

BOLETÍN

DE LA

INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

TOMO LII

1928

MADRID

INSTITUCIÓN, PASEO DEL OBELISCO, 14.

1928

BOLETIN

INSTITUTION LIBRE DE ESPANA

MADRID.—IMPRESA DE JULIO COSANO, TORIJA, 5.—Teléfono 10306.

MADRID

INSTITUTION LIBRE DE ESPANA

1934

BOLETÍN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

TOMO LII.—1928

INDICE POR MATERIAS

Román Loredo, p. 321.
José de Caso, 353.

PEDAGOGÍA

Fundamentos psicológicos y pedagógicos del método Montessori, por la *Dra. María Montessori*, p. 1.
El pedagogo F. W. Sanderson, por *H. G. Wells*, p. 7.
Don Federico de Castro, por *D. José de Castro*, p. 14 y 42.
IV Conferencia Internacional de Psicotecnia, por *D. José Mallart*, p. 20.
Las escuelas al aire libre desde el punto de vista pedagógico, por *D. Emilio Fournié*, p. 33.
Los centros de interés en la enseñanza, por *D. José Mallart*, p. 38.
Notas pedagógicas: Elena Key, por *A. Guerra*, p. 50.
El siglo de los niños, por *Elena Key*, p. 52.
La pedagogía moral de Durkheim, por *F. Pécaut*, p. 55.
El juicio y el razonamiento en el niño, por *M. Dard*, p. 56.
La escuela obrera superior de Bélgica, por *Gabriela Mistral*, p. 65.
Psicología de la adolescencia en relación con la educación secundaria, por la *Dra. P. Maza y Santos*, p. 68 y 231.
La educación en el dominio de la higiene, por el *Dr. René Sand*, p. 72.
El estado actual de la medición de la inteligencia, por *D. Barnés*, p. 82.
La escuela en Alemania en la actualidad, por *W. Paulsen*, p. 97, 167 y 202.

Visitadoras escolares, por el *Dr. Rafael Chiaffino*, p. 104.
Los derechos de la infancia, por *Domingo Barnés*, p. 108.
Revista de Revistas, por *Domingo Barnés*, p. 113 y 368.
Las mentiras que dicen los niños, por el *doctor Adolfo E. Meyer*, p. 129 y 163.
La actividad manual en el desenvolvimiento intelectual, por *D. José Mallart*, p. 136.
La escuela y la vida, por *B. Sanin Cano*, p. 161.
Las leyes del espíritu del niño, por *Domingo Barnés*, p. 177.
El Dr. Decroly, reformador de la Escuela Belga, por *Gabriela Mistral*, p. 193.
Las Asociaciones de padres y maestros en los Estados Unidos: Origen, desarrollo y organización, por la *Dra. G. Luz Sifontes*, p. 197.
De la educación de príncipes según Alfonso el Sabio, p. 206.
Las conferencias de M. Bovet en Madrid, por *D. J. Mallart*, p. 213.
La orientación profesional, por el *Dr. Claparède*, p. 225.
El método de Miss Mackinder, por *A. M. Aguayo*, p. 229.
Deberes del Estado para con el niño abandonado o descuidado, por *C. C. Carsten*, p. 256.
La cultura general de la masa obrera, por *D. Rafael Altamira*, p. 239.
En el XII Congreso socialista español. Programa de enseñanza, por *Dionisio Correas, Rodolfo Llopis*, etc., p. 244.

- Las ideas pedagógicas de Eugenio Hostos, por la *Dra. C. Henríquez Ureña*, p. 257.
- La reforma de la escuela en Alemania, por *M. Boelitz*, p. 265 y 295.
- Trabajos presentados al V Congreso Panamericano del Niño: I. Programas de las actividades en el *Kindergarten* y los primeros grados de la enseñanza primaria, por *Mary Dabney Davis*, p. 267.—II. Responsabilidad de la escuela en la enseñanza del cuidado del niño, por *Anna E. Richardson*, p. 270.
- Padres e hijos, por *D. Luis Zulueta*, p. 273.
- Programas escolares e instrucciones didácticas de Francia e Italia, por *D. Lorenzo Luzuriaga*, p. 276, 303 y 365.
- Libros escolares complementarios, por *Gabriela Mistral*, p. 289.
- Lo que ha hecho el Municipio socialista de Viena por la infancia, por el *Dr. Gilbert Roobin*, p. 292 y 334.
- Algunos aspectos psicológicos de la enseñanza de las lenguas modernas, por *G. Stanley Hall*, p. 322.
- El Tribunal para niños y adolescentes en Alemania, por *Leonard Rist*, p. 328.
- Educación, Trabajo y Paz, por *M. Albert Thomas*, p. 356.
- La Oficina Internacional de la Educación, por *M. L. Bousecharain*, p. 363.

ENCICLOPEDIA

- A propósito de los centenarios, por *D. Rafael Altamira*, p. 22.
- Las leyes de la atmósfera y la aviación trasatlántica, por *M. Alphonse Berget*, p. 85.
- El P. Suárez y D. Francisco Giner, por *don Adolfo Posada*, p. 117.
- La Geología y la Paleontología a través de la Historia, por *D. Eduardo Hernández-Pacheco*, p. 121 y 148.

- Una ópera española del siglo xvii, por *don José Subirá*, p. 141 y 180.
- La psicología de las multitudes, por el *doctor D. Miguel Prados Such*, p. 216 y 248.
- Un prólogo, por *D. Adolfo Posada*, p. 285.
- Biografía de Krause, por *D. Julián Sanz del Río*, p. 311 y 339.
- La colonización del Guadarrama, por *don Constancio Bernaldo de Quirós*, p. 317, 343 y 374.

