

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

LIBRARY & LA BIBLIOTECA
L'ARRENEU BARCELONES

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: 12 pesetas en la Península y 15 pesetas en el Extranjero.—Número suelto, 1,25 pesetas.—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 LX.

MADRID, 31 DE JULIO DE 1936.

NUM. 915.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Los problemas de la escuela. XIX. La sesión única, por D.^a María Sánchez-Arbós, página 145.—La educación moral y social en una Escuela Nueva (*conclusión*), por M. G. Bertier, pág. 147.

ENCICLOPEDIA

La ganadería porcina de Ulises y un error zoológico de *La Odisea*, por D. Eduardo Hernández-Pacheco, pág. 153.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: La cátedra de Pedagogía (*conclusión*), por D. José Gaos y D. Antonio Moxó, pág. 156.—La Biblioteca Circulante de Niños, por D. Demetrio Hoyos, página 165.—“Obras Completas”, de D. F. Giner de los Ríos, pág. 168.

PEDAGOGÍA

LOS PROBLEMAS DE LA ESCUELA

por D.^a María Sánchez-Arbós, C. A.

Directora del Grupo escolar “Francisco Giner”, de Madrid.

XIX.—LA SESIÓN ÚNICA.

Una larga tradición sobre la manera de hacer las cosas y cierta pereza por renovarnos y por intentar variar el modo de vivir son, quizá, la única explicación lógica a dividir la tarea escolar de cinco horas diarias de trabajo en dos jornadas, también diarias: una, de tres horas, por la mañana, y otra, de dos horas, por la tarde. Cuando, hace unos cuantos años,

permanecíamos en la escuela de seis a siete horas al día, y la escuela era solamente para el que podía darse el lujo de disfrutarla, no podía trastornar demasiado el acudir a ella en dos sesiones con dos o tres horas intermedias de descanso; el asistir a la escuela era la primordial ocupación de los niños que tenían la suerte de contar con escuela, y, claro es, cuanto más tiempo se alargara en vivirla, tanto más y mejor cumplía la escuela con su misión. Este tiempo de permanecer en ella seis o siete horas claro está que no eran seis o siete horas de trabajo; por lo regular, no se dedicaba al esfuerzo del propio estudio más que las tres horas de la sesión mañanera; las tardes las pasábamos cosiendo; mejor decir, charlando o haciendo más de una travesura, que llevaba aparejada la réplica consiguiente, y alguna que otra corrección, de quedar de rodillas o junto al rincón, sin hacer cosa de mayor provecho; así resultaban completamente ilusorias las seis o siete horas de permanencia en la escuela. Actualmente, las cosas han variado muy de prisa. Ya no podemos engañarnos fácilmente ni engañamos a los niños perdiendo el tiempo. Estamos en momentos de verdadera efervescencia por *hacer*, y por *hacer* de prisa. El niño ya es de sí inquieto y veleidoso y no gusta de permanecer demasiado tiempo frente a un mismo escenario o con una misma ocupación; pero la prisa actual con que se nos ofrece la vida llega al niño lo mismo que al grande y se impone en todos los ánimos y en la mayoría de las situacio-

nes una rápida ejecución en los trabajos. Esta necesidad, sentida por la escuela antes que por cualquier otra entidad, produjo la consiguiente reacción, y la permanencia en la escuela quedó limitada a cinco horas, repartidas en las dos sesiones correspondientes. Este fué un paso de avance; pero hoy día no es suficiente para llenar nuestras necesidades. Nos falta la segunda parte, y es reducir el número de veces que el niño ha de ir a la escuela.

No satisface ya a las necesidades de la vida actual que el niño vaya mañana y tarde a la escuela. Las escuelas están lejos; los niños se entretienen mucho por el camino; se mojan demasiado cuando las lluvias son frecuentes y resulta difícil conseguir el entusiasmo de la labor en dos sesiones cortadas. Sólo como costumbre y por rutina vuelven los niños por la tarde a la escuela, y los maestros sabemos cómo hay que intensificar la labor de puntual asistencia por la tarde, en cuanto vienen estos agradables días primaverales, con sus incitaciones al río y a la pradera. ¡Los famosos novillos! ¡Tan clásicos y tan universales! ¿No nos dicen nada que corregir y que enmendar? Hace poco tiempo, al traducir un libro rumano adaptado al francés, nos comprobó esta universalidad de los novillos la preocupación de los maestros por retener a los niños en la escuela estos hermosos días de primavera... ¡Qué humano es esto!

Dejando aparte estas consideraciones, que quizá no vea acertadas un maestro rígido y ceñudo, vayamos ahora a la parte social y veamos con qué dificultades tropezamos en la escuela para conseguir la puntual asistencia de los niños a las dos sesiones en que se divide la tarea escolar.

En primer lugar, la escuela ya no es hoy un lujo; la escuela actual es una verdadera necesidad, y es preciso obligar a los padres, por todos los caminos posibles, a que sus hijos asistan a la escuela. Si esto no es hoy un hecho, porque, desgraciadamente, no ha llegado aún el momento feliz de tener escuelas para todos, es una necesidad reconocida, en la que todos te-

nemos los ojos puestos, y que a conseguirla caminamos a toda prisa. El niño, pues, no puede dejar, de ningún modo, de asistir a la escuela; pero la vida, cada vez más imperiosa y más cotizada, no le deja libre todo el tiempo que el niño debería tener para él. En nuestra actual sociedad, y es realmente desde donde debemos mirar, los niños nuestros tienen que ayudar en la casa. Está a su cargo el cuidado de los hermanos pequeños; han de llevar la comida al lugar lejano a donde trabaja el padre; tienen que cuidar de la casa y del fuego mientras va al lavadero la madre, y hasta tienen que sustituir a ésta los días de la semana que esta pobre madre tiene que salir a asistir en la casa vecina para ayudar un poco al escaso o al nulo jornal del padre. Muchos de nuestros niños hacen un verdadero sacrificio para llegar a su hora a la escuela, y les cuesta hasta lágrimas volver a la tarde con la oposición de las familias, que verdaderamente los necesitan.

Con los niños pequeñitos, el problema no es tan agudo; pero con las niñas de nueve años en adelante, el problema es verdaderamente intenso, y otro tanto pasa con los niños en cuanto, a los 10 ó 12 años, pueden ser útiles a su padre. Si este problema se deja sentir tan claramente en estas escuelas de Madrid, es tan claro y aun más intenso en las escuelas rurales. Allí es la hora de la fuente o la de las cabras, o la que las costumbres imponen, y no se piensa para nada abandonarlas para acudir a la escuela. Ya, hablando del horario escolar, iniciábamos que en señalarlo debería haber una gran amplitud de criterio, no haciéndolo con arreglo a la tradición, sino de acuerdo con las necesidades actuales; pero como el establecimiento de horarios convenientes podía romper con la unidad en la enseñanza, más facilidades ofrecerá dictar normas generales a que la sesión escolar deba sujetarse.

El establecimiento de la sesión única había de reportarnos grandes ventajas. En primer lugar, podría señalarse la sesión entre las horas que mejor encuadraran en la localidad en donde había de funcionar

la escuela; no perdiendo de vista que no es la escuela la que debe buscar las comodidades, sino que es la que debe solucionar los inconvenientes. Esta sesión única, que no debería tener más de cuatro horas de duración, se distribuiría en ocupaciones intensas y de verdadero esfuerzo para los niños. Comprendería el aprendizaje de las materias que mayor esfuerzo piden al niño y que más rendimiento le han de proporcionar después, y, pasadas las cuatro horas de intensa labor, la escuela quedaría abierta a todas aquellas facetas que llamamos complementarias, que son de agrado y de recreo, pero que no son de absoluta precisión para caminar en la vida siempre adelante. El niño que, por su situación económica y por sus condiciones especiales, no tenga precisión de abandonar la escuela para acudir a su casa, que permanezca en ella, no las cinco horas, sino las que se le puedan dar; pero aquel muchacho, menos afortunado, que tiene que tomar parte en la buena marcha de su familia mucho antes de lo que le corresponde, que no se vea en la precisión de abandonar la escuela antes de hora, por no cumplir debidamente en ella. Son muchos los padres que vienen a pedir permiso para que sus hijos falten a una de las dos sesiones, y cuanto más acuciamos en el problema de la asistencia ininterrumpida, más permisos se piden. ¿Podemos autorizar a estos niños a que falten a una de las dos sesiones diarias, tal como están establecidas, sin que quede incompleta su formación? Con la escasez de puestos en la escuela, y ante el problema agonioso de los niños sin escuela, ¿podremos autorizar a que en la sesión de la mañana o en la de la tarde quede la escuela medio vacía?

Convengamos bien claramente en que el trabajo durante una sola sesión había de solucionarnos muchos problemas de honda necesidad social, y borremos un poco lo excesivamente tradicional, acoplándonos más a la actual concepción de la vida, extraordinariamente mudable y anárquica, cual corresponde a épocas de intensa transición, como la que estamos viviendo. Al fin

y al cabo, si la escuela es bandera de vida, a ella le corresponde más que a nadie las soluciones decisivas.

LA EDUCACION MORAL Y SOCIAL EN UNA ESCUELA NUEVA (1)

por M. G. Bertier

(Conclusión.)

¿Cómo se hace el nombramiento de capitán?

Lo eligen sus iguales; los capitanes de una casa son los que proponen al jefe de la misma, entre los encargados de función y los jefes de patrulla, a aquél que les parece más digno de colaborar con ellos. Seguro de ser aceptado por los de su grado, puesto que son ellos los que lo designan, y por sus demás camaradas, sobre los cuales tiene autoridad, hace meses, y, en ocasiones hace años, participa, con su nombramiento definitivo, en la más alta autoridad de la escuela, porque la elección hecha en el cuerpo de capitanes se somete después, por el jefe de la casa, a la decisión del Consejo interior de la escuela, y éste la ratifica, después de 15 días de espera, durante los cuales los miembros del Consejo pueden hacer averiguaciones sobre los méritos del candidato, su trabajo, su valor moral, su autoridad y su buen espíritu.

¿Cuál es la misión del capitán en la escuela?

En todas partes donde se encuentra, es decir, en todos los momentos de la vida de la escuela y en todos los ejercicios, de cualquier orden que sean, debe crear, con su presencia misma, una atmósfera de orden, de respeto, de amor a la ley. No representa la fuerza coactiva, sino el ideal de la escuela; su autoridad es, ante todo, moral; su acción, espiritual. Es como un símbolo y una bandera; cuando él está pre-

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

sente, el espíritu de la escuela está en él; hay que obedecerlo. Por lo que afecta a la educación del cuerpo, es él quien recuerda a todos, en su casa, los deberes de limpieza, de higiene y de salud. Es él quien cuida de que se tome racionalmente la ducha, de que las ventanas se abran por la noche, del cambio completo de ropas antes y después de los juegos, de que se lleve abrigo en los días fríos del invierno. El es el que forma los equipos deportivos de su casa, el que organiza el entrenamiento de sus camaradas, y se esfuerza para conciliar el espíritu de casa con el espíritu de cooperación y el de escuela. En el estadio y en los campos de deportes, es el apóstol del juego leal y del sentimiento de colaboración del equipo; de la disciplina tanto como del entusiasmo. El capitán desempeña un gran papel en el trabajo de la escuela, primero, por su ejemplo, poniendo en primer plano de sus preocupaciones su deber de escolar; la buena voluntad alegre que sabe inspirar a sus camaradas de clase, y quizá más todavía por el cuidado que pone en la dirección del estudio, en el que su actitud y su autoridad procuran crear un espíritu de trabajo, y en el que debe respirarse, a plenos pulmones, el respeto y el amor al esfuerzo. Ayudará de una manera inteligente a sus compañeros y se ocupará a menudo con bondad e indulgencia de los menos dotados y de los más lentos, reservando su severidad para los holgazanes inteligentes, para los rebeldes y para los blandos. Tiene que conocer a cada uno de los niños que se le han confiado, secundar su libertad y respetarla al mismo tiempo, sabiendo exigir cuando hace falta, y dejando ancho campo a la iniciativa de cada uno.

