijidad de un Juan Pablo Richter, con sus incisivos, sus paréntesis, su abandono a toda metáfora que se presente—yo no habría avanzado más—. Porque es más que probable que ninguna coincidencia real haya creado nunca una dependencia, ni, por tanto, un comienzo de explicación de un escritor a otro, y el paralelo que yo pretendiese establecer no llegaría a satisfacer a nadie (si no permitía ir más lejos) más de lo que podría hacerlo una ingeniosa aproximación en un biólogo atrevido del siglo XVIII, entre la forma o el color de una flor y los de un insecto. Se sabe de sobra que la realidad no está en esto. Ninguna claridad explicativa resulta de una comparación que se limitara a esta mirada simultánea dirigida a dos objetos, a esta invocación, condicionada por el juego de recuerdos e impresiones, de semejanzas que pueden no ser muy bien más que puntos *erráticos* puestos fugitivamente en contacto por una simple fantasía del espíritu.

## II

El *Diccionario* de Littré, no sin razón, envía de una cierta acepción del participio *comparado*, al adjetivo *comparativo*: «Anatomía comparada, observa, se dice menos acertadamente que Anatomía comparativa». Lo mismo sucede, en suma, con el término que nos ocupa; agregad que «literatura», en la expresión concisa de Sainte-Beuve, debe entenderse más bien como «historia, descripción, estudio de la literatura», y habrá, tal vez, que lamentar que el crítico de los *Lundis* haya ayudado a abrir camino a una fórmula más fácil, pero infinitamente menos exacta que

alguna otra francesa o extranjera (1).

Bastante se deja ver en las diversas expresiones, que, sólo en parte, ha suplantado esta «literatura comparada». Intentemos dar, si no un enojoso resumen, al menos algunos sondeos.

Simple «comparaison» (comparación) que se instala, como en su casa, en el *Journal étranger* de 1760 ó en el *Année littéraire* de 1754, y que se da casi como un método en el *Journal des Savants*, de setiembre de 1749: «Esta comparación reporta siempre grandes ventajas...» «Estudio comparado», en la pluma de Garat, en el *Mercure de France*, de febrero de 1780, con todo un programa: «Un estudio comparado de los escritores con que se honran las naciones que tienen una literatura es, sin duda, lo más propio para fecundar y multiplicar los talentos...» «Comparación» también en Laharpe y en Marmontel, con cierto desdén dogmático en el comienzo. Mme. de Stael y B. Constant, por el contrario, parecen evitar un término tan repetido para calificar estudios que renuevan muchos problemas por la aplicación de un método más histórico: igualmente, la traductora del *Curso*, de Schlegel, traduce por un verbo incidente un sustantivo de principio, y *die Vergleichung* por *la crítica compara*, cuando el rígido comparatista alemán había intitulado él mismo su folleto de 1807: *Comparación entre la Phèdre de Racine et celle d'Euripides*.

Continuemos nuestro repaso en una zona vecina, si no idéntica. En 1802, el abate Tressan se atrevía al título la *Mithologie comparée avec l'histoire*; la *Erotique comparée*, de Villers, en 1806, representa a la vez un atrevimiento y un desacierto, mientras que para De Gerando, en 1804, la *Histoire comparée des systèmes de philosophie* se ofrece como un elemento de esa historia literaria completa y universal, con sus «principios de enlace»,

(1) *Comparative Literature; Vergleichende Literaturgeschichte; storia comparata delle letterature*, al lado de *letteratura comparata; sammenlignende Literaturhistorie; literatura comparada*, etc.

que Bacon llamaba con sus mejores votos. *Cours de peinture et littérature comparée*, de Sobry, en 1810, y, en 1814, «examen comparativo» del abate Scoppa...