INSTITUCION

- Mi Don Francisco Giner, por *J. Pijoán*, p. 25, 58, 94, 124, 155, 185, 223 y 252.
- Ensayos del maestro, por *D. Roberto Castrovido*, p. 29.
- «Obras Completas» de D. Francisco Giner, p. 31, 159 y 384.
- Libros recibidos, p. 32, 64, 160, 224, 288 y 320.
- Giner en la Institución, por *D. E. Gómez de Baquero*, p. 61.
- Corporación de Antiguos Alumnos. Cuentas de 1927, p. 63.
- Noticias, p. 96 y 128.
- Fundación Francisco Giner, p. 187.
- Acta de la Junta general ordinaria de señores Accionistas celebrada el día 28 de mayo de 1927, p. 187.
- Memoria leída en la Junta general de señores Accionistas celebrada el día 30 de mayo de 1928, p. 188.
- Bom vento..., por *D. Victorino Nemesio*, p. 255.
- La Pasión, según San Mateo, por *D. Rafael Altamira*, p. 286.
- Nuestros hombres representativos: Francisco Giner, por *D. Eduardo Gilabert*, p. 320.
- Nota preliminar al tomo XIX de las «Obras Completas» de D. Francisco Giner, por *D. José Ontañón y Valiente*, p. 351.

INDICE ALFABETICO

- Acta* de la Junta general ordinaria de señores Accionistas celebrada el día 28 de mayo de 1927, p. 187.
- Aguayo* (A. M.).—El método de Miss Mackinder, p. 229.
- Alfonso el Sabio*.—De la educación de príncipes según, p. 206.
- Altamira* (Rafael).—La cultura general de la masa obrera, p. 239.
- Idem.*—A propósito de los centenarios, p. 22.
- Idem.*—La Pasión, según San Mateo, p. 286.
- Barnés* (Domingo).—Estado actual de la medición de la inteligencia, p. 82.
- Idem.*—Los derechos de la infancia, p. 108.
- Idem.*—Revista de revistas, p. 113 y 368.
- Idem.*—Las leyes del espíritu del niño, p. 177.
- Berget* (M. Alphonse).—Las leyes de la atmósfera y la aviación trasatlántica, p. 85.
- Bernaldo de Quirós* (Constancio).—La colonización del Guadarrama, p. 317, 343 y 374.
- Boelitz* (M.).—La reforma de la escuela en Alemania, p. 265 y 295.
- Bouscharain* (L.).—La Oficina internacional de la Educación, p. 363.
- Carsten* (C. C.).—Deberes del Estado para con el niño abandonado o descuidado, página 256.
- Caso* (José de), p. 353.
- Castro* (José de).—D. Federico de Castro, p. 14 y 42.
- Castrovido* (Roberto).—Ensayos del maestro, p. 29.
- Claparède* (Dr. Ed.).—La orientación profesional, p. 225.
- Corporación* de Antiguos Alumnos.—Cuentas de 1927, p. 63.
- Correas* (Dionisio).—En el XII Congreso socialista español. Programa de enseñanza, p. 244.
- Dard* (M.).—El juicio y el razonamiento en el niño, p. 56.
- Davis* (Mary Dabney).—Programas de las actividades en el *Kindergarten* y los primeros grados de la enseñanza primaria, página 267.
- Fournié* (Emilio).—Las escuelas al aire libre desde el punto de vista pedagógico, p. 33.
- Fundación* Francisco Giner, p. 187.
- Gilabert* (Eduardo).—Nuestros hombres representativos: Francisco Giner, p. 320.
- Gómez de Baquero* (E.).—Giner en la Institución, p. 61.
- Guerra* (A.).—Notas pedagógicas: Elena Key, p. 50.
- Henríquez-Ureña* (Dra. C.).—Las ideas pedagógicas de Eugenio Hostos, p. 257.
- Hernández-Pacheco* (Eduardo).—La Geología y la Paleontología a través de la Historia, p. 121 y 148.
- Key* (Elena).—El siglo de los niños, p. 52.
- Libros* recibidos, p. 32, 64, 160, 224, 288 y 320.
- Loredo* (Román), p. 321.
- Luzuriaga* (Lorenzo).—Programas escolares e instrucciones didácticas de Francia e Italia, p. 276, 303 y 365.
- Llopis* (Rodolfo).—Programa de enseñanza, p. 244.
- Mallart* (José).—IV Conferencia Internacional de Psicotecnia, p. 20.
- Idem.*—Los centros de interés en la enseñanza, p. 38.
- Idem.*—Las conferencias de M. Bovet, en Madrid, p. 213.
- Idem.*—La actividad manual en el desenvolvimiento intelectual, p. 136.
- Maza y Santos* (Dra. P.).—Psicología de la adolescencia en relación con la educación secundaria, p. 231.
- Memoria* leída en la Junta general de señores Accionistas celebrada el día 30 de mayo de 1928, p. 188.
- Meyer* (Dr. Adolfo E.).—Las mentiras que dicen los niños, p. 129 y 163.
- Mistral* (Gabriela).—La escuela obrera superior de Bélgica, p. 65.
- Idem.*—El Dr. Decroly, reformador de la escuela belga, p. 193.
- Idem.*—Libros escolares complementarios, p. 289.
- Montessori* (Dra. María).—Fundamentos psicológicos y pedagógicos del método Montessori, p. 1.
- Nemesio* (Victorino).—Bom vento..., p. 255.
- Noticias*, p. 96 y 128.
- Ontañón y Valiente* (José).—Nota preliminar al tomo XIX de las «Obras Completas» de D. Francisco Giner, p. 351.
- Obras Completas* de D. Francisco Giner, p. 31, 159 y 384.