La rectitud debe ser la base de toda su vida y de toda su acción.

Pero se presenta un conflicto: ¿Cómo conciliar la lealtad para sus muchachos con la lealtad hacia su jefe de casa, y, si llega la ocasión, la lealtad a su director? ¿No le acusarán, con justo título, de "scplón" o de "acusica", para usar la termino-

logía de los estudiantes, si dice a un jefe lo que ha hecho tal o cual alumno? ¿No estamos una vez más ante el problema del vigilante, del celador? ¿Es que seguimos en la encrucijada?

Pues bien, no. Dejemos, ante todo, su parte al legítimo secreto. Está admitido que el capitán no diga *todo*, que guarde para sí ciertas confidencias hechas por sus jóvenes amigos, relativas a sus familias, a sus preocupaciones personales, a veces a los esfuerzos y las luchas íntimas, a las pequeñas riñas y los pequeños roces que pueden sobrevenir en los muchachos. Pero, excepción hecha del dominio de la amistad, nuestros alumnos saben muy bien que el capitán los juzga, y tiene derecho a hacerlo. Así, por ejemplo, deberá cada semana dar cuenta al jefe de la casa de todo lo que sea contrario a la ley moral y al código de la Escuela?

¿Y no vamos a encontrarnos con otro conflicto entre el capitán y el profesor? ¿Tendrá éste libertad para hacer al capitán, que es siempre un alumno, las observaciones que suscite su trabajo? Si da a la censura toda su amplitud, ¿no disminuirá la autoridad del capitán sobre sus camaradas? Y si atenúa la fuerza de sus observaciones, ¿no irá contra la justicia, no creará envidias, no dañará al buen espíritu y al entusiasmo de la clase entera? Casos análogos pueden presentarse en la casa, en los que será difícil señalar en público al capitán las infracciones de las reglas en que haya podido incurrir.

Estos casos son raros, porque se escoge el capitán entre los mejores, y puede soportar, sin que su honor padezca, la expresión de una queja sobre un aflojamiento pasajero del trabajo o sobre una insuficiencia en tal o cual disciplina. En la casa hay el mayor interés en que la observación no se haga en público: el jefe de la casa llama al capitán a su despacho y le hace, en la intimidad, las observaciones oportunas. El capitán es todavía muy joven para no necesitar, de vez en cuando, que se le vuelva al buen camino. Pero

como todo educador que quiere al niño está dotado de tacto, sabrá encontrar en cada caso el medio de conciliar el imperativo de la formación personal y el respeto debido a la Escuela, de una parte, y de otra, el miramiento debido al ascendiente necesario del capitán sobre los alumnos.

A pesar de estas pequeñas sombras, que existen en toda obra humana, el capitán es el auxiliar permanente y activo de todos los profesores, como lo es de su jefe de casa.

El capitán tiene una influencia profunda sobre el espíritu de cada casa y sobre el espíritu de la Escuela, hecho de rectitud, de confianza y de afecto mutuo, de admiración por lo que es grande, de indulgencia y de bondad por las debilidades pasajeras, de unanimidad en la persecución del ideal, de orgullo en los progresos y en los éxitos obtenidos, sobre todo cuando señalan el triunfo del esfuerzo perseverante y de la voluntad orientada hacia el fin.

Más abajo veremos las numerosas relaciones que subsisten entre la Escuela y los antiguos alumnos, organizadas casi siempre por la mediación de los capitanes, que encuentran en ellas la ocasión de un contacto permanente con la vida, de una iniciación progresiva, en las condiciones más felices, para los numerosos problemas con que habrán de tropezar a su salida de la Escuela.

Por encima del capitán "de consejo" está el "capitán general", a quien los ingleses han dado el nombre expresivo de *headboy*; es decir, el muchacho que está colocado a la cabeza de los otros. Se le propone, al reanudarse las clases en octubre, por la reunión de todos los capitanes oficialmente nombrados, y recibe su nombramiento del Consejo interior. Si verdaderamente vale y si es capaz de irradiar influjo, puede ser para el director un auxiliar importante en el trabajo necesario de unificación de la Escuela, en la vida del alma común. Algunos años de mi dirección han sido más alegres y más fecundos porque me ha cabido la suerte de tener como principal colaborador, en el

mundo de los alumnos, a un capitán general dotado de espíritu, de corazón y de puños.

El capitán general preside una vez sí y otra no el Consejo de los capitanes, especie de reunión preparatoria para la sesión que yo presido.

Si parva licet, componere magnis.

Pienso que estas reuniones de capitanes solos, ciertamente más libres que las que yo presido, y que podrían asimilarse a los Consejos de gabinete que preceden a los Consejos de Ministros, son necesarias, y, por otra parte, no he tenido nunca motivos para quejarme de esta libertad. El resumen del trabajo útil que se hace en ellas me lo presenta el Consejo siguiente, o bien el capitán general. En estos dos Consejos, se examina toda la vida de la Escuela, por lo menos, en lo que concierne a los alumnos. Se estudian todas las faltas que se hayan observado, lo mismo que todos los progresos que se proyecten. En general, cada sesión comprende, además de este estudio de detalle, un informe de conjunto sobre la actividad del capitán en un dominio netamente precisado: la clase, la casa, el estadio, las ocupaciones del domingo, etc. No he salido jamás de estos Consejos sin una impresión de simpatía por mis jóvenes colaboradores, de reconfortamiento de confianza en la bondad de nuestra obra. Sí, tenemos razón al apoyarnos en estos jóvenes; son dignos, sí, de la misión que les hemos confiado; por su esfuerzo se realiza un gran bien. Tenemos la certeza de que reposa en gran parte sobre ellos, y ellos la sostienen con un profundo sentimiento de su deber.

Ellos son, en el fondo, la causa principal de nuestra armonía y de nuestra unidad. Es el hallazgo genial de los fundadores de la Escuela Nueva, y en este caso, el hallazgo genial de Demolins es el de haber puesto del mismo lado todas las fuerzas sociales de la Escuela. La fuerza del mundo de los alumnos se une a la energía de los educadores para dirigir la Es-

cuela hacia el progreso. En un colegio de tipo antiguo, la autoridad de los profesores choca a cada instante con la mala voluntad de los alumnos mayores; ¡qué de veces he visto el conflicto al ir con un director o con un principal a llevar la buena nueva a los alumnos de los institutos! En nuestra Escuela, gracias a los capitanes, la unión es permanente, y la ayuda, alegre. ¡Qué economía de esfuerzos! Y para todos estos muchachos, ¡qué buena lección de mutua ayuda! Sabrán más tarde trabajar juntos, ¡que es una virtud tan rara! También sabrán mandar, con el mismo sentido que lo han hecho en *Les Roches*, poniéndose al servicio de los demás. Estos adolescentes, que por su naturaleza debían ser egoístas, han deshecho en ellos el egoísmo. A la edad en que se adquiere “el pliegue”, toman deliberadamente el de la abnegación.

II

LA ACCIÓN CONCERTADA POR LA AUTORIDAD.

Tenemos derecho a esperar—y la experiencia de nuestros alumnos confirma esta esperanza—que la sana educación familiar de *Les Roches* prepara a nuestros alumnos para la vida sana de familia; pero todavía pretendemos más: queremos prepararlos para la vida social y para la acción concertada que hemos reconocido como característica de la formación particularista. Ya hemos estudiado la autoridad del capitán, la jerarquía de los capitanes y su trabajo en común bajo la dirección del capitán general.

Los mismos capitanes forman, casi siempre, parte de los clubs y de los *comités*, que muchas veces presiden.

Estos *comités* son grupos de alumnos, elegidos por sus compañeros, y que están encargados de tal o cual actividad en la Escuela. Les preside siempre un capitán o un alumno mayor, y es un alumno también quien desempeña las funciones de secretario y de tesorero. Casi todos tienen agregado un profesor como consejero técnico.

En la red de mallas numerosas y apre-

tadas que forman los *comités*, distinguiremos: primero, los “*comités de casa*”. Estos se caracterizan por su espíritu de iniciativa (ejemplo: C. I. S., comité de iniciativa de la casa de los Sablons), de acción (C. A. V., comité de acción del Vallon), de organización (C. O. C., comité de organización del Coteau), etc. Tienen dos funciones: recaudar dinero y distribuirlo bien. La primera es, naturalmente, la más difícil. Inventan para ello concursos entre las casas, discretas tómbolas, representaciones de pago, pero, sobre todo, *trabajan* para el resto de la Escuela, sea en el taller de encuadernación, sea en el de grabado, sea en el laboratorio de fotografía, que uno de los *comités* ha creado, donde se revelan los clichés y se sacan las pruebas de toda la Escuela. La cría de gallinas da bastante buen rendimiento, mejor que la de conejos. La que daba más hasta el año último era la de los cerdos. Coteau y Sablons le deben el mejor de sus beneficios. Después de la invasión de los cerdos holandeses, las rentas de C. O. C. y las de C. I. S. son menores; pero, sin embargo, suficientes para dar resultados tangibles, de los que pueden felicitarse las dos casas. Las mejoras introducidas en los locales, los muebles, la decoración de las habitaciones y el alumbrado son visibles y sirven de alegría; se han creado bibliotecas y salas de lectura, siempre bonitamente dispuestas y llenas de libros y de revistas. Una de las casas ha dedicado a sus muertos de la guerra un precioso panel de madera de roble esculpida y rematada por una cabeza de Cristo; otra ha instalado en sus dormitorios un alumbrado moderno de un feliz efecto; no hay una que no haya añadido al arreglo primitivo una nota nueva de comodidad y de belleza.

Cada casa puede crear fuera de su *comité* clubs de objeto preciso y limitado, por ejemplo, para la lectura, el tenis, la colección de sellos.

Los comités de Escuela se extienden a casi todas las actividades del establecimiento; el *comité de juegos* agrupa a los alum-

nos en equipos de los diferentes deportes, organiza los partidos, entrega los distintivos a los mejores jugadores, etc., y ha creído necesario que se le una un *comité de campos de juego* que escoja los campos, los mantenga y haga en ellos los trabajos que requieran.

El de los *trabajos prácticos* tiene una tarea particularmente ardua, al final de cada año, para la distribución de los muchachos en los diversos talleres; fué un capitán, René Bouf, quien por primera vez estableció un método exacto de clasificación, y ya no tenemos más que seguir el camino que nos ha trazado. Era la organización más difícil de la Escuela y fué un alumno de los mayores quien la realizó felizmente.