Después de estos tanteos, se observa bien pronto una terminología que se esboza, a la par que un punto de vista que se afirma. Noel y Laplace comienzan a publicar su *Cours de littérature comparée* en 1816. El prefacio puesto por Villemain al frente de su *Tableau du XVIII<sup>e</sup> siècle* (curso de 1827 y 1828) habla de un «estudio de literatura comparada». J. J. Ampère, en su lección de apertura del Ateneo de Marsella (1830), prevé «la historia comparativa de las artes y de la literatura en todos los pueblos», de la cual debe salir la filosofía de la literatura y de las artes. Y, en la Sorbona, en 1832: «Haremos, señores, este estudio comparativo, sin el cual la historia literaria no es completa...» En fin, en el prefacio de *Littérature et voyages*, en que J. J. Ampère reúne diversos estudios, observa que todos sus trabajos se refieren a la historia de las literaturas comparadas (1833). En este momento es cuando el *Bulletin des sciences historiques* abre una sección para la *Filología comparativa* (*Vergleichende Sprachkunde*).

Dos años más tarde, es Ph. Chasles quien, al pronunciar en el Ateneo, el 17 de enero de 1836, su lección de apertura, se excusa de haber escogido la fórmula de *Littérature étrangère comparée*: «Este título, el único que me ha parecido conveniente, carece de exactitud desde diferentes aspectos.» Para demostrar la actividad de Chasles en este dominio, Claudes-Aigues, en sus *Ecrivains modernes de la France*, en 1841, se atenderá a «la historia de las literaturas comparadas». Villemain y Puibusque, en 1842 y 1843, a «la historia comparada de las literaturas». Igualmente, Benloew, al presentar en Dijon, en 1849, una «Introducción a la historia comparada de las literaturas». El año precedente, Ampère, en su discurso de recepción a la Academia, había hablado, una vez más, del «estudio de las literaturas comparadas». A. Duquesnel, en 1846, daba como

subtítulo a su *Histoire des lettres* «curso de literaturas comparadas».

Todas estas diversas expresiones, más completas y más exactas, apenas ceden el lugar a su cómoda abreviación. Aunque Delatouche publica en 1859 un *Cours de littérature comparée*, Zola, el 18 de julio de 1861, escribe a su amigo Baille: «...Deducir, de la historia comparada de las literaturas, según qué ley se manifiesta el gran poeta...»

Aun después del que diríamos golpe de estado lingüístico de Sainte-Beuve, las fórmulas antiguas no desaparecen ni mucho menos. Si Ed. Rod intitula «De la literatura comparada» su lección de apertura en Ginebra en 1886, Hennequin, al mencionar en el prefacio de su *Critique scientifique* el título del libro de Posnett, *Comparative Literature*, lo cita exactamente bajo su forma inglesa. J. Texte intitula «De la historia comparada de las literaturas» el primero de sus *Etudes de littérature européenne*; emplea, en general, la expresiones «crítica comparativa» y «método comparativo». Brunetière vacila también entre expresiones diversas, más explícitas, y la que aproximada, aunque sencilla, tenía sobre todas las demás la gran ventaja de la brevedad. La *Histoire des littératures comparées*, de F. Loliée, es de 1903, y de 1904 mi reedición de la *Littérature comparée*, de L. P. Betz. Finalmente, las menciones oficiales de la enseñanza comparativa de las literaturas admiten lado a lado *Littératures modernes comparées* y *Littérature comparée*.

### III

¿Cuál había sido, pues, bajo tal variedad de etiquetas, la fortuna de una tan persistente curiosidad? No se cansa la gente de «comparar» — sin evitar siempre el fútil paralelo: ¿Qué es lo que se compara, y cómo se compara en el curso de 150 años? ¿Qué figura había sabido hacer, al lado de los métodos acostumbrados — crítica estética, dogmática, o psicológica, o histórica, o cronológica — esta hermana menor, juzgada a veces ambiciosa e indiscre-

ta, a veces obligada al silencio, pero a quien sus hermanas mayores no habían podido nunca reducir al papel de Cenicienta? Ha habido a este respecto, en el cuadro mismo de la historia de las doctrinas o de las prácticas literarias, desde fines del siglo XVIII, una evolución curiosa e instructiva.