- Paulsen* (W.).—La escuela en Alemania en la actualidad, p. 97, 167 y 202.
- Pécaut*. (F.) —La pedagogía moral de Durkheim, p. 55.
- Pijoán* (J.).—Mi Don Francisco Giner, p. 25, 58, 94, 124, 155, 185, 223 y 252.
- Prados Such* (Dr. Miguel). —La psicología de las multitudes, p. 216 y 248.
- Richardson* (Anna E.).— Responsabilidad de la escuela en la enseñanza del cuidado del niño, p. 270.
- Rist* (Leonard).— El Tribunal para niños y adolescentes en Alemania, p. 328.
- Roobin* (Gilbert).—Lo que ha hecho el Municipio socialista de Viena por la infancia, p. 292 y 334.
- Sand* (Dr. René). — La educación en el dominio de la higiene, p. 72.
- Sanin Cano* (B.).—La escuela y la vida, p. 161.
- Sanz del Río* (D. Julián). — Biografía de Krause, p. 311 y 339.
- Schiaffino* (Dr. Rafael). — Visitadoras escolares, p. 104.
- Sifontes* (G. Luz). — Las Asociaciones de padres y maestros en los Estados Unidos: Origen, desarrollo y organización, p. 197.
- Stanley Hall* (G.).—Algunos aspectos psicológicos de la enseñanza de las lenguas modernas, p. 322.
- Subirá* (José). — Una ópera española del siglo xvii, p. 141 y 180.
- Thomas* (Albert). — Educación, Trabajo y Paz, p. 356.
- Wells* (H G).—El pedagogo F. W. Sander-son, p. 7.
- Zulueta* (Luis).—Padres e hijos, p. 273.

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

Domicilio: P.º Gral. Martínez Campos, 14.

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

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

AÑO LII.

MADRID, 31 DE ENERO DE 1928.

NUM. 813.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Fundamentos psicológicos y pedagógicos del método Montessori, por la *Dra. María Montessori*, pág. 1.—El pedagogo F. W. Sanderson, por *H. G. Wells*, página 7.—Don Federico de Castro, por *D. José de Castro*, pág. 14.—IV Conferencia Internacional de Psicotecnia, por *D. José Mallart*, pág. 20.

ENCICLOPEDIA

A propósito de los centenarios, por *D. Rafael Altamira y Crevea*, pág. 22.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Mi Don Francisco Giner, por *D. J. Pi-joán*, p. 23.—Ensayos del Maestro, por *D. Roberto Castrovido*, pág. 29.—Obras completas de Don Francisco Giner, pág. 31.—Libros recibidos, pág. 32.

PEDAGOGÍA

FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS Y PEDAGÓGICOS DEL MÉTODO MONTESSORI (1)

por la *Dra. María Montessori*.

La educación del niño ya no parece ligada hoy tan sólo a los principios filosóficos de uno u otro pedagogo, sino más bien a un sentimiento de amor hacia el niño, que ha llegado a dominar en las conciencias. Nos parece, en verdad, llegado el momento del triunfo del niño, ya preconizado por Ellen Key: *El siglo del niño*. Nosotros le vemos elevarse como personificación de

(1) Conferencia de la *Dra. María Montessori* en el aula mayor de la Facultad de humanidades y ciencia de la educación el 9 de setiembre de 1926, publicada en *Humanidades*, de la Universidad Nacional de La Plata.

nuestra más grande esperanza: casi diría que le hemos ungido nuestro rey, con el entusiasmo con que Savonarola quería redimir a Florencia, proclamando el reinado de Cristo.

La historia de la pedagogía de nuestros tiempos es una historia de redención, activamente practicada. Todos buscan, más bien que la competencia pedagógica o la fidelidad hacia determinados principios psicológicos, el bien real del niño. Se quiere que él viva al aire libre, que se alimente bien, que reciba los auxilios materiales y morales necesarios cuando su familia no se halla en condiciones de ofrecérselos: se quiere que sea sano y feliz. Esto es lo que vale. Y todos los que pueden fundan escuelas, colonias magníficas, a semejanza de las tantas obras que en favor de los niños pregona la República Argentina. Así entendida, la ayuda a la infancia ya no es tan sólo obra pedagógica, sino también obra social y humana. La personalidad real del niño se ha impuesto por sobre los métodos de educación.

Es justamente en este período cuando la ciencia positiva que estudia la vida ha podido aportar a la escuela una contribución biológica cada vez mayor por su importancia; ha penetrado en el reino del niño, donde anteriormente dominaran exclusivamente los conceptos idealistas de muchos selectos filósofos y educadores. ¡Qué aporte añadieron a los campos de la escuela la psicología experimental, la biología, la medicina! Ellas fueron las primeras en comprobar los males de la escuela,

las consecuencias nefastas de muchos errores escolásticos sobre el niño, disminuido en cuanto a su salud física, cansado por trabajos intelectuales excesivos, sin amor a la escuela, inquieto y débil de carácter.

Hechas tales comprobaciones, se han intentado infinitos remedios contra estos males; se ha tratado de modificar la escuela en sus bancos, sus horarios, haciendo nacer nuevas disciplinas, como la higiene escolar y la llamada pedagogía científica.

Pero un hecho se ha derivado principalmente de los modernos estudios positivos: la comprobación de que al desarrollo normal del niño están directamente ligados la salud física y el bienestar moral del hombre adulto, y que por eso mismo la esencia de una estirpe depende del período infantil. Ayudar al niño para que crezca normalmente no es tan sólo ayudar al niño, sino también al adulto. He aquí planteado el problema de la educación entre límites que sobrepasan la escuela y el momento, para extenderse hacia el porvenir total de la sociedad humana.

El aspecto de las múltiples búsquedas que en los últimos años se extienden hacia todos los rumbos de la educación es el de un hormiguero invadido de súbito por un elemento extraño. Aquellas hormigas, que procedían unas tras otras tranquilas, en largas hileras, se dispersan agitadas en torbellinos caóticos.

Pero los frutos hasta hoy recogidos no son halagüeños ni proporcionados con lo múltiple y complejo de las investigaciones realizadas.

Acerca del juicio sobre sus resultados, cedo la palabra a uno de nuestros más eruditos cultores de la psicología positiva y de la nueva escuela: al profesor Claparède, fundador del Instituto pedagógico de Ginebra. Así se expresa el distinguido profesor:

«La necesidad de hacer atractivas la educación y la instrucción ha sido sostenida por todos los educadores dignos de este nombre, como Fenelón, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Spencer; pero aun se la desconoce en la práctica cotidiana de la

escuela. Primer deber de la educación es, por general consentimiento de la humanidad, el de no hacer mal: *primero, no dañar*; precepto que vale también en la práctica médica. Observarlo al pie de la letra es, por cierto, imposible, porque cada método de educación escolástica daña en cierto modo al desarrollo normal del niño. Pero el educador tratará de aliviar el daño que la instrucción trae necesariamente aparejada (1).»