El *comité de fiestas* distribuye los fondos entre las casas y las clases que se prestan voluntariamente a divertir a la Escuela, a cuidar de la limpieza y del escenario, de las decoraciones, de los trajes y del mejor efecto del alumbrado.

La *comisión de belleza* está sin cesar al acecho de las cosas feas, para quitarlas, y crea el orden y la armonía; defiende los árboles contra los que quieren hacerlos desaparecer con el pretexto de descubrir nuevas perspectivas, y el césped contra los que quieren trazar senderos; pone hiedras y parras vírgenes en los muros; cuida de que las estufas preparen plantas para los macizos y ayuda a los arquitectos en sus trabajos para llegar a las soluciones mejores y más agradables.

El *comité del "Eco"* se dedica en la Escuela a la busca de redactores para el *Eco de Les Roches*, y fuera de ella, a la caza de anuncios, equilibrando ingresos y gastos de una revista ilustrada que tira 500 ejemplares y no recibe ninguna subvención.

Los alumnos mayores tienen su comité, que dirige el moblaje y el buen tono de una sala del círculo, donde se reúnen todos los domingos. Los antiguos alumnos han enviado los primeros libros de una biblioteca circulante de cultura general, confiada

al Círculo de los Mayores y que las casas reciben por turno.

Los hijos de antiguos alumnos son ya bastante numerosos para tener su club, dotado de dos salitas en el pabellón de las clases, sumamente activos y que se han reservado una tarea precisa: la de organizar las excursiones de los domingos y días de fiesta, y representar, en el Touring-Club y en la Escuela al T. C. F. escolar. Pero tienen una tarea más delicada y más profunda a la vez: la de velar por que el espíritu de la Escuela no decaiga, primero, entre sus miembros, mostrándose muy exigente en sus cualidades "rocheuses": la rectitud, el trabajo, la pureza, y, después, en toda la Escuela, ayudando a los capitanes en su difícil tarea. El Club de los hijos de antiguos alumnos es el último que ha llegado, pero no el menos importante; *last, but not least*, como se dice al otro lado del Canal.

Cede, sin embargo, la preferencia en importancia y en nobleza a la *Sociedad de caridad y acción social*. Es ésta la más bella realización de la iniciativa de los alumnos, y cuando se ha elegido bien el presidente, el espíritu del club se refleja en la Escuela. Hay años en que la amistad entre todos nosotros se muestra más activa y más cálida, gracias a la Sociedad. Después de la Escuela, son los pobres de Verneuil los que reciben los beneficios de estos actos de bondad: hay visitantes, escogidos entre los mayores y medianos, que van a enterarse de las necesidades de las familias y distribuyen bonos, cumpliendo instrucciones del Comité. En muchas ocasiones es la primera vez en su vida que se encuentran en presencia de la miseria; son horas emocionantes, necesarias y buenas. También se envían socorros a las obras sociales creadas o mantenidas por los antiguos "rocheux"; siguen de cerca la obra de las colonias de vacaciones y le prestan, todos los años, su concurso. Los ingresos se nutren de la tómbola de Navidad, de la diferencia entre los billetes de segunda y de tercera en los viajes de ida y de vuelta de

París a Verneuil (los padres dan a los muchachos el precio de un billete de segunda; el muchacho toma tercera y entrega a la Sociedad de Caridad la diferencia), de los donativos hechos por los padres o los antiguos, de gestiones y trabajos debidos a la iniciativa de los mejores miembros.

Los comités dan cuenta de su actividad, cada trimestre, al Consejo interior, quien, con los representantes de los Comités, constituye el *Consejo de la Escuela*. El presidente o el secretario de cada comité presenta un cuadro, tan exacto y vivo como le es posible, de la actividad de su club durante los tres meses precedentes y los miembros del Consejo expresan su satisfacción o su desacuerdo y hacen preguntas.

El Consejo interior.

Tres veces por año solamente el Consejo interior recibe a los representantes de los grupos de alumnos; pero cada quince días se reúne para discutir todas las cuestiones que conciernen a las múltiples actividades de la Escuela. Su propósito es *prevenir y organizar*: se prepara para la quincena que va a venir y se esfuerza en agrupar sus elementos, con objeto de evitar toda sorpresa y todo desorden. El director, que tiene junto a sí a todos los jefes de servicio, coloca entre ellos esas "pasarelas" de que habla Fayol y establece una unanimidad en la colaboración. El Consejo también tiene como fin *juzgar la quincena pasada*, señalar al jefe los errores o las faltas y advertir amistosamente de ellas a los colaboradores. Finalmente, procura *promover* y una parte de cada sesión se reserva a los proyectos de mejoras de los diferentes servicios.

El es, ya lo hemos visto, quien nombra a los capitanes, quien impone las sanciones disciplinarias más graves: amonestación pública, que va acompañada de un día de privación de vacaciones, y censura, que implica tres días.

El director es quien decide la expulsión de un alumno, a propuesta de un jefe de casa; este acuerdo se comunica al Consejo interior, para su conocimiento. Se trata de

casos raros, excepcionales, pero hay que tenerlo todo previsto. Tan grave sanción se reserva para los casos de inmoralidad, insolencia grave o violencia de mal género.

El Consejo interior se compone del director, de dos directores adjuntos, de los limosneros, de seis jefes de las casas grandes, de un representante de los jefes de las casas pequeñas y de tres delegados de los profesores, elegidos por sus colegas.

El Consejo interior no asume ninguna responsabilidad al jefe, sino que le presta su apoyo, sus advertencias y muchas veces sus consejos autorizados. Es para la dirección una ayuda muy grande; no representa solamente el papel de una válvula de seguridad, sino que es también un verdadero motor. Mantiene la armonía y la cohesión entre los diversos jefes y el interés de todos por su escuela.

La mayor parte, la gran mayoría de las cuestiones las plantea el director, que dirige las discusiones, las orienta, las suscita o las modera, procurando conciliar las diversas opiniones, y él es quien, en último término, *toma las decisiones*.

La misión del jefe.

Los comités y los Consejos secundan la acción del jefe, pero no la disminuyen ni la limitan; él es quien hace siempre de árbitro y de él deben salir las órdenes. Es él quien acepta o rechaza los alumnos, quien los conserva o los despide, quien busca y contrata a los profesores y quien los despide en caso de que no sirvan (1).

El jefe procura dar a sus colaboradores el máximo de libertad y de iniciativa, para hacer de ellos personalidades fuertes, resueltamente orientadas hacia la acción en común. Alumnos, capitanes, comités, profesores, jefes de casa, limosneros, directores adjuntos, están todo lo libres que es posible, cada uno dentro de su esfera. Las órdenes venidas de fuera se reducen a lo

(1) La "Ecole des Roches" es de los establecimientos que conservan más tiempo a sus profesores. Los hay que llevan en ella más de treinta años.

indispensable; cada uno debe encontrar o crear en sí mismo la voluntad de promover el bien de *su* escuela, y el jefe se esfuerza en dar a todos con sus palabras y sus actos el sentimiento vivo de que la Escuela es, en realidad, *su escuela*.

El jefe no tiene para sus colaboradores más que tres exigencias:

a) Que vayan regularmente a darle cuenta de su actividad.

b) Que la ley sea la misma para todos, trátase de ley moral o de código de la Escuela; todos deben someterse a ellos voluntariamente.

c) Que ninguno de los servicios quede aislado de los otros ni tenga su campo de acción cerrado, sino que todos trabajen por el bien y el interés común.

No creo que este concepto de la misión del director implique en nada una *deja-*ción de autoridad; si se miran las cosas de cerca y con profundidad, exige una voluntad más fuerte y más dueña de sí misma (más dueña de los demás también) que una dirección minuciosa que intervenga en todos los servicios, que agarrote las actividades y destruya la personalidad.

Es sólo lo que debe ser toda autoridad consciente de su misión: una *creadora de libertad*.

ENCICLOPEDIA

LA GANADERÍA PORCINA DE ULISES Y UN ERROR ZOOLOGICO DE "LA ODISEA" (1)

por D. Eduardo Hernández-Pacheco.

Catedrático de la Facultad de Ciencias Naturales.

Entre las pocas obras literarias que se leen con agrado repetidas veces y encanta la lectura de cualquier fragmento, abriendo el libro al azar, está *La Odisea*, mezcla sublime de narraciones fantásticas y de espléndido realismo.

(1) De la revista *Las Ciencias*, de Madrid, año II, número 4.

En las muchas veces que me he deleitado con la inmortal producción de Homero, me han llamado la atención ciertos pasajes en relación con el sabroso animal que los judíos y mahometanos tienen la desgracia de considerar impuro, absteniéndose de saborear los por todos conceptos proteicos y sustanciosos productos nutritivos que sabiamente se obtienen de la tan ilustre e injustamente difamada especie porcina.

Se refiere mi observación a un error que he creído notar en dichos pasajes respecto a la mucha edad que se dice tenían tan apreciables animales cuando eran sacrificados y consumidos por la glotona turba de los despreciables pretendientes de Penélope, o por el mayoral Eumeo y los porquerizos a sus órdenes para obsequiar al huésped, o sea su propio amo Ulises, que, desconocido bajo el disfraz y la apariencia de mendigo, prudentemente se presentó, suplicando asilo y amparo, en la corte de establos y zahurdas regida por el fiel servidor Eumeo durante la larga ausencia de Itaca del querido amo.

También me llamó la atención en otro pasaje de *La Odisea* la disparatada y poco adecuada edad de nueve años que aparentaban tener los cerdos en que transformó la maligna y bella encantadora Circe a los imprudentes compañeros de Ulises cuando éstos arribaron a la isla de Eea.

Tales anomalías, impropias del genio del autor de *La Odisea*, tan conecedor de la naturaleza y vida rural y popular de sus contemporáneos, las juzgué y sigo juzgando como faltas de traductores y propagadores del inmortal poema a lo largo de los siglos. Creí que serían defectos de la traducción en que leía, hecha por el francés Leconte de Lisle, o de la versión al castellano de la traducción francesa por Nicasio Hernández Luquero. Pero es el caso que, consultando otras versiones del idioma original al francés o a nuestro idioma—ya que mi ignorancia en lenguas clásicas me impide acudir a las fuentes griegas o latinas—observé en ellas las mismas, que yo juzgo, faltas o errores. Son las traducciones a que me refiero la versión francesa

por M. Bitaulé, de fecha de 1796, y las españolas de Federico de Baraibar y Zumárraga, de 1886, y la moderna del profesor de griego de la Universidad de Barcelona Luis Segalá y Estalella, de 1910.

Me asaltó entonces la duda de que tales errores, según mi criterio, no lo fuesen, sino de que se estuviese en presencia de un fenómeno de evolución natural de razas porcinas que hubiese dado por resultado el desarrollo o crecimiento rápido del cerdo doméstico en el largo transcurso de los milenios que median entre la época homérica y los tiempos actuales.