Al comienzo, en la mayoría de los casos, he aquí el viejo antagonismo de las doctrinas, de los hábitos y de los gustos, complicado por exceso de susceptibilidad patriótica. Italianos, franceses, alemanes, ingleses, desde el despertar de las literaturas nacionales, habían empleado, unos y otros, un procedimiento hecho sobre todo, en definitiva, para fomentar la producción indígena. Ahora, que ya ésta ha dado frutos numerosos y diversos, se confrontan agriamente valores, con frecuencia incommensurables — ¿para probar qué? —. Que Shakespeare es superior o inferior a Corneille; que los clásicos modernos son o no son verdaderos clásicos; que los franceses no pueden en absoluto comprender a Dante. Laharpe o Lessing, Johnson o Baretti, con méritos diversos, buscan en la «comparación» armas ofensivas o defensivas. O bien un Fréron, un Linguet, dándose cuenta de lo que hay de extranjero en una obra conocida, se entregan a la busca de la investigación de fuentes, no para descubrir originalidades, sino para disminuir iniciativas y para denunciar «raterías»...

Meros callejones sin salida, tan pronto se lograba el fin inmediato. Algunas nociones, sin embargo, aventuradas y discutibles sobre algunos puntos, peligrosas una vez sistematizadas, permitían aquí y allá confrontaciones infinitamente más fecundas. Herder y Vico, precisando ideas que, desde el Renacimiento, nunca se habían perdido de vista, haciendo un todo de la lengua, de la literatura y de la mentalidad de los pueblos, y condicionando así, orgánicamente, la vida del espíritu por agrupamiento de circunstancias determinantes, arrancaban la comparación al estéril dogmatismo de las predilecciones que se dan como razones y argumentos. Se podía desde entonces, con la crítica *histórica*, re-

lacionar u oponer manifestaciones literarias cuyos desacuerdos se explicaban por algo más que extravagancias o disparates; se podía escapar al vano razonamiento viendo en los gustos diferentes índices sociales, y tal vez étnicos; y a la vez, se comprendía la vanidad de los simples paralelos en el aire: «Es ventajoso, sin duda, para el arte, escribe en 1808 Sismondi a Mme. D'Albany, que gentes hábiles comparen los teatros de las diferentes lenguas; pero es imposible pronunciar ningún juicio como resultado de estas comparaciones. Cada nación tiene una poética esencialmente diferente para su teatro; se ha propuesto otro fin, está sometida a una legislación distinta...» La *relatividad del arte* (con todas las aplicaciones, todos los estímulos que de ella puede sacar por su parte el impulso creador), debe, pues, su triunfo de 1830 a un nuevo esfuerzo comparativo: es el que se afirma en Mme. De Staël y B. Constant, en Stendhal y en el *Globo*, en Goethe y en Manzoni, mientras se prepara que, poco a poco, solicitada hacia un creciente determinismo, la teoría de los «medios» imponga a la historia del arte sistematizaciones indiscretas.

Por otra parte, la simpatía del siglo XVIII por lo primitivo y lo espontáneo, estimulada por argumentos, por simpatías de todo género, va a parar, hacia 1800, a las teorías que sabemos sobre la poesía popular, su eminente dignidad y su inmanencia en el fondo de toda literatura digna de este nombre. A través de F. Schlegel, los Grimm y sus discípulos románticos, a través de Fauriel y de su estimable descendencia, toda una investigación nueva solicitaba el esfuerzo de los sabios. La comunidad de los orígenes, el parentesco inicial y siempre latente de los grupos arios, el sabor de mito que debe tener todo dato verdaderamente primordial puesto de manifiesto por la conciencia popular, todos estos postulados del romanticismo han conducido a un orden interesante de trabajos: ese *folklore* o esa *Stoffgeschichte*, hacia la cual vino a gravitar toda una variedad de literatura comparada, todo ello representa un orden de investigaciones que pa-

rece más preocupado de la materia que del arte, para el cual las supervivencias secretas son más interesantes que la iniciativa del autor; hay una preocupación, menos viva por lo característico que por lo inorganizado; de aquí que, cuando se tratá de obras literarias auténticas, un Judío errante, un Enoch Arden, hasta un Fausto o un D. Juan; correrían el riesgo de ser estudiados con vista a fines casi inversos de los de la actividad artística.

Asociar la literatura a conjuntos sociales o físicos, desenredar los hilos entrecruzados del tejido poético: se verá poco a poco estas dos tendencias, instaladas casi en combinación al comienzo del siglo XIX, en la crítica comparatista, conduciendo hacia métodos muy alejados uno de otro a los espíritus que desean darse cuenta de las cosas en ciertas regiones de la creación poética.