En efecto, todas las búsquedas deben detenerse ante este problema: «hacer daño, produciendo placer». Por otra parte, si nos limitamos a «disminuir la pena», abreviando los horarios escolásticos y reduciendo los programas, vemos avanzar el espectro de la ignorancia en una época social en que cada vez más se impone la necesidad de instruir.

¿Será verdaderamente necesario optar, o por el bienestar del niño y el de la raza, o por la cultura indispensable para mantener y continuar el progreso humano? ¿No será posible salir de este estrecho camino y hallar la senda que nos lleve hasta la solución de tan arduo problema?

El aporte de mi trabajo no atañe al movimiento pedagógico moderno, al que hasta ahora me he referido. Podrá, quizá, extrañar; pero yo diré que no he tomado parte en ninguna de las tantas y generosas tentativas que se hicieron para mejorar las condiciones del niño en una «nueva escuela». No porque yo no amase al niño, sino porque recorrí en mi soledad un camino del todo diverso, partiendo de un principio al que quedó siempre extraña la ciencia oficial.

Yo combatí directamente un error fundamental, casi diría un pecado original, del que se derivan todos los males relacionados con la educación.

Es un error que, a primera vista, parece de menor cuantía; pero un error aparentemente leve puede producir, como un mal crónico, infinitas complicaciones en el porvenir.

(1) Claparède, *Psicología del niño y psicología experimental*.

Este mal podríamos definirlo como un acto de soberbia del adulto hacia el niño. El adulto ha creído erróneamente poder «crear al niño», poder plasmarlo según su forma moral; acarició la ilusión de poder dar al niño la comprensión de las cosas, las virtudes, los afectos, la fuerza de voluntad, el carácter, acompañando al niño paso a paso en el camino de su desarrollo.

Ahora nosotros sabemos por la biología que no es posible crear nada viviente, ni aun la más simple célula. Repetimos desde siglos el adagio de la Sagrada Escritura: «No es posible crear el más pequeño hilo de hierba, ni aumentar en un sólo codo nuestra estatura.»

¿Cómo podríamos pretender crear el alma humana?

En el primer capítulo del *Génesis* está escrito: «Dios creó al hombre a su imagen y semejanza.» Nosotros lo hemos sustituido prácticamente con el otro principio: «El hombre crea al hombre a su semejanza e imagen.» El adulto se sustituye a la naturaleza y plasma al niño para hacerlo semejante a lo que él es; le indica un camino trazado por él, y le impone que por el mismo camino avance siempre a su semejanza.

Sin embargo, aunque lo ocultemos inconscientemente a nosotros mismos, sabemos que existe en el niño una energía creadora a la cual está ligado su desarrollo.

¿No tiende acaso hacia esa energía la aspiración de todos los pedagogos que, desde Rousseau en adelante, hablaron de «libertad» de los niños? ¿No alude acaso a la existencia de una actividad directriz espontánea nuestro Pestalozzi, cuando se refiere al milagro de la escuela Stanz? ¿Y no es acaso el misterio oculto en el alma infantil el que canta el poeta de Worksvoot cuando señala al pequeño niño como a un ser sublime, que encierra y compendia el secreto de toda la naturaleza viviente? ¿Y a quién sino al niño alude Cristo cuando contesta a los Apóstoles, que le piden ávidamente con qué medios, con qué virtudes podrían alcanzar el lugar más alto en el reino de los cielos?

«Convertíos: haceos semejantes a un pequeño párvulo.» Nosotros lo sabemos; y

nuestro corazón recoge como una verdad oculta y sublime toda manifestación que se relacione con la existencia de una energía creadora latente en el niño. Pero no sabemos despojarnos del atávico prejuicio que nos induce a «plasmar al niño».

Es éste el punto central que es necesario considerar a fin de dar solución a todos los problemas educacionales.

Educación significa «extraer»; pero nosotros hemos hecho de ello algo que expresa todo nuestro esfuerzo, no para extraer, sino para «introducir» en el niño conocimientos ya existentes en nosotros.

La ciencia experimental se pone al servicio de la escuela sin oponerse a este error fundamental. La psicología experimental, por ejemplo, se propone hacer conocer las tendencias del niño como su vocación, para guiarlo luego hasta alcanzar sus propias finalidades individuales. Se propone conocer al niño para educarlo, pero no cambia el plan de la educación.

Sobre todo puede conseguir la psicología experimental revelarnos las tendencias del niño. Ella, con sus reactivos sensoriales o con sus *tests* mentales, sorprende tan sólo un acto instantáneo: y, por consiguiente, toca sólo los mecanismos de *reacción*; lo que es muy diverso de la *expresión* que está directamente relacionada con el desarrollo paulatino de posibilidades y potencialidades internas que deben actuar según leyes naturales. La *reacción* sorprendida por los *tests* es una prueba acerca de los mecanismos, y no sobre el yo creador. Y el origen de aquellas reacciones es justamente externa y propiciada por el experimentador. Aquellos mismos mecanismos sensoriales y psíquicos sirven al yo interior cuando éste quiere expresarse; pero sólo en este caso son verdaderamente aptos para revelar las tendencias interiores del niño.

Pero supongamos que la psicología experimental consiguiera realmente hacer conocer las tendencias naturales (lo que sería como si en una célula germinativa desconocida se quisiese investigar, con el microscopio, qué órganos serán los que podrían derivar de ella en el momento de

su completo desarrollo). Admitamos por un instante que esto sea posible en el campo psicológico; y bien, esto no invalidaría el antiguo error que reprime las facultades del niño. Es el maestro el que cambiaría la dirección de su obra de opresión mental y psíquica; pues antes que llevar al niño por una senda, le guiaría sobre engañosos rieles de tendencias que ya ha supuesto conocer. Además, el error primitivo quedaría así ampliado y definitivamente aplicado. Recurramos a algún ejemplo práctico para mejor aclarar esta idea.