Tal hipótesis la deseché por dos razones: una, de orden zoológico; otra, deducida del mismo relato de *La Odisea*. Respecto a la primera, he de decir que si bien no está completamente clara la descendencia de formas salvajes de algunos de los animales domésticos, tales como el perro o el carnero, por ejemplo, en el caso del cerdo su descendencia del jabalí es indudable para los zoólogos, siendo propio del jabalí un crecimiento y desarrollo muy semejante al del cerdo doméstico y muy afín con aquellas razas que se crían en rusticidad, tales como la raza porcina de animales cubiertos de densa pelambreira de abundantes cerdas rojas, que en piaras se crían, en verano en las rastrojeras y en invierno en las montaneras de Extremadura y el Alentejo. Las personas que hayan sorprendido a estos animales cuando buscan la bellota en la forma denominada malandar, o sea en plena libertad, por los encinares y alcornoques de las comarcas citadas, habrán observado cuán ariscos y salvajes se hacen en tal época, y recuerdan por sus bufidos, espantos y huidas a sus compañeros selváticos los jabalíes.

En este orden de ideas, recuerdo haber oído contar diversas veces, siendo yo niño, a los porqueros de la casa de mi abuela, cómo un año que tenían la montanera en los despoblados de la sierra de San Pedro, en Extremadura, cogieron un jabato, al que cuidaron y se crió a compás de la piara, hasta que, andando el tiempo, un buen día desapareció. Al año siguiente se tuvo

la montanera en el mismo paraje, y el jabato, hecho ya jabalí, reanudó las amistades con sus antiguos compañeros, si bien en forma que no dejó capturarse; pero con cariño tan entrañable en diversos casos, que dió por resultado un gran tanto por ciento de mestizos, que causaron gran perturbación en la comunidad porcina, a los que hubo que sacrificar antes de acudir con ellos a la feria de Trujillo, y causar el asombro del rodeo. No creo que haya gran diferencia en el desarrollo, en relación con la edad, entre el jabalí y el cerdo doméstico que vive en régimen de pastoreo, que es el que se describe y que existía en la época homérica.

La ganadería cerduna que describe Homero en el canto XIV de *La Odisea*, perteneciente a la casa de Ulises, en la época en que Penélope, Telémaco y el viejo Laertes aguardaban desesperanzados el tardío regreso del astuto combatiente de los troyanos, presenta mucha analogía con las que aun no hace muchos años eran típicas de las ricas y fuertes casas ganaderas de Extremadura, pues en estas cuestiones agropecuarias: usos, costumbres y relaciones entre amos y criados de la casa y en la casa criados, han variado muy lentamente, resbalando acontecimientos históricos y mudanzas de civilizaciones sobre instituciones, que tanto dependen de la Naturaleza, que se confunden y fusionan con la Naturaleza misma.

Gobernaba la ganadería porcina de la casa de Ulises con diligencia y probidad; haciéndola prosperar, el mayoral Eumeo, el cual tendría, como los mayores actuales en Extremadura, cierto número de cabezas en la ganadería, al modo de lo que ahora se denominan escusas. Así, en el canto XVIII, Eumeo le dice a Telémaco: "Yo parto, amigo, para guardar los cerdos y velar por tus bienes y los míos". Dependían de él otros tres porqueros y un zagal, y se componía la piara de 600 hembras y 360 machos; éstos, como es lógico, en menor número, y cuatro perros, semejantes a fieras, criados por el mismo Eumeo. El conjunto de las zahurdas, según la descripción

detallada de Homero, estaba dispuesto y construido de modo semejante a como aun se disponen y construyen en muchas dehesas.

El error que observo en el canto XIV de *La Odisea*, en que con tanto realismo y exactitud se describe lo expuesto, consiste en que Eumeo, para agasajar al suplicante a sus chozas llegado, ordena a sus compañeros que traigan "un robusto cerdo para que lo sacrifique en honor de este huésped, que llega de lejos, y nos deleitemos también nosotros..." "Y los porqueros trajeron un cerdo muy rollizo, que tenía cinco años, y le dejaron junto al hogar".

Un cerdo de *cinco años* es un verraco enorme, de retorcidos colmillos, que ni se deja traer tan fácilmente ni pueden cenárselo seis hombres que ya al mediodía se habían merendado dos lechoncillos. En cambio, un cerdo de cinco meses ya es pieza que, sin falta de pan y con sobra de vino, pudieran cenarse sin extraordinario esfuerzo los cinco porqueros y Ulises, que, por lo visto, no tenían mal diente. No obstante, sobró algo, pues en el canto XVI se dice que el porquero, Ulises y Telémaco, recién llegado, comieron "carnes asadas que habían dejado de la comida la víspera".

En el mismo canto XVI, se relata cómo Telémaco, que ya había reconocido a su padre Ulises, envió a Eumeo a la ciudad para comunicar a Penélope su feliz regreso a Itaca, procedente de la arenosa Pilos. Se dice también cómo Ulises y su hijo, esperando el regreso del porquero, "habían sacrificado un cerdo de *un año* y preparaban la cena, en la cabaña". Un cerdo de un año, aunque no haya sido cebado, bien pesa sus cinco arrobas o más; lo cual es mucha cena. En cambio, un lechón de un mes ya es otra cosa: tiene las carnes hechas y sabrosas (Ulises sabía bien lo que se hacía) y no es cena muy exagerada, y, por lo tanto, "cuando hubieron satisfecho el hambre y la sed, se acostaron y durmieron".

En el canto X, los compañeros de Ulises, en número de 22, mandados por Euriloco,

en reconocimiento de la isla Eea, encuentran el palacio de Circe rodeado de lobos y leones domesticados por la hermosa encantadora, la cual atrajo a los acaienos con su belleza y su armonioso canto y les convirtió en puercos de *nueve años*, conservándoles su espíritu humano, encerrándoles en zahurdas y echándoles de comer bellotas y hayucos, de cuya figura porcina fueron desposeídos por la astucia y energía de Ulises, siguiendo las instrucciones que le diera Hermes, el de la áurea varita.

No concierta la armonía y unidad de la descripción de las aventuras que se desarrollan en la isla Eea y en el palacio de Circe con la insólita transformación en cerdos de una edad tan en desproporción con la juventud y gallardía de los compañeros de Ulises. Se advierte una disonancia en el conjunto del relato, pues todo lo que rodea a Circe respira juventud, belleza, fuerza y armonía. Cerdos de nueve años apenas se comprenden: disformes, gotosos, colmilludos, feos, torpes.

Atribuir tal edad en la metamorfosis zoológica de los compañeros de Ulises no es propia del genio y del gran conocimiento que de las cosas del campo y de la Naturaleza se advierte en Homero.

En cambio, un cerdo de nueve meses está en el apogeo de su juventud y de su agilidad y en la perfección de sus formas, como estaban los acaienos que con Ulises navegaban de retorno a su patria.

En otros cantos y en diversos pasajes del inmortal poema se dice cómo los pretendientes devoraban diariamente cabras y novillos y los cerdos más grandes y rollizos, no haciéndose indicación respecto a edad del ganado porcino que se consumía. Tal voracidad no es de extrañar, pues se componía de más de un centenar el conjunto de los bigardos pretendientes que con tanto descaro y desvergüenza arruinaban la casa de Penélope y de Telémaco durante la ausencia de Ulises.

Concretando mi opinión en el respecto que motiva esta nota, creo que no debe ser de Homero la apreciación de la edad en años de los cerdos de que se habla en los

dos pasajes analizados de *La Odisea*, sino meses, lo cual está lleno de lógica y concuerda con la verosimilitud de los episodios.

El cambio de meses por años debe ser obra de copistas y traductores poco enterados del grado de desarrollo que en relación con la edad adquiere el sabroso suido.

Los helenistas eruditos son los llamados a resolver esta cuestión o divulgarla, si es que está resuelta.

INSTITUCION

IN MEMORIAM

LA CÁTEDRA DE PEDAGOGIA (*)

por D. José Gaos y D. Antonio Moxó

(Conclusión.)

El estudio del educando se concreta en las dos cuestiones de si es educando todo el hombre y de si es educando sólo el hombre, en que se reiteran consideraciones anteriores. En la primera cuestión se defiende la afirmativa. Se reconoce la posibilidad de una acción educativa sobre el cuerpo, fundándose, entre otras cosas, principalmente en la medicina del sistema nervioso y de las secreciones internas. Y se proclama la existencia de una educación del espíritu en todas sus potencias, no sólo intelectuales, sino afectivas y volitivas; y aun más: una educación integral del hombre en todos sus aspectos individuales y sociales, desde el de ser materialmente menesteroso o económico, hasta el de ser ávido de justicia en la vida social y de totalidad en una vida religiosa. En la segunda cuestión, por el contrario, se sugiere la negativa, que es aquí la solución más amplia, la posición más universal. No sólo se habla de la posibilidad de una educación de los animales, sino de la posibilidad de una educación de los astros: "nosotros mejoramos la Tierra, embelleciéndola y ha-

ciéndola producir"... Pero, sobre todo, se habla de una educación más vasta que la del individuo: de una educación de la sociedad por la sociedad misma. En relación con ella se examina la de las diversas sociedades, totales y particulares, con la educación, y se da un resumen de la historia pedagógica del individualismo y el socialismo.

El estudio del educador se concentra en una sola lección dedicada al problema de quién puede o debe ser maestro. Y se consideran desde este punto de vista: el profesional de la educación, cuya "profesionalidad" se integra de vocación, aptitud, instrucción y resolución directa; los padres, en quienes se reconoce una vocación concreta hacia personas determinadas y una ciencia que brota de la vida como experiencia; los menores, la juventud misma, cuya autoridad educadora se justifica por la relación entre las ideas de vida, educación y novedad, y, por último, los iguales, cuya acción educativa se reduce a la educación social anteriormente mencionada.

La relación entre el educador y el educando se estudia de nuevo extensamente. Como la educación es capacitación, sin duda para fines concretos individuales, pero más fundamental y unitariamente para los fines humanos y aun para la vida en general, se trata aquí de una determinación de fines, y, en último término, de la definición unitaria de un ideal. Y como "toda idea puesta al término es ideal, la educación capacita para vivir, pero un ideal de vida es morir: la educación capacita o para vivir, o para morir". Esta es, pues, la primera alternativa que se plantea. Sucesivamente se plantean: dentro ya del educar para vivir, la del educar para esta vida o para otra vida, el ideal ascético o el ideal místico, y dentro del educar para esta vida, la del educar para lo apolíneo o para lo dionisiaco, como ideales: optimismo o pesimismo. Reiterando a continuación el tema inicial, la vida como actividad o hacer, se llega a la fórmula de que el ideal es "hacer bien en cuanto persona", por donde se transita a una revista crítica de las

(*) Véase el número anterior del BOLETÍN.

principales posiciones éticas que tratan de definir el bien: la que lo refiere a la voluntad y a la virtud; la que lo refiere al sentimiento y a la felicidad; la que lo refiere a la razón; la posición de Kant, de la que se dice que “sucintamente es convertir un “ad-tendere” en un “intendere” (las tendencias sensibles en la buena voluntad, en la intención: el puro deber); las posiciones antagónicas de un Nietzsche y un Tolstoi, consideradas como característicamente étnicas, germana la una, rusa, y también española, por afinidades orientales, la otra; y el solidarismo francés como una razonable posición intermedia.