La primera de estas actividades, en Francia sobre todo, no podía dejar de ser la más evidente. Aseguradas de un derecho análogo a la existencia, las diversas literaturas nacionales que enfocaba desde entonces la historia literaria podían figurar juntas, sin demasiado desfavor para ninguna de ellas, en los cuadros formados aquí y allá con progresos del espíritu humano. Hemos visto que del principio mismo de la relatividad de lo bello resultaban incitaciones inmediatas: ni Herder, ni Mme. de Staël, ni Stendhal, ni Manzoni se han privado de sacar las conclusiones que se imponían, una vez admitido el axioma, por otra parte discutible, de que «la literatura es la expresión de la sociedad»: una buena parte de espíritu del romanticismo, se sabe bien, procede de estas premisas críticas.

¿A dónde abocaba, de otro lado, la literatura comparada de comienzos del siglo XIX, cuando se trataba de presentar vistas del pasado y no ya de estimular el presente? A inventarios encajonados de la literatura universal, como, en efecto, conocemos muchos. Yuxtaposición de series paralelas más bien que interpretación; filiaciones y secuencias más o menos continuas en el orden nacional, con «crisis»,

sobre todo interiores, explicadas por las «variaciones del gusto», con «períodos» proclamados gloriosos o depreciados como insuficientes, según se encontraba allí manifiesto u obliterado un cierto ideal; es la manera de Denina en su *Tableau des révolutions de la littérature ancienne et moderne* o de Ginguené en la *Histoire littéraire* que decía prolongar sus estudios italianos; es la manera de Eschenburg, de Bouterwek y de otros compiladores eruditos. Se decía que, en la satisfacción que seguía a su liberación del yugo dogmático, en su alegría también de encontrarse ligadas verdaderamente a «nacionalidades», naciones auténticas o naciones en expectativa, las diversas literaturas se contentan en un principio con mostrar sus riquezas y desfilar en su puesto ante la compleja atención del mundo. Porque entonces hay sitio en el círculo que se forma, hasta para los que llegan tarde, los torpes, los oprimidos, griegos modernos, irlandeses, finlandeses, que ya no vacilan en divulgar su único bien reconocido, su literatura popular, Morlaques de Nodier e Ilirios del plagiaro Mérimée. Hacia 1825, la imagen de la literatura europea o mundial ha empezado seguramente a reflejarse, de una manera bastante pintoresca, en el espíritu de los lectores cultos: y no es extraño el que la literatura comparada haya sacado provecho de esta atmósfera tan favorable de la Europa de la Restauración.

Y todavía no pasaba todo ello de simples vistas dogmáticas, espejo roto cuyos fragmentos se reunían perfectamente unos a otros por la noción de los mismos orígenes o por el recuerdo de algunos preceptos recibidos en común. Se hacía necesaria una orientación nueva para que se organizase de otro modo el resultado de todos estos inventarios nacionales.

(Concluirá.)

## INSTITUCION

### IN MEMORIAM

#### INAUGURACIÓN DEL GRUPO ESCOLAR HERMENEGILDO GINER DE LOS RÍOS, EN LA CIUDAD DE BARCELONA (1)

Ayer mañana tuvo lugar la inauguración del «Grupo escolar Hermenegildo Giner de los Ríos», emplazado en el núcleo de Casas Baratas, del Turó de la Peira (Horta). A pesar de la inclemencia del tiempo, el acto se celebró con la concurrencia de las autoridades y de numeroso público, especialmente integrado por vecinos de la expresada barriada.

Asistieron el alcalde, Dr. Aiguadé; el presidente de la Comisión de Cultura del Ayuntamiento, Sr. Comas; el rector de la Universidad, Dr. Serra y Hunter; el consejero de Cultura de la Generalidad, señor Gassol, que ostentaba la representación de D. Francisco Maciá; director de la Escuela de Maestros y Maestras de la Generalidad, Sr. Costal; director de la Escuela Normal de Maestros, Sr. Juncal; los concejales Sres. Casanovas, Ventalló, Jové, Solá Cañizares, Griso, Cabré, Viñals, Santamaría, Armengol de Llano, Pellicena, ex concejal Sr. Carrete, los señores García Fando y Sabrás, del Instituto Balmes; los concejales del Ayuntamiento de Madrid Sres. Coca y Baltá; los señores Girona y Lorenzo, director y secretario, respectivamente, del Instituto Maragall; D. Juan Delclós, director del Grupo escolar Giner de los Ríos; inspectora de Primera Enseñanza, Sra. Herrera, y otras personalidades y representantes de las entidades culturales de la barriada de Horta.