En una escuela nueva se estudia la acuidad auditiva del alumno a fin de saber a qué distancia de la maestra que habla debe colocarse para oír claramente lo que ella dice. O bien es estudiada la facultad visual del alumno, para saber a qué distancia hay que colocarlo de una ventana por la que entra luz o de un pizarrón en el que ha de leer un escrito cualquiera. O bien se ensayan con los *tests* las reacciones de cansancio y se tienen en cuenta para intervenir, haciendo descansar oportunamente al niño. La maestra higienista ha adquirido así una gafa científica para hacer descansar a sus alumnos; pero en esta forma no ha librado al niño de sus inconvenientes.

¡Cuánto más fácil y simple sería dejar que el niño demasiado apartado para oír la voz de la maestra pudiese acercarse, y que el otro niño que no tiene bastante luz buscara un asiento más próximo a la ventana; y que el otro que se sintiera cansado dejase de trabajar! En el primer caso, la maestra debería efectuar todas las búsquedas a que me he referido, tan sólo para adivinar las más elementales necesidades del niño; y admitido que consiga eliminarlas, tan sólo habrá conseguido guiar al niño por el camino de satisfacerlas. Esta maestra, rebotante de ciencia, no ha hecho sino exagerar un fatal error. Este error, sin embargo, se vuelve aún más evidente cuando con la psicología de los *tests*, las búsquedas se dirigen a los mecanismos y a los trabajos mentales. Para hacer un estudio de la personalidad psíquica de la clase, la maestra deberá tener, necesariamente, po-

cos alumnos, porque es imposible estudiar la personalidad de cada uno y guiarlos hacia su desarrollo psíquico si en la clase hay más de seis o siete niños. Si la maestra se ha equivocado en juzgar la tendencia de sus pequeños alumnos, ellos son demasiado débiles para escapar a su opresión. Están perdidos; ninguno podrá ya sustraerse a la tiranía, como podía acontecer en las clases de antaño, gracias a la fuga de la atención. Entonces, la buena maestra solía hablar a tantos alumnos presentes, pero ausentes de espíritu y de atención. Ahora, en la lucha de opresiones entre el adulto y el niño, la maestra se halla más armada. La guerra se ha vuelto más encarnizada gracias al descubrimiento de instrumentos pedagógicos destructores; del mismo modo que ha progresado la guerra entre los hombres con sus medios de destrucción en los campos de batalla.

Es menester afrontar el problema de la educación remontándonos a sus causas, tomándolo desde sus raíces. Es menester abandonar el principio que estriba en la *enseñanza*, y buscar cuáles son las condiciones necesarias dentro de las que el niño debe desarrollarse y revelarse. Sus caracteres interiores representan una entidad percibida sólo por poetas y filósofos o proclamada por las religiones.

Veo en ello la causa por la que aun queda oculto mi principio. Trátase de hacer una investigación, de ponerse sobre el camino de un verdadero descubrimiento. El niño no se nos revela, según acontece en otros tantos seres vivientes, en una forma espontánea, por sí solo. Evidentemente, existe un obstáculo a su libre expresión. Por consiguiente, nuestro primer estudio debe ser dirigido a la búsqueda de ese obstáculo. El niño, luchando contra este o estos obstáculos, nos manifiesta claramente cuáles son sus reacciones de defensa, antes que revelarnos los caracteres de sus más profundas actividades creadoras. Los medios de defensa son múltiples y de diferente grado; y el estudio de ellos ocupa ya a muchos psicólogos. Pero no siendo el caso aquí de detenernos en este estudio, me limito a ilustrar su prin-

cipio con simples ejemplos y analogías. Se quiere observar, supongamos el caso, cómo se mueve y adónde se dirige un determinado coleóptero. Supongamos que es un niño el que quiere hacer esta observación: comienza por coger entre sus dedos el coleóptero, y lo coloca sobre un plano, donde supone que lo podrá ver mejor. Pero el pequeño coleóptero se pone rígido y se hace el muerto. El chico entonces lo excita más y más con pequeños golpes de los dedos, como para despertarlo y animarlo a andar; pero el coleóptero más y más se conduce cual si estuviese muerto. ¿Qué queda por hacer para observarlo en sus manifestaciones vitales? Es preciso que el niño se convenza de que debe apartarse y esperar observando; así verá en cierto momento que el insecto se yergue y se mueve, guiado por su instinto.

Supongamos otra experiencia infantil, sobre esos insectos tan numerosos que viven en lugares húmedos, y se asoman en gran cantidad al anochecer. El niño se apodera de uno de esos insectos para observarlo mejor y ver cómo está constituido; pero el animalito se ha vuelto una bolita. El niño continúa recogiendo otros animalitos, y se encuentra con otras tantas bolitas que ruedan al contacto de sus dedos; y acaba por olvidar que se trata de seres vivientes, y tiene la perfecta ilusión de jugar con bolitas.

¡Cuán diversa ha sido la actuación del sabio que ha querido observar las manifestaciones vitales de los insectos y nos ha dado tantas maravillosas revelaciones! Fabre ha logrado recoger sus observaciones ocultando en lo posible su presencia. Se levantaba a la mañana para ir por los campos antes de que los insectos despertaran: se quedaba inmóvil, a fin de que los pequeños seres que quería observar, al despertarse, no se dieran cuenta de su presencia. Fabre se consideraba como un obstáculo a las manifestaciones espontáneas de los insectos: inició sus observaciones con el esfuerzo de eliminarse a sí mismo.

Este es, pues, un principio que forma parte de una técnica científica de observación, y que por los resultados parece co-

rresponder a la finalidad del todo científica de recoger una verdad en el campo de la biología.

Fundémonos sobre una técnica análoga para la observación de los niños. Para observar la expresión espontánea, es menester, ante todo, quitar del medio los obstáculos que pueden simularlos. Se pueden resumir estos obstáculos en dos grandes grupos.