La revista de posiciones se amplía en las lecciones siguientes a las otras actividades de la vida que plantean problemas referentes al fin e ideal de la educación. Primero y brevemente, al conocimiento: dogmatismo (realismo), idealismo y criticismo. A continuación, y mucho más extensamente, a la esfera estética, de la belleza y del arte. El curso debió de dar poco menos que una síntesis de la estética de Cosío. Júzguese por el mero índice de los temas recogidos en los apuntes. La belleza y la indeterminación y potencialidad: la juventud suelta, la conversación libre (“el sagrado sacramento de la conversación”, así, en los apuntes). Lo bello y lo bueno. Subjetividad u objetividad de la belleza, dilucidada principalmente por referencia a la relación entre el paisaje y el estado de ánimo. Belleza, acción y contemplación, con alusiones, como en el tema anterior, a los géneros literarios, especialmente épica y lírica. La belleza pura y la belleza en sus relaciones con el medio de expresión desde los puntos de vista del espacio y del tiempo; teoría de las bellas artes. El arte en cuanto representativo: realismo e idealismo. Clasicismo y barroco. Clasicismo y romanticismo. Estos dos últimos temas, pululantes de incisos y digresiones originales, ingeniosas, sugestivas, características del maestro. Así: la cuestión de si la muerte es clásica o romántica; la encarnación del clasicismo y del romanticismo en el romper o el guardar las cartas, comportamien-

tos respectivos de D. Gumersindo de Azcárate y D. Francisco Giner; la media lección dedicada al modo de poner, amueblar y adornar la casa, en respuesta a la consulta que, cogiendo la ocasión por los cabellos, hizo precisamente uno de nosotros y D. Manuel satisfizo después de denunciar con el mejor humor la malicia..., etc. Por último, y otra vez con mayor brevedad, se atiende al derecho y a la religión. Un par de problemas relativos a aquél: el de su naturaleza y el de la justicia conmutativa y distributiva, que, pedagógicamente, se traduce en el de la disciplina en la escuela. Se rechaza la coacción como nota esencial del derecho, reconociendo un “derecho interior”, un “derecho inmanente al individuo y sociedad”. En cuanto al problema de la justicia, “si no se puede dar a todos, ¿no es una iniquidad favorecer aún a los más dotados?... El premio, a quien lo necesite. Los premios, para los malos; los buenos llevan en sí el premio. Pero, ¿y el estímulo para los buenos? Pues ya no son buenos, no hay movimiento puro”. Y la disciplina, naturalmente, interna. Y no sólo la del escolar, sino la del propio maestro. “No hay necesidad de inspectores: el maestro no debía separarse del inspector, el que enseña y vigila”. Y una última advertencia dentro de la esfera de lo jurídico-social. “Nunca ha tenido valor la escuela que no ha trascendido a la vida social... Los directores de la educación no sirven ni se respetan si no cumplen una función social”.

La religión, en un rápido recorrido de posiciones fundamentales—negarla, descuidarla, considerarla; emocionalismo, racionalismo; gracia, necesidad—, se pone en la menesterosidad constitutiva del hombre—“se recurre cuando estamos necesitados; abandonados de la naturaleza y de los hombres, volvemos los ojos a Dios”—, en la gracia—“Dios da siempre gratis: por gracia divina... Lo más antirreligioso es el racionalismo, como derivado de la necesidad de lo divino”—y, decisivamente, en el “reconocimiento” que “el ser entero” tiene y hace de su “limitación” y en la “comunión” de todos con algo superior que no

está aquí y hace necesaria una "convención" o un "símbolo", todo lo cual lleva a doblar la rodilla: "el hombre religioso es el que realiza toda su vida de rodillas".

El último tema en el estudio del "qué" de la educación es el de la unidad del ideal de la educación. Se recorren y rechazan las posiciones que pretenden obtenerla proclamando la primacía del ideal ético, o estético, o racionalista, etc., sobre los demás. La conclusión se expresa en estas palabras: "Lo unitario es: no este o aquel ideal, sino "toma un ideal". El alumno debe tener ideal. Claro que esto es formal. El maestro no da contenido. El contenido lo tomará el alumno en la vida. El maestro da sólo este ideal: fórmate tú con ideal. Y es natural: el que tiene personalidad se crea su ideal. El que no, lo toma. El primer deber del maestro es la reverencia, el respeto al educando. Desdichado de tí si no tomas un ideal; mejor, si no encuentras tu propio contenido. Y el mundo es el que da el contenido, la verdadera educación. La escuela es poco al lado. Somos cristianos sin querer. Hazte tú tu ideal. Haz tu contenido de un modo ideal. Es decir, entrégate a las cosas; por las cosas mismas, por su esencia". Por último: "¿Cómo hacer idealmente? La adecuación de la forma al fondo. Qué sea el fondo, el contenido expreso: eso es la forma. Es la sinceridad. Lo más perverso de la acción es la falta de "honradez", la hipocresía, hacer sin sentir. ¿Y no puede haber conflicto entre la honradez y las demás obras, al chocar la nuestra con las demás? El ideal de esta coexistencia con los demás es el "tacto". En la acción, en los hombres de acción, el tacto es esencial. Y la nota típica, unitaria, de toda esta acción es la "salud"... Este hombre sano es un ideal, tiene ideal, obra con un tipo de ideal."

En las tres últimas clases, "después del "qué", el problema del "cómo". "Está tan enlazado con lo anterior, que su esencia es el "qué". Este lo determina." Unas primeras consideraciones, pues, sobre el "qué" y el "cómo" en el arte—arquitectónico, una vez más—y en la educación. El vivificar

de ésta se asimila al estabilizar de aquél. Resultados: un plan—"Nuestro estudio se divide, pues; primero, lo permanente del cómo; segundo, la determinación individual. La primera parte, filosófica, metódica; la segunda, psicológica"—y unos principios—"Para estabilizar el espacio, o dejamos los cuerpos tumbados, en la tumba, o los ponemos en pie (principio de resistencia o contrarresto): son métodos que brotan de la naturaleza del espacio. En la vida, del elemento humano general brotan dos métodos: el principio de la libertad o el de la coacción." Estos dos métodos o principios se estudian a continuación. Se les explica ingeniosamente por un paralelismo con la concordancia y el régimen gramaticales. Y se les fundamenta en último término con la concepción optimista o pesimista de la naturaleza humana.

La última lección expone los métodos desde otro punto de vista. Distingue tres grupos de métodos por su origen. Métodos que salen del "fondo" personal: seguir la inclinación, practicar su inhibición. Métodos que salen de la "forma" del material humano de la educación, que es espacial o temporal. "Somos un trozo de sitio, de espacio..." De donde estos problemas: "¿Acentuar el principio geográfico o limitarlo? En España, ¿una europeización o una africanización?" "¿Debemos educar para nuestro tiempo, para el pasado o para el porvenir?" Todos estos interrogantes quedan abiertos. Finalmente, métodos que salen de la acción misma. "¿Qué hacer? Hay mucho. ¿Se hará todo lo que se pueda o una sola cosa?" "¿Especialismo, como en Alemania, o humanismo, como en Inglaterra y en Grecia? La simpatía es para esto.

Confrontando el desarrollo del programa con éste, se aprecia que lo que faltó al curso para ser completo es relativamente poco. Probablemente, sólo el último punto del "cómo": el estudio psicológico del material de la educación. Una exposición de la historia de la educación y de la Pedagogía, aparte de las excursiones históricas reseñadas o aludidas, no debía de entrar en las intenciones de Cossío.

3.—*Carácter del curso.*

Si reflexionamos ahora sobre este curso, lo encontraremos caracterizado como exponemos a continuación.

Contra la impresión que el simple asistir a él seguramente producía en los más, la de una serie de improvisaciones disertadas, el resumen dado es prueba de que se trataba de un curso largamente preparado y rigurosamente articulado en sus líneas generales. Lo que variaba de un año a otro, no menos seguramente, eran las particularidades y las digresiones sugeridas por la asociación de ideas y por los acontecimientos de circunstancias y eran los detalles de la inventiva verbal. Hay en el resumen dado ejemplos de la influencia de aquella asociación y esta inventiva. Vamos a poner uno curioso de influencia de las circunstancias. En 1923 fué cuando estuvo en España Einstein. Tampoco Cossío fué indiferente en la clase a la proximidad del genial físico. Le aludió varias veces. Y por cierto que la más notable de ellas, para decir lo que nuestros apuntes compendian en estos términos: "El que no haya más espacio que el de los cuerpos, el corporal, es una cosa krausista de Einstein". Cossío, educado en la filosofía natural de Schelling a Krause, escribiría "Einstein, krausista". Ahora bien: la articulación del curso, una vez descarnada y al descubierto, nos hace la impresión justamente opuesta a la primera. Una impresión de sistematismo excesivo, que roza la artificiosidad y aun la arbitrariedad. Temas y problemas, grandes y pequeños, se suceden, puede decirse que siempre, con arreglo a un plan y por alguna razón; pero este plan no es el despliegue de un único principio o grupo congruente de principios; estas razones no son homogéneas, no aplican siempre las mismas normas, sino que traducen inspiraciones muy diversas y algunas de muy escaso valor de fundamentación: asociaciones de ideas, aproximaciones terminológicas ingeniosas... Pero este sistematismo no es sino la externa manifestación de caracteres más profundos y decisivos del curso.

Este mana, en efecto, de variedad de fuentes. Entre las más originales figura, como más importante, la reflexión personal directa sobre la realidad pedagógica y la realidad en general, una y otra así en su más abierta generalidad como en su más apretada concreción, y el análisis e interpretación conceptual y teórico de estas realidades. El caso más notable e importante es la introducción del curso como interpretación y análisis de la situación inicial y concreta que era la clase misma y se expresaba en la pregunta "¿qué hacer aquí?" Otro caso importante, pero más enturbiado ya por aguas de otras fuentes, las que llamaremos doctrinales: algunas de las consideraciones sobre la esencia de la educación y de la vida. El espontáneo impulso y el certero tino intelectual de Cossío iniciaba por aquí vías y apuntaba hacia metas sólo definidas y practicadas con conciencia y arte metodológicos por las manifestaciones más acabadas y últimas de la filosofía contemporánea: la fenomenología, la filosofía de la vida.

Otra fuente y otro procedimiento, que tiene vínculos esenciales con el anterior, y por ende los tiene efectivos en Cossío como en las aludidas manifestaciones de la filosofía contemporánea, es la utilización del lenguaje, singularmente del habla vernácula, como principio e instrumento heurístico, por vías etimológicas y semánticas. El curso está sembrado de las más ingeniosas y sugerentes aproximaciones terminológicas. Unas tienen meramente un valor ilustrativo incidental. Algunas contribuyen a la artificiosidad y arbitrariedad señaladas en el sistematismo del curso. Pero otras son fundamentales en la intención y en el logro. El sentido de que los términos del habla están cargados es sedimento y expresión de una auténtica sabiduría de la vida. Y muchos términos técnicos de ciencias y filosofía no representan sino la fijación reflexiva de los conceptos plasmados espontáneamente por esta sabiduría.