También asistieron los familiares de don Hermenegildo, su hijo D. Bernardo, su hija D.<sup>a</sup> Gloria Giner de los Ríos y su hija política D.<sup>a</sup> Elisa Morales de Giner.

A las once y media llegaba al Grupo escolar «Hermenegildo Giner de los Ríos» D. Alejandro Lerroux, al que acompañaban D. Juan Pich y Pon, D. Antonio Montaner, los diputados a Cortes Sres. Torres Campañá, Armasa (que llevaba la representación de los alcaldes de Málaga y Vélez Málaga, por cuyos distritos se presentó candidato el Sr. Giner de los Ríos), Abad Conde y Terreros.

A los pocos momentos de haber llegado el Sr. Lerroux principió el acto. Autoridades e invitados se dirigieron en comitiva

al pabellón de la Dirección del Grupo escolar, precedidos de urbanos de gran gala.

Tomaron asiento en la presidencia el alcalde, los Sres. Lerroux, Casanovas, Comas, rector de la Universidad, consejero de Cultura de la Generalidad y familiares de D. Hermenegildo Giner de los Ríos.

El Sr. Ainaud glosó la obra cultural realizada en Barcelona por D. Hermenegildo Giner de los Ríos. Recordó que fué el fundador de la Escuela de Bosque y de las Colonias escolares, que tan provechosos beneficios ha reportado a la clase escolar barcelonesa.

A continuación se ocupó de la obra desarrollada por el Patronato Escolar de Barcelona, construyendo estos grupos escolares, orgullo de la ciudad.

El Sr. Ainaud fué muy aplaudido.

Seguidamente hizo uso de la palabra el presidente de la Comisión de Cultura del Ayuntamiento, teniente de alcalde señor Comas.

Comenzó haciendo entrega al alcalde, en nombre de la Comisión que preside, del Grupo escolar «Hermenegildo Giner de los Ríos». Refiriéndose al nombre que lleva el grupo inaugurado, ensalzó las virtudes y el espíritu liberal del gran pedagogo, recordando que en cierta ocasión hizo una gran defensa de la libertad de la cátedra.

Lamentó que la muerte le haya privado de ver cómo son puestas en práctica sus normas sobre la enseñanza y el triunfo de la voluntad del país, que siempre había propugnado por la libertad de conciencia.

Al dar su nombre al primer grupo escolar inaugurado por el presente Ayuntamiento — agrega el orador —, se ha querido primeramente honrar el nombre de un preclaro patricio como fué el Sr. Giner de los Ríos y demostrar al mismo tiempo que Cataluña no regatea el homenaje a que se hacen acreedores los que no han nacido en ella.

Nosotros no preguntamos a los escolares, cuando vienen a matricularse en las escuelas barcelonesas, si han nacido en Cataluña o fuera de ella, y es porque nosotros no vemos en ellos nada más que a unos futuros ciudadanos de la República y de Barcelona.

Después, el Sr. Comas, dirigiéndose al Sr. Lerroux, dice:

D. Alejandro: habéis querido compartir con nosotros estos momentos de emoción en los cuales veneramos el recuerdo de uno de vuestros más queridos compañeros. Recibid nuestro agradecimiento. Recibidlo también por la actitud que habéis adoptado en relación a nuestros anhelos de libertad.

(1) Domingo, 23 de febrero de 1932.

Yo ya sé que a las aspiraciones de libertad de Cataluña les aguarda una jornada dura en las Cortes y que usted será uno de sus mejores defensores de estos ideales. Tened presente que defendéis un amor que nunca será extraño a los otros pueblos de España, y que nosotros no haremos nunca un mal uso de las libertades que se nos concedan: haremos el uso de aquél que pide una cosa justa.