El primer obstáculo, el mayor de todos, lo constituye el adulto que, sin comprender las manifestaciones infantiles y casi ignorando sus necesidades, lo oprime para inducirlo a hacer lo que él quiere. La voluntad fuerte, la conciencia madura del adulto combaten contra la voluntad y la conciencia todavía crepusculares del niño, que obran principalmente por impulsos inconscientes, y lo oprime tanto con la fuerza física de su cuerpo adulto, que vence los tiernos miembros del organismo infantil.

He aquí un principio nuevo en la educación. El maestro que se aparta a la espera de que el niño se manifieste y que lo observa con respeto. Se ve entonces que el niño se vuelve activo y que tiende a desarrollarse por medio de actividades. Esto no es más que una reacción práctica, porque la actividad del niño fué siempre reconocida por todos como una necesidad, pero quedó en el campo abstracto. En las escuelas se tuvo siempre como sola personalidad activa la del maestro que obra enseñando, mientras que la personalidad del niño quedó como receptiva, y por ende, en un estado pasivo. Es evidente que si el niño debe ser verdaderamente activo, es preciso que se haga pasivo el maestro.

Debe aquí delinearse en seguida la nueva personalidad del educador: una persona que se despoja de la altivez del que todo pretende hacerlo, convencida de que de ella sola depende el desarrollo del niño, y se reviste de humildad, con la convicción de que bien otra es la fuerza de la que depende el desarrollo del niño.

El maestro ya no se siente el creador, sino que dispone su ánimo para acoger y admirar las sublimes manifestaciones de la

creación y se prepara a cooperar con las mismas. La naturaleza no lo hace todo, sino que requiere siempre la cooperación de los seres. Cooperar: he aquí el límite dentro del cual tiene que desenvolverse la acción del adulto y que determina el oficio delicado y múltiple del nuevo maestro. Este debe llenar su corazón de caridad, velar de continuo, hallarse siempre dispuesto a ofrecer al niño toda ayuda necesaria. Nacen así las nuevas satisfacciones del educador; el interés intenso al ver las sorprendentes manifestaciones espontáneas del alma del niño se une al placer de haberlas fomentado, aunque indirectamente. El maestro siente y comprende que ha cumplido su misión, tanto más al ver que el niño es capaz de actuar por sí solo. El maestro feliz de los resultados de su obra es aquel que puede repetir frente al niño: «Veo que él crece y yo disminuyo.»

El otro grupo de obstáculos se refiere al ambiente. Es sabido que la vida no puede existir por sí misma, sino que se desarrolla y conserva a expensas del ambiente. Es la más elemental observación de la biología esta de que la vida de los seres se resume en dos grandes factores: el de la relación con los caracteres de los individuos vivientes, al cual se ha indicado con el nombre de hereditario, y el otro, del ambiente que debe ofrecer al individuo las condiciones necesarias para la vida.

Pareciera en verdad increíble que en una época en que el hombre civil ha conseguido crear un ambiente artificial tan complejo para su bienestar, no haya pensado en ofrecer también al niño un ambiente adecuado para las necesidades de su crecimiento. Nuestro ambiente social, que tanto nos aleja de las condiciones simples de la naturaleza, es un resultado del aporte directo de la obra del adulto, que trató de mejorar sus propias condiciones de vida. Que sea o no perfecto en cuanto a su alcance de las finalidades de una adaptación armoniosa entre el ambiente y la vida es, empero, indudablemente, el resultado de los esfuerzos del hombre en la búsqueda de un bienestar cada vez mayor. Lo sensible es que en esta afanosa búsqueda el adulto

no tuvo en cuenta las necesidades del niño.

La escuela es el ambiente social creado para los niños; sin embargo, es fácil reconocer los signos de que la persona para la que fué destinada no le dió su propia contribución. La escuela es un ambiente artificial construído arbitrariamente por el adulto, que ignora las necesidades de los pequeñuelos y al que sólo preocupan sus propias finalidades. El niño, alejado de la naturaleza, queda excluído de la cooperación, a la que tiene derecho, el más sagrado derecho: el de contribuir a construirse un ambiente artificial, lo más favorable que sea posible para sus necesidades, que son, no solamente diversas de las del adulto, sino también más imperiosas, debido a lo delicado y determinante del período infantil.

Aunque en la naturaleza campea la lucha de adaptación al ambiente en todos los seres en el estado adulto, ella se interrumpe en el período infantil. Observemos lo que hace el más humilde insecto: no pone sus huevos al azar, sino en el ambiente que será más favorable al desarrollo de las larvas. Podrá argüirse: esto es verdad en la naturaleza de aquellos insectos y de todas aquellas especies animales que depositan sus huevos y los abandonan; el ambiente debe sustituir los cuidados y la protección que en otras especies quedan confiados a los padres. Pero contestaremos: también en el hombre hay una parte que es independiente de los padres, así como lo son los huevos vivientes que quedan lejos de quien por mandato de la naturaleza los depositó para abandonarlos, y esta parte independiente es el espíritu humano. El espíritu humano es independiente y libre. El hombre adulto debe, por eso mismo, crear un ambiente propicio donde se hallen todos los medios necesarios al desarrollo del alma infantil.

He aquí una tarea científica y experimental que prácticamente se nos presenta y se nos impone: crear el ambiente del niño, no arbitrariamente, sino de acuerdo con las sucesivas revelaciones que el niño mismo nos facilita, libre de nuestra opresión y rodeado de respeto. Cada una de

sus expresiones será para nosotros luz y guía con el objeto de construirle un ambiente de desarrollo. Con este criterio ha surgido la escuela más práctica y la pedagogía más simple que jamás existieran. Esta practicidad y simplicidad son las que difundieron mi método en todo el mundo y han abierto numerosas escuelas hasta en los más apartados lugares, donde nunca habría podido llegar la más intencionada propaganda.