El arte es otra esfera de la realidad que fluye entre las fuentes más abundantes del pensamiento de Cossío. Tampoco es ello

mero resultado de una azarosa coincidencia de las preocupaciones filosófico-pedagógicas con las aficiones artísticas en un sujeto. O si esto fué inicialmente, el sujeto logró fundir los azarosos coincidentes en una concepción esencial. A la realidad toda, pero en singular a la educación, aun concibiéndolas Cossío dinámicamente, les es esencial, para él, la forma, y a su vez, "entre forma y arte hay una esencial relación". De las bellas artes es la arquitectura quien más contribuye al curso como fundamental fuente de inspiración. Y tampoco esto es contingencia; ni menos, arbitrariedad. La arquitectura es arte que da forma a una realidad cuya básica inserción en la realidad misma de la vida humana sólo ha puesto de manifiesto con plenitud la más aguda y reciente filosofía; pero que Cossío parece haber intuído de hecho, por decirlo así: "somos sitio", esto es, espacio; no simplemente estamos en el espacio, como algo que fuese ajeno a lo humano, sino que el espacio es posible por sólo una más radical espacialidad del ser del hombre.

Otras fuentes originales: la asociación de ideas, movida por el ingenio y detenida por la complacencia de éste en las contigüidades, semejanzas y contrastes simplemente sorprendentes y bonitos; la inconsciente preocupación estética por la simetría, y otras disposiciones, según ley, de las ideas y de sus relaciones, en cuanto se expresan en divisiones, series, etc., materiales, en la exposición oral o escrita. Estas fuentes no son las que han contribuído menos a producir la susomentada impresión de sistematismo más formal y forzado que íntimo y coherente.

Podemos hablar de un segundo grupo de fuentes, doctrinales, entendiendo por ellas la ciencia del autor del curso o sus conocimientos de la ciencia ajena. Por lo pronto, la erudición e información mostrada, aún mejor usada por Cossío en su curso, es vasta y varia. La lección dedicada a Dilthey puede pasar hoy por prueba de su alcance y finura. Y por cierto que tienta la comparación entre el alemán y el español.

Prosapia intelectual comparable, ascendiendo hasta epígonos románticos del idealismo alemán: Schleiermacher, Krause. Comparable orientación del pensamiento hacia la vida humana y la cultura. Comparables preocupación por la pedagogía y el arte y ocupación con ellos. Comparable historismo—sobre el cual luego dos palabras—. Comparable estación del pensamiento en la zona o nivel de la intuición y la inventiva, sin un esfuerzo decisivo o plenamente logrado por alcanzar una concepción metódica o practicar un método conceptual. Dimanando en buena parte de esto, comparable agrafía—sobre el cual también luego unas palabras, algunas más de dos—. Y hasta ciertos rasgos físicos comparables. Pero no es difícil encontrar cosas comunes hasta entre las más dispares. Lo decisivo es probar que no existen diferencias importantes (Ortega y Gasset). E, innegablemente, entre Cossío y Dilthey existen. Cerremos este punto de la relación entre ambas atrayentes figuras, indicando que, a juzgar por nuestros apuntes, la apreciación que Cossío hacía de Dilthey no coincide con la que hoy nos parecería suficiente y justa; pero añadiendo enseguida que la información asequible a Cossío, y la que se trasluce en los apuntes, era entonces y en España por fuerza deficiente, y que nuestros apuntes son particularmente inexpresivos en esta lección, por razones que aún hemos de exponer.

Erudición e información son utilizadas en el curso por modo que sugiere el término de eclecticismo. Hay en el curso una notoria tendencia a la integridad y, lo que es más, a la integración de temas y posiciones. Un ejemplo, pero capital. En la capital discusión entre el psicologismo y el idealismo sobre los fundamentos filosóficos de la Pedagogía, si la Psicología o las disciplinas filosóficas formativas, Lógica, Ética, Estética, Cossío es de los conciliadores: la educación es capacitación de un material, cuyas condiciones da la Psicología, para la realización de unos fines ideales que sólo pueden determinar las disciplinas normativas. Otros ejemplos se destacan por sí

mismos en el resumen dado. Pero, además, hay que hablar de historismo. El frecuente abstenerse de pronunciarse por una posición no siempre se debe a pura reserva pedagógica. Se debe también en casos a auténtica indecisión íntima. A la acción de esa idea de la verdad como encarnada sólo parcialmente por cada posición e íntegramente sólo por la totalidad histórica de las posiciones, que es el germen y el motor del típico historismo contemporáneo. Ni siquiera la posición que correspondería a la formación krausista constituye indubitable excepción. La formación krausista se limita a aflorar en ciertas concepciones centrales o básicas. Es mucho más patente y neta en ideas periféricas y secundarias. En una u otra modalidad puede reconocérsela o adivinársela en la concepción de la vida y de la religión, en ideas de filosofía jurídica y social... Y en aquella idea de la vida de los astros y alguna otra de filosofía natural. Seguramente el krausismo fué aquí el vehículo de doctrinas más alejadas. Recordamos haber oído o leído en alguna parte que aquella idea había sido defendida en nuestro país por D. Augusto G. de Linares, un naturalista próximo a D. Francisco Giner.

En esencial relación con los caracteres del curso acabados de indicar, está otro de los más patentes: el carácter no dogmático, sino sugestivo. Más que defender posiciones, y hasta más que exponer acabadamente doctrinas, Cossío sugería posibilidades, preferencias. Ya citamos una declaración paladina en este sentido. Menos aún advertía a sus oyentes de los valores de su curso: la riqueza de afluencias doctrinales, la virtualidad o actualidad de las ideas expuestas o preferidas; por no destacar, ni siquiera lo hacía con los miembros y compleción de su arquitectura. A lo sumo, dejaba trasparecer irónicamente. Por lo regular, lo envolvía todo en una risueña exposición, en efecto irónicamente llana y como de cosas sin particular importancia. Sin embargo, no se fundía todo en un gris sin relieve; tal era su arte. Expresivo ejem-

plo de su manera de profesar es precisamente la idea recién aludida de la vida de los astros. Cossío sabía, naturalmente, que no es admitida por la ciencia natural contemporánea y comprendía que ésta es la única autoridad acatada en la materia. La presentaba, pues, como una posibilidad plausible sugerida por la ingeniosidad filosófica; pero dejaba trasparentar en el fondo esta convicción: que se trataba de una de tantas ideas en que la filosofía reconoce la verdad, pero percatándose al par de que los tiempos no están maduros para que tal verdad pueda ser reconocida también por la ciencia y recibida en general.

Todo lo expuesto hace difícil precisar la posición de Cossío ante los diversos problemas e incluso puntualizar su ideario filosófico y pedagógico. Resaltan, sí, claras las concepciones fundamentales y las tendencias animadoras del conjunto: la vida, hasta la realidad toda, como actividad y dinamismo; la educación como vivificación; el primado de la educación espontánea y social sobre la individual especializada (la funcional sobre la técnica, en términos de Kriek), la significación universal y la función educativa del arte, etc. En el conjunto coincide indiscutiblemente Cossío con las metas o los rumbos decisivos del pensamiento filosófico y pedagógico más actual. En algunos puntos más determinados, la coincidencia es también más precisa y significativa. Así, en la idea de la inhibición de la reacción proporcional de la sensación por las ideas y el saber late una anticipación de la teoría del espíritu como un principio ascético, de inhibición de la vida. O la idea de la unidad de la conciencia y el ser, de la conciencia como el ser mismo de un ente; idea que, dada su manera vital de entender la conciencia, más que al general idealismo de la filosofía moderna, le acercaría a las formas de la filosofía de la vida que han salido últimamente de este idealismo. Todo ello atestigua en Cossío una sensibilidad históricofilosófica, o una personalidad predestinada a pensar por sí a tono con su tiempo.

Este ideario profesado en el curso es definido expresamente en él como filosofía de la educación. En efecto, el curso no es tanto de Pedagogía cuanto de Filosofía pedagógica, dos cosas que no son precisamente la misma. Acaso con lo filosófico traducía Cossío el "superior" con que se calificaba la "Pedagogía" en el rótulo oficial de su cátedra. La más alta Pedagogía: la fundamentación filosófica de la Pedagogía. Pero lo interesante es la interpretación de lo filosófico en su coyuntura con lo pedagógico. De algunas frases y pasajes hay que inferir que Cossío identificaba habitualmente el concepto de lo filosófico con el de lo teórico en general. "Estamos en cátedra de Filosofía, de pensamiento." Esta identificación podía invocar una antigüedad ilustre; pero en nuestros días no puede significar sino que la filosofía es la aplicación del pensamiento a un objeto cualquiera, en nuestro caso lo pedagógico, siempre que esta aplicación tenga cierta amplitud o profundidad, cierta fundamentalidad—hay que añadir, porque sin estas condiciones no fuera posible distinguir la filosofía de las demás disciplinas, que también son pensamiento—. Pero considerando el curso mismo, en su contenido y estructura, se descubre cómo Cossío entendía prácticamente de un modo más concreto lo filosófico de la Pedagogía. Los problemas filosófico-pedagógicos del curso son los problemas referentes a las relaciones de lo propiamente pedagógico con lo que lo trasciende, con aquello en cuyo ámbito se encierra lo pedagógico o aquello que funda lo pedagógico. De aquí otro de los caracteres que nos llaman la atención en el curso: la abundancia de materia transpedagógica, permítase la expresión; y como consecuencia, la relativa escasez de la materia más estrictamente pedagógica. Lo transpedagógico y filosófico entra en el curso, precisaremos todavía, bajo dos formas. Directamente en su realidad propia. Y como trabajado ya por la filosofía: traducido en posición filosófica histórica.

La indicada concepción de lo filosófico está en apretada relación con aquel carác-

ter del curso que hemos querido dejar para el último, porque tiene una ambigüedad que da paso a las últimas reflexiones que nos habíamos propuesto hacer. El curso se definió como puramente teórico. Y de hecho ya contamos desde un principio cómo se limitó en su mayor parte a ser una exposición de ideas. Las mismas partes dialogadas que hubo en él sólo trataron, salvo alguna excepcional, de servir a la invención de ideas. De comunicar, por el ejemplo y la práctica, una técnica pedagógica, de adiestrar o iniciar en el manejo efectivo de un método, no hubo intento. Las razones fueron expresamente aducidas en el curso. A pesar de todo, es seguro que el curso surtió algún efecto más que el de alumbrar o transmitir un ideario. ¿Las causas? En un punto de la discusión de las razones acabadas de aludir se afirmaba que la ciencia lleva en sí su pedagogía. La emisión y apropiación de ideas por el intermedio de la exposición oral, su invención en común por medio del diálogo, implican de suyo actividades intelectuales cuya naturaleza específica depende en parte de la índole de los objetos a que se refieren las ideas, en parte de las condiciones de la palabra como órgano para la comunicación y la producción del pensamiento, y estas actividades constituyen una efectiva práctica. Pero esta causa es demasiado genérica, si no se concreta por referencia a la filosofía, y sobre todo, a un cierto tipo de filosofía. Es la filosofía, es un tipo de filosofía, lo que en nuestro caso llevó en sí su pedagogía. La filosofía, como pensamiento fundamental sobre un objeto, pero ante todo como pensamiento actuado por una personalidad. Pero al llegar aquí debemos pasar al último párrafo de este artículo.