Después, el orador, se dirigió a los familiares del Sr. Giner de los Ríos, y dijo que pocas familias existen en España que puedan tener el orgullo de haber dado al país dos hombres tan eminentes como lo fueron D. Francisco y D. Hermenegildo Giner de los Ríos.

El Sr. Comas terminó su discurso dirigiéndose al alcalde y expresando: «Señor alcalde; usted, que ha defendido dos principios: la República y Cataluña, mi mayor satisfacción al cesar en el cargo de presidente de la Comisión de Cultura del Ayuntamiento será oír de vuestros labios que he cumplido con mi deber.

Una larga ovación acogió las últimas palabras del Sr. Comas.

A continuación, D. Bernardo Giner de los Ríos, en nombre suyo y de la familia, agradeció, profundamente emocionado, el homenaje dedicado a su padre, teniendo palabras de agradecimiento para el Ayuntamiento de Barcelona, para el de Madrid, por haber enviado una representación al acto, y para el Sr. Lerroux.

D. Bernardo Giner de los Ríos fué objeto de una entusiasta manifestación de simpatía al terminar de hablar.

Seguidamente hizo uso de la palabra D. Alejandro Lerroux, quien principió expresando su satisfacción por haber coincido el acto que se estaba celebrando con su actual viaje a Barcelona.

—En este acto— añadió—rendimos tributo a uno de los hombres más acreedores al homenaje del pueblo. Quería y admiraba yo tanto a D. Hermenegildo, que en estos momentos me veo obligado a dominarme para que la emoción no impida la expresión de mi palabra. D. Hermenegildo era un corazón que ardía como un pebetero, repartiendo su amor entre amigos y adversarios. El mejor homenaje que podíais dedicarle es éste. El hombre modesto lo habría aceptado, y si fuese posible su resurrección aquí, le veríais satisfecho de encontrarse entre los que propugnan por estos ideales excelsos de amor humano.

Es hermoso ver rendir homenaje en catalán a un castellano que, identificado con el espíritu de la ciudad de Barcelona, inició esta admirable labor pedagógica, cu-

vos beneficios habéis sido los primeros en proclamar.

Yo, en estos momentos, quiero envanecerme de que el hombre que realizó tal misión en Barcelona, fuese un correligionario mío, espíritu disciplinado.

El Sr. Lerroux dijo a continuación que esperaba que, a través de la actuación de los hombres del partido radical y de la de los hombres que por pertenecer a otros partidos tenían que realizar una obra de oposición a la de aquéllos, surgiría siempre el recuerdo de Hermenegildo Giner de los Ríos.

El Sr. Lerroux terminó su discurso dedicando unas palabras de afecto a los familiares de D. Hermenegildo Giner de los Ríos.

Una gran ovación acogió sus últimas palabras.

Finalmente, hizo uso de la palabra el alcalde, Dr. Aiguadé, quien principió diciendo que aquel acto era una de las manifestaciones de la ley de la República.

La ley de la República—agregó—dispone que se eduque al pueblo, a quien la monarquía se negó a educar.

Hace pocos días que en Villafranca del Panadés tuve la satisfacción de asistir a la inauguración de una escuela instalada en el local de un antiguo cuartel.

—He aquí la obra de la República—decíame yo en aquellos momentos.—Pues bien, esta obra debemos proseguirla con todo el entusiasmo de nuestros ideales.

Al primer grupo escolar inaugurado por el actual Ayuntamiento se le ha dado el nombre de un ciudadano que no ha nacido en Cataluña. Quiere ello decir que Cataluña, cuando propugna por su libertad, lo que desea es tener el corazón más libre para estimar con mayor efusión a los hombres que han nacido fuera de ella.

Nosotros queremos hacer con nuestros sentimientos lo que los reyes quisieron hacer brutalmente con la espada.

Por Cataluña, para que todos los españoles y los catalanes sean libres. ¡Viva la República!

Una clamorosa ovación acogió el final del discurso del alcalde.

A continuación, autoridades e invitados se dirigieron a uno de los pabellones, descubriendo la lápida que da el nombre de D. Hermenegildo Giner de los Ríos al nuevo Grupo escolar.

(De *La Noche*, de Barcelona, 29 febrero 1932.)