Se ha abierto así un camino recto y fácil para el desarrollo natural del hombre, antes reprimido, y cada uno halló de este modo la solución de algún problema de su vida.

La escuela resultado de mi método es un ambiente de desarrollo, en el que los niños encuentran los objetos necesarios al ejercicio de las actividades que los llevan hacia un perfecto crecimiento. Cada niño elige en mi escuela la ocupación que más le agrada. La actividad más importante del niño es ésta: «libre elección», dictada por los profundos instintos ocultos en su alma. Análogo movimiento acontece en la naturaleza cuando el insecto busca el néctar de aquella flor especial creada para él. El que lo guía es un impulso sintetizado secretamente en el acervo de sus instintos: a su alrededor se abren las flores, le invitan con los colores y los perfumes de sus pétalos. Son esas flores las que «deciden» el acto natural—es por su atracción por lo que el insecto vuela de flor en flor—hasta que es atraído por la flor que le corresponde, se posa y absorbe su néctar.

Así, el niño, atraído por las cosas hermosas que le rodean, halla por fin el objeto que representa el medio necesario a sus necesidades interiores, subconscientes; se dedica a él con prolongada labor, concentra en él todas sus energías. El niño, absorto, sale de su ejercicio, libremente elegido, con una alegría luminosa y serena, con una felicidad que sólo es asequible cuando en la vida es dado hallar y gozar lo que nuestra vida necesita para llenar su misión.

El que asiste a este espectáculo comprende que se halla ante uno de esos fenó-

menos que la naturaleza, por lo general, mantiene ocultos: uno de los actos de creación.

El maestro que lo presencia queda conmovido como el que, al pasar por un jardín, cuando aun el sol no se ha levantado y las plantas están cubiertas de rocío, ve un pimpollo de rosa que de súbito se abre y extiende sus pétalos.

Quien así vió surgir una flor asistió a un espectáculo insólito, quedando perplejo y elevado. Tanto más elévase de continuo el alma del maestro, que siente en las almas infantiles que brotan la revelación de su propia naturaleza.

EL PEDAGOGO F. W. SANDERSON (1)

por H. G. Wells.

§ 1

Entre todos los hombres que he conocido—y mi vida ha sido ya bastante larga y activa y he conocido gran variedad de gente interesante—, sólo uno me ha movido a hacer el esfuerzo de escribir su biografía. Esta excepción única es F. W. Sanderson, director que fué del Colegio de Oundle durante muchos años. Le considero, indiscutiblemente, el hombre más grande de cuantos he conocido con cierta intimidad, y emprendo el escribir este libro con la esperanza de llevar a otros algo de mi sentir, no sólo acerca de la importancia de Sanderson, sino también acerca de su peculiar talento y de la rica humanidad de su carácter. Era en el fondo una mezcla deliciosa de sutileza y sencillez, generosidad, audacia, imaginación y firme voluntad; y consideraba la vida general de nuestro tiempo desde un punto de vista tal, que permitía proyectar sobre ella las luces más interesantes y provechosas. Contar su historia es reflexionar acerca de todas las principales ideas pedagógicas de los últimos 50 años y revisar nuestro concep-

(1) Extractos del primer capítulo de la obra de H. G. Wells, *Story of a great schoolmaster*, cuya traducción, hecha por D. A. Zulueta, publicará en breve la casa editorial «La Lectura».

to sobre los medios y fines de la sociedad moderna en relación con la educación; porque su mentalidad era a modo de pulpo, y parecía tener siempre un tentáculo libre para llegar más allá de lo que ya estaba alcanzado, y sus tentáculos crecían y divergían cada vez más y más. Hacia el final de su vida había llegado a concebir la escuela como un centro para la completa reorganización de la vida civilizada.

Conocí a Sanderson personalmente sólo durante los ocho últimos años de su vida. Le vi por vez primera en 1914, cuando me proponía enviar mis hijos a su colegio; pero nuestras ideas y preocupaciones nos aproximaron estrechamente; jamás desperdiicé la ocasión de verle y conversar con él, y fuí la última persona con quien habló antes de su muerte, que ocurrió de repente. Tenía, al morir, 66 años. Los ocho últimos años fueron, seguramente, los más ricos y fecundos de toda su carrera; se desarrolló mucho en ellos; fué muy lejos. Creo haber visto lo mejor de él, y creo que no es desventaja haberle conocido sólo en su fase más audaz y característica: esto me evita la confusión entre su época de madurez y sus fases anteriores. Era un hombre en que existían muchos estratos superpuestos. Había ido creciendo continuamente durante toda su vida; había desechado muchas inhibiciones habituales y se había liberado de limitaciones y refrenamientos necesarios al principio. Solía ir con discreción mientras sus convicciones se acumulaban, y luego se lanzaba adelante rápidamente. Dejaba tras sí el camino lleno de gente rezagada, y si yo hubiese caído antes bajo su encanto, también yo hubiera, quizás, quedado muy atrás. Era, recuerdo, un trepador de montañas; era también un trepador intelectual, y aunque estaba muy sobre aviso de la resistencia, hubo veces, cuando su paso se hizo tan rápido, que incluso sus colaboradores y su propia familia quedaron perplejos, jadeantes, a remolque, sujetos a la cuerda.

De un colegio (*Grammar-school*) pequeño, establecido en una población rural, hizo Sanderson una cosa que daba, más que ninguna otra intentada hasta ahora, la idea

de los grandes centros modernos de enseñanza de que nuestro mundo tiene necesidad. Desde todos los puntos de vista ordinarios, el Colegio de Oundle, en los últimos años de Sanderson, fué un éxito brillante; prosperó asombrosamente; había una lista casi desesperanzante de solicitudes de ingreso; era necesario inscribir los niños con cinco años de anticipación; pero, con tener el éxito que tuvo, no fué más que un bosquejo y experimento de las grandes escuelas que todavía están por nacer. Vi a mis propios hijos recibir allí una educación mejor de lo que nunca me hubiese atrevido a esperar para ellos en Inglaterra; pero, desde el primer momento, mi interés por las tendencias y promesas de Oundle fué mucho más allá de su actividad del momento. Y todos los proyectos sobre educación que, hasta entonces, había considerado yo como sueños inasequibles, como materias de especulación, como cosas un poco extravagantes, incluso para hablar de ellas en nuestra insulsa época, los vi impulsados hacia su realización por aquel hombre audaz, perseverante, jovial y de capacidad extraordinaria.