4.—*Significación de la cátedra.*

Para puntualizar la significación de la cátedra de Cossío nos son indispensables algunas distinciones. No insistiremos en la que parece más obvia: su significación para los asistentes a ella, su significación

para la cultura nacional (1). La importante es ésta. Pero ésta ha tenido que ejercerse a través de aquélla. Vamos a referirnos, pues, primeramente a aquélla.

Tenemos que distinguir, ante todo, entre la significación del curso de Pedagogía superior en cuanto tal y su significación como una acción más en la acción total de D. Manuel B. Cossío. Porque presumimos que la significación del curso en cuanto tal no ha sido en todo momento la misma para nosotros, los doctorandos en Filosofía, y para nuestros compañeros del Magisterio primario y superior.

Para éstos, aquel curso debía ser la cima de los estudios pedagógicos en nuestro país, y Cossío, máxima autoridad en todos los dominios de la Pedagogía. El curso debía ser normalmente también para ellos el primer contacto serio, y no debido a la lectura privada, con algo merecedor del nombre de filosofía. Presumimos, pues, que la significación del curso de Pedagogía superior para el Magisterio ha debido de ser en todo momento muy alta.

Por el contrario, debemos confesar que, para nosotros, los doctorandos en Filosofía, no era el curso, al seguirle entonces, lo que es hoy, al resucitarle y reflexionar sobre él. En primer término, los doctorandos en Filosofía considerábamos la Pedagogía superior como la asignatura más excéntrica de las que formaban el doctorado, y sabido es lo que significan estas "consideraciones" de los estudiantes. Pero sobre todo: no reconocíamos en Cossío uno de "nuestros" maestros. Sin duda, asentíamos exteriormente a su reputación de tal los que nos sentíamos con más sinceri-

(1) Para un estudio completo habría que precisar lo que pudo significar en la cultura nacional que se crease una cátedra como la de Pedagogía superior, y que se encargase de ella un hombre como Cossío, y lo que ha significado para la cultura nacional la actuación de éste en ella. Pero estimamos que no entra en nuestro tema ni en nuestra competencia actuales discutir aquí sobre las fuerzas que hayan contribuido a que se produjesen aquellos hechos, entre los cuales habría que destacar la creciente influencia de "la Institución" y su espíritu.

dad vinculados en general a ciertas orientaciones en la estimativa de los valores nacionales; pero la verdad es que, en lo íntimo, teníamos su curso por aquella serie de imprevisiones graciosas y fervientes, sobre un fondo de pensamiento que juzgábamos al margen ya de las corrientes filosóficas, cuya actualidad significaba para nosotros su superioridad. Hoy nos percatamos de las razones y sinrazones de aquella apreciación nuestra, y como consecuencia, de la medida exacta de su error y falta de fundamento. Ya hemos indicado las razones debidas al propio Cossío: los caracteres formales, que muchos son valores, de su curso. No vamos a repetirlos. En cambio, hemos de indicar las sinrazones imputables a nosotros mismos: nuestra falta de información, nuestra ignorancia, y nuestra falta de madurez y verdadera, completa independencia de juicio. Ellas nos impedían darnos cuenta por nosotros mismos de todo lo que había de valioso en el curso. Sólo el progreso que normalmente los años traen consigo en saber y en madurez nos ha capacitado para hacer en este artículo una valoración de él, sin duda mucho más fundada y exacta.

Queda su significación como una acción más en la acción total de la personalidad que fué D. Manuel B. Cossío—y que sigue siendo, porque mueren las personas, no las personalidades—. Esta significación, a la inversa que la anterior, ha debido de ser igual hasta el presente para todos los espíritus sensibles que hayan pasado por la cátedra. En todo caso, nosotros, puesto que quedamos en relación con D. Manuel—como en esta relación le llamábamos—, no nos sustrajimos a su acción. Al presente, esta acción ha venido a constituirse para nosotros en un problema con cuyo planteamiento vamos a terminar.

El pensador español no ha actuado hasta ahora como actúa desde hace mucho el pensador extranjero: fundamentalmente, escribiendo y publicando. El pensador español ha actuado hasta ahora principalmente hablando, ya desde la cátedra más o

menos oficial, ya en la conversación más o menos privada. Porque dos cosas son de advertir: Una, la contaminación mutua de las formas que parecerían más bien privativas de la conversación o de la cátedra. En la cátedra es frecuente discurrir y dialogar en la forma espontánea, improvisada y meandrinosa que parece más bien propia de la conversación. Y en ésta se da, por otro lado, ese fenómeno tan frecuente que se designa con la castiza expresión de "poner cátedra". La otra cosa: incluso cuando ha escrito y publicado, el pensador español no ha solido hacerlo en las formas rigurosas que en otros países son canónicas para la expresión del pensamiento, sino en formas mucho más libres, y por este lado de nuevo próximas a la exposición oral y a la conversación. Esta acción del pensador español se ha rotulado, como con términos técnicos, de oralismo y de agrafía (1), y se considera como típica de nuestra raza y cultura española. La acción de Cossío es un caso particularmente ejemplar de ella. Su curso de Pedagogía ha sido profesado, conversado; ni escrito, ni publicado.

Pues bien: es lo cierto que en nuestro propio país se ha llegado poco menos que universalmente en la actualidad a valorar de un modo negativo esta acción típica de nuestra raza y cultura y a considerarla como un defecto y hasta como un mal que se deplora y que habría que corregir. Y éste es el problema: ¿es realmente, profundamente, últimamente, así?

La problematicidad de tal valoración negativa aparece al caer simultáneamente en la cuenta de su sentido absoluto y de su carácter histórico. Al valorar peyorativamente nuestro oralismo y nuestra agrafía, es innegable que no se tienen en cuenta las circunstancias, nuestras circunstancias étnicas y culturales, en las que pudiera ser positivo valor, comparable a los valores

(1) Debemos estos términos en esta aplicación a D. Américo Castro. Nuestras consideraciones no son una polémica con él, por la sencilla razón de que él tiene conciencia del problema.

positivos en las circunstancias de otras culturas y pueblos. Lo que se estima es que, aun en nuestras circunstancias, fuera mejor dedicarse a escribir y publicar con arreglo a los cánones extranjeros—sencillamente porque esto es lo mejor en todas circunstancias, es decir, lo mejor aparte de toda circunstancia, lo mejor en absoluto y por sí—. Pero es lo cierto que esta valoración de la palabra escrita y publicada, y la otra y más decisiva valoración que hay detrás de ella, la preferente valoración de ciertas formas del pensamiento y de la vida de la cultura en general, tienen su fecha y su localización. Hay culturas enteras y egregias en que nada de esto ha sido así. Causa impresión el encontrarse con que aun Platón considera la palabra escrita como resueltamente inferior a la palabra hablada, en cuanto expresión, entre otras cosas, de la Filosofía. En suma: se trata de una valoración que es relativamente muy reciente y tiene una jurisdicción territorial perfectamente limitada. Estrictamente, sólo es válida para la vida científica contemporánea, cuyo centro son tres o cuatro países de la Europa occidental. El término de científica pone sobre la pista del origen y fundamento de su vigencia. Es sabido cómo las ciencias de la naturaleza han llegado, en la edad contemporánea a pretender encarnar la ciencia, o cuando menos, servir de modelo a todo lo que quisiera serlo. Pues bien: es en las ciencias de la naturaleza donde primordialmente existe un progreso que depende de una cooperación de los investigadores, que requiere, a su vez, la publicación de los resultados obtenidos por cada uno y de las pruebas objetivas y universalmente reproducibles en que se fundan. En las ciencias del espíritu no existen el mismo progreso y sus exigencias sino allí donde las técnicas objetivas y materiales más se aproximan a las de las ciencias de la naturaleza: por ejemplo, en ciertas formas y faenas, las más positivas, y positivistas, de la Filología. En el resto de las ciencias del espíritu es problemático que

exista un progreso asimilable al de las ciencias de la naturaleza, ni por tanto, que tengan fundamento las mismas exigencias. En la Filosofía, esta problematicidad es máxima, porque empieza por ser sumamente problemático que la Filosofía sea ciencia. Sin embargo, la marcha histórica de la cultura occidental hacia el primado de las ciencias de la naturaleza ha impuesto a toda la vida científica y filosófica leyes y formas que, en rigor, sólo son válidas para aquellas ciencias. Así, la palabra escrita ha ido pasando de la mera función servil de instrumento de una fijación, conservación y difusión muy accidentales y secundarias de la expresión oral del pensamiento a la función formal de condición del carácter científico de éste—que es la valoración decisiva que hay en el fondo de la condenación del oralismo y de la agrafía—. El pedir que se escriba y se publique equivale a pedir que se haga ciencia y filosofía “científica”, en las formas ejemplares de las ciencias de la naturaleza.

Pero he aquí que el ciencismo naturalista y el positivismo científico y filosófico son caracteres de una edad superada. He aquí que el ciencismo y el intelectualismo, en general, se presentan como rasgos de una cultura en crisis. He aquí que los pueblos protagonistas de esta cultura no pueden seguir valiéndose por ejemplares sin restricciones ni reservas. Esta revaloración de valores nos deja francos para el sentido de otras cosas. Por esta vía acaso lleguemos a reivindicar el sentido y el valor de nuestro oralismo y nuestra agrafía. ¿Por qué no han de tener un alto valor, un profundo sentido el pensar hablando y el pensar y hablar sólo para el inmediato interlocutor? En la raíz de esta pregunta hay una densa y grave cuestión filosófica. Hay la cuestión del modo como entender la verdad. La verdad se entiende, por tradición generalizada, como averiguación universalmente valedera: es como hay que entenderla en la ciencia de la naturaleza. Pero pudiera entenderse también como

consejo, que sólo siendo circunstanciado puede ser certero, y acaso sea así como haya que entenderla en Filosofía. En este supuesto, el único modo de administrarla sería como la administraba Cossío: en el sagrado sacramento de la conversación. No se perdería con ello toda potencia de universalidad, que parece inexcusable condición de todo valor. Se trataría de esos valores que sólo pueden aprehenderse visitando el lugar donde residen; que no se difunden por circulación de ellos, sino por peregrinación de los sujetos. Como los españoles hemos tenido que ir estos lustros a “ampliar estudios” al Extranjero, los extranjeros tendrían que venir a España para enterarse de nuestro pensar hablando. Y ciertamente que el que hubiera venido para conversar con Cossío no habría perdido el tiempo.

Ser así paradigma de tal problema de cultura es su grandeza.

LA BIBLIOTECA CIRCULANTE DE NIÑOS

por el prof. D. Demetrio Hoyos, C. A.

Antecedentes.—¿Qué lees?, preguntamos a un alumno de la Sección 5.^a, muchacho despejado, de unos doce años. Siempre se le ve con un libro bajo el brazo. Todos sus ratos libres los emplea en la lectura, hasta tal punto, que abandona frecuentemente sus estudios, absorbido, atraído por la lectura. Y cuál no sería nuestro asombro cuando, con la misma ingenuidad con que lo tomó de la biblioteca de su padre, “porque se le había terminado la lectura”, nos enseña *Tres ensayos sexuales*, de Marañón.

Le hicimos ver que se trataba de una lectura no apropiada a su edad, que no entendería, que le llegaría a aburrir. —Lee, en cambio... (le citamos autores, títulos, materias). Le prometimos proporcionárselos nosotros mismos.

Nos quedó una honda preocupación. Había que evitar que se repitiese el caso. Era necesario volver a poner en marcha la Bi-

biblioteca infantil que se fundara, con tanto acierto, a la memoria de D. Francisco, en un aniversario de su muerte (18-II-1918), y que luego de funcionar durante quince años consecutivos, dormía ahora, por diversas circunstancias, en la inactividad. Necesitaba una reorganización antes de poder ponerla en manos de los muchachos; luego, estar sobre ella continuamente, y para esto se necesitaba tiempo. ¿De dónde sacarlo? No importa, ¡ya veríamos! Se imponía una necesidad apremiante.

Y autorizado por una Junta de profesores celebrada durante el mes de noviembre próximo pasado, nos encargamos de dirigir su funcionamiento.

Reorganización. — Una minuciosa comprobación de los catálogos y ordenación de las Bibliotecas según los mismos, nos hizo llegar a la desagradable conclusión de una gran falta de volúmenes, producida, sin duda, por la no devolución del préstamo del verano (varios volúmenes por persona).

Una vez realizada la comprobación, empezaron a colaborar muchachos y muchachas de las Secciones mayores (5.^a, 6.^a, 7.^a). Por elección en las mismas, formaron conmigo el Comité reorganizador, con los cargos siguientes, asignados por votación entre nosotros: Presidente, Demetrio Hoyos; Vicepresidente, Josefina Valiente; Secretaria, Elisa Giner; Tesorero, Antonio Sacristán; Vocales, Fernando Castellanos, Ana María Laffón, Julia Romera y Concepción Sanz.

Nuestro primer empeño ha sido ponerla cuanto antes en marcha. Para ello se dieron a encuadernar bastantes volúmenes y se forraron otros en gran número.

Por gestiones particulares y por carta se obtuvo la devolución de no pocos libros.

Se ha organizado un fichero con tres secciones: Autores, Títulos, Materias, para la Biblioteca III, y tenemos en preparación listas en estas tres formas para la Biblioteca II.

Redactada por los muchachos, se ha enviado a los padres de todos los alumnos y a los miembros de la Corporación una cir-

cular (1), en ciclóstilo (obsequio de la Cooperativa infantil de la Escuela-Instituto Plurilingüe, a la que nos complace expresar públicamente nuestro reconocimiento por su simpático rasgo), en la cual se pedía suscripción a la Biblioteca (una peseta trimestral para los alumnos y tres pesetas en igual período para profesores y antiguos alumnos).

Respondiendo a nuestra petición, la Corporación acordó darnos lo que nos faltara para realizar las compras proyectadas, a más de las diez pesetas mensuales con que nos ayuda.

En nuestras tareas somos eficazmente ayudados por los antiguos alumnos: María Juana Ontañón, Luisa Viqueira y Dolores Barranco.

El Sr. Rodríguez Arzuaga (D. Manuel) nos ha hecho el donativo de 50 pesetas.

D. Antonio Machado nos favorece con su suscripción trimestral y nos ha donado seis ejemplares de sus *Poesías completas*.

Se han suscrito los señores: D. Domingo Barnés, D. M. Gutiérrez del Arroyo, don Luis Girod, D. Manuel Cuenllas, D. Manuel Company, D.^a Juana Salto, las señoritas Teresa Torres, Pilar Cobos, los señores Profesores de la Institución y los alumnos de todas las Secciones de la Institución, excepto los párvulos y algunos alumnos de la Sección 1.^a.

Con el dinero en Caja se ha atendido primeramente a reponer las existencias citadas en el catálogo y a comprar obras nuevas.

Los muchachos que integran el Comité reorganizador han redactado un reglamento, donde se fijan las condiciones de utilización de los libros.

Proyectos.—Aparte de los que teníamos en un principio y de los que no han podido llevarse a cabo, de momento, para no retardar más su inauguración, son los siguientes:

En primer término, el que se refiere al local. Esperamos encontrar solución. Quisié-

(1) Se inserta al final.

ramos tener uno más amplio, donde pudiéramos movernos con mayor facilidad, que sirviese de salita de lectura y donde pudiera haber una mesa para trabajar. Los muchachos mayores, bajo la dirección del Sr. Benítez, se han encargado de la decoración mural. Las muchachas han proyectado paños con bordados populares, cortinas, cacharros con flores..., etc. Esta sala quizás podría servirnos para fiestas, lecturas, conferencias.

Queremos hacer de nuestra Biblioteca un Centro artístico-cultural, donde se organicen lecturas comentadas, recitales poéticos y musicales, actuaciones de un cuadro artístico, se organicen deportes, excursiones, concursos literarios y artísticos, creación de un periódico mural, etc., etc., y grandes fiestas en ocasiones determinadas, como "Fiesta del árbol", "del libro", "del niño", éstas de mayor importancia que las anteriores. Y todo ello, naturalmente, realizado por alumnos y ex alumnos en su mayor parte, según la índole de la fiesta, e invitando a otras personalidades que, aunque extrañas, puedan ser consideradas como de la casa.

Hasta ahora, a causa del tiempo y de otras circunstancias, no hemos podido realizar las fiestas de inauguración y del Libro. Pensamos organizar una a final de curso, en el jardín, con este programa: Sobre la Biblioteca; El libro (lectura de un artículo escrito en elogio del libro); Lectura comentada (Platero y yo?, La Luna nueva?); Recitación de poesías infantiles; Cuentos; Coros.

Queremos renovar un poco los muebles, dándoles más belleza, organizar por materias, con sus respectivas etiquetas de colores, el orden de los libros en los armarios. También suscribirnos a tres revistas (francés, inglés, alemán) de temas generales o infantiles (*Magazines*), con objeto de complementar las enseñanzas que de estos idiomas se hacen en la Institución. Igualmente, en nuevas compras, iremos aumentando la existencia de obras en idiomas extranjeros y literatura moderna.

Queremos crear una Sección o Biblioteca para los que no saben leer o lo hacen deficientemente, formada por libros de estampas y de poca lectura, y ésta, en letra grande.

Tenemos en proyecto algunas obras sociales relacionadas con el libro, como prestar libros a niños que no son de la casa (quizás a los de la Colonia, estableciendo así un contacto de amistad, que podría ser luego continuado y fomentado con excursiones al campo); ayudar a la formación de otras Bibliotecas infantiles (Colonia de la Institución, grupos escolares, Asociaciones particulares auxiliares del niño...).

En lugar de catálogos, más costosos y que necesitan de una mayor preparación que la que tienen estos muchachos sobre esta materia, haremos de cada Biblioteca unas listas de Autores, Títulos, Materias.

1 de junio de 1936.

BIBLIOTECA CIRCULANTE DE NIÑOS
DE LA
INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA
(Circular.)

Querido amigo y compañero:

La Biblioteca va a despertar de un sueño largo y profundo, que ha durado cuatro años. Este despertar será una alegría para todos los amantes de la lectura, pues con ello se pondrá a circular una cantidad de libros cuyos autores merecen ser leídos por todos. Sí; no debemos olvidar que el libro es nuestro mejor amigo; el que nos enseña y ayuda a resolver graves problemas, el que nos consuela y alegra en muchas ocasiones, y en otras nos hace llorar de emoción.

Por esto, debemos ayudar a mantener abierta la Biblioteca; pero esta vez no ha de ser, como en otras, de una manera desordenada, sino con más energía, con un deseo enorme de hacer una cosa grande y definitiva, para que luego todos podamos disfrutar de ella.

Queremos que sea, además, algo así como un pequeño club artístico-literario, don-

de pequeñas fiestas, lecturas comentadas, periódicos murales o revistas, recitales poéticos y musicales nos formen, nos orienten y nos proporcionen gozo. Y todo ello servido, en lo posible, por nosotros, alumnos y ex alumnos; es decir, con nuestra participación en todos los actos que organicemos, que han de ser, siguiendo las normas de nuestra querida Institución, modelo de modestia, sencillez y elevación; con nuestra intervención en las Juntas que se nombren para dirigir la Biblioteca, en la decoración que realicemos en nuestro local.

Mas para llevar a cabo todos nuestros proyectos no basta nuestra buena voluntad ni nuestro trabajo, hace falta que vosotros nos ayudéis, para que así pueda llegar a ser la Biblioteca algo más de lo que ha sido hasta ahora. Todo esto no es nada por el poco dinero con que contamos, si vosotros no respondéis con vuestra cuota, que hemos fijado en una peseta trimestral para los alumnos y tres pesetas en igual período para los profesores y ex alumnos, con donativos, tanto en metálico como en libros, y, sobre todo, con vuestro apoyo moral.

En esta ocasión queremos dedicar un cariñoso recuerdo a los fundadores de esta Biblioteca, ya que con ello fundaron la base de este vivo deseo de que nos sentimos poseídos.

Y cumpliremos con lo que nos pidió el Maestro por boca del poeta: le haremos *un duelo de labores y esperanzas, viviremos, haremos sonar los yunques*.

El Comité reorganizador, *Fernando Castellanos, Elisa Giner, Demetrio Hoyos, Ana María Laffón, Julia Romera, Antonio Sacristán, Concepción Sanz, Josefina Valiente*.

Marzo 1936.

OBRAS COMPLETAS DE D. F. GINER DE LOS RÍOS

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

Volúmenes publicados:

I.—*Principios de Derecho Natural*.—Prólogo de Adolfo Posada.

II.—*La Universidad Española*.—Prólogo de Manuel B. Cossío.

III.—*Estudios de literatura y arte*.—Prólogo de Manuel B. Cossío.

IV.—*Lecciones sumarias de psicología*.—Prólogo de Hermenegildo Giner.

V.—*Estudios jurídicos y políticos*.—Prólogo de Fernando de los Ríos.

VI.—*Estudios filosóficos y religiosos*.—Prólogo de Manuel G. Morente.

VII.—*Estudios sobre educación*.—Prólogo de Ricardo Rubio.

VIII y IX.—*La persona social: Estudios y fragmentos*.—Prólogo de Francisco Rivera.

X.—*Pedagogía universitaria*.—Prólogo de Aniceto Sela.

XI.—*Filosofía y Sociología: Estudios de exposición y de crítica*.—Prólogo de Julián Besteiro.

XII.—*Educación y enseñanza*.—Prólogo de Leopoldo Palacios.

XIII y XIV.—*Resumen de Filosofía del Derecho*.—Prólogo de José Castillejo.

XV.—*Estudios sobre artes industriales y Cartas literarias*.—Prólogo de Rafael Altamira.

XVI.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Tomo I.—Prólogo de Pedro Blanco Suárez.

XVII.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Tomo II.—Prólogo de Domingo Barnés.

XVIII.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Tomo III.—Prólogo de Angel do Rego.

XIX.—*Informes del Comisario de Educación de los Estados Unidos*.—Prólogo de José Ontañón y Valiente.

XX.—*Arqueología artística de la Península*.—Prólogo de Juan Uña.

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

Madrid. Imp. de J. Cosano. Palma, 11.