Procuraré, en primer lugar, dar al lector un retrato de la personalidad de Sanderson, según vive en mi memoria; después me esforzaré en hacer un relato de sus comienzos en la medida que he podido informarme de ellos, y de este modo llegaremos a nuestro tema principal, *Sanderson contra Mundum*, el maestro que sale a conquistar el mundo, pues, según expondré, esto, y nada menos, fué lo que trató de hacer en los últimos años de su vida.

«Jovial», «rubicundo» son los adjetivos que me vienen primero a la mente cuando pienso en describirlo. De joven había sido vigoroso y esbelto: sus fotografías primeras lo atestiguan; pero mucho antes de que yo lo conociese se había puesto grueso, conservando su vigor, con una apreciación viva para la mayor parte de las cosas buenas de la vida. Tenía buen semblante, algo rojizo, las facciones bien modeladas, las cejas y el grueso bigote eran canosos, llevaba gafas y sus vivos ojos, mirando a través, por encima y por los lados de ellas,

hacían el inventario de su interlocutor. Alrededor de los ojos tenía dulces arrugas, y generalmente le recuerdo como sonriendo, muchas veces con un matiz de picardía en su sonrisa. Movimientos rápidos de su cabeza producían animados centelleos de las gafas. Tenía que trasportar un cuerpo demasiado grande para su corazón, y esto le hizo corto de aliento. Su voz era de pecho, había en su acento un dejo de Northumberland, su país natal, y tenía la costumbre de hablar por frases incompletas, usando con frecuencia la forma interrogativa. Su manera era confidencial; solía inclinarse hacia su interlocutor y bajar un poco la voz: «¿qué piensa usted de tal cosa?», solía decir, o «he estado pensando sobre tal asunto» de esta o de aquella manera. A veces, su forma confidencial llegaba cariñosamente a sugerir la idea de una conspiración amistosa. Esto todavía—parecía decir—no es para darlo sin ninguna reserva a la publicidad. El y su interlocutor lo comprendían, pero los otros..., los otros eran difíciles..., no sería factible conseguirlo todo de una vez.

Esta reserva, esta discreción ligeramente irónica, es esencialísima en mi recuerdo de Sanderson; es característica de toda la situación pedagógica del mundo. Fué un hombre excepcionalmente audaz y creador y fué un maestro, y esto es quizás lo que más se aproxima a una incompatibilidad completa entre la profesión y condiciones. En ningún sector de nuestra vida social está el insulso tradicionalismo tan poderosamente atrincherado como en nuestra organización pedagógica. No nos hemos dado aún cuenta del daño que ocasiona la pesadez intelectual en materia de educación. Tomamos, muy justamente, las mayores precauciones para excluir, no sólo de la enseñanza activa, sino también del ejercicio de toda autoridad pedagógica, a los hombres y mujeres de condición inmoral; pero nadie hace nunca ni la más pequeña objeción a las influencias, mucho más destructoras, de la necedad y de la incorregible ignorancia. Nuestro concepto de moralidad es todavía groseramente físico. Cuanto más pesado y lento parece ser el

entendimiento de un hombre, tanto más se entrega a los narcóticos intelectuales y la gente le considera como un buen maestro: es de toda seguridad.

Un obstruccionismo tímido es la atmósfera en que se han de desarrollar casi todos los esfuerzos educativos, y a los maestros se les niega la libertad de pensamiento y de palabra concedida a todas las otras clases de hombres respetables. Los maestros han de ser todavía tímidos acerca de Darwin, de un convencionalismo necio en política y de una ortodoxia vacía en religión; si quieren estimular a sus alumnos, tendrán que estimularlos, como lo hace una corneta, sin palabras ni ideas; pueden ser grandes guiadores de hombres, con tal que los guíen hacia atrás o a ninguna parte. Sanderson, en sus últimos años, pasó a una libertad sin precedentes; pero, durante la mayor parte de su vida, fué, como los más de su profesión, «hundido hasta la cintura entre necios», igualmente resuelto a ejecutar su personal impulso, conservando las grandes facilidades que el Consejo directivo del Colegio de Oundle había puesto en sus manos, casi inconscientemente. Fué, por consiguiente, no sólo un gran revolucionario, sino también, en algún modo, un Vicario de Bray. La deliciosa sutileza de su personalidad fué, en gran parte, resultado de haber tenido que guardar el equilibrio en la carrera que había seguido. En todo lo que hacía, en todo lo que decía, tanteaba su camino. Ningún otro maestro—y hay, sin duda, más de un corazón rebelde reposando en las sepulturas de los maestros que murieron, y más de un rebelde acallado en las aulas de hoy—, ningún otro maestro sondeó su camino tanto y tan discretamente, y al final, con tan gran triunfo.

Recuerdo, como cosa muy característica, que un día, al preguntar yo su opinión acerca de un nuevo miembro del Consejo de Administración de Oundle, muy amante del progreso y en quien se tenían grandes esperanzas, dijo: «No sabe mucho todavía de cosas escolares; pero aprenderá. Oundle le enseñará». Y en su notable conferencia última, exclamó en un paréntesis, para

el auditorio en general—la conferencia estuvo llena de asombrosos paréntesis—: «Me he dirigido a los alumnos y a los padres—dijo—; *unos y otros son asunto mío*».

Nunca hubo maestro tan emancipado del antiguo servilismo del pedagogo como Sanderson en sus últimos años. No era para él el transmitir las blandas tradiciones y las suaves actitudes del espíritu, ni tampoco la sumisa distribución de informaciones útiles hecha a los hijos de los patronos por un docil empleado. Vió al educador moderno, en la Universidad y en la escuela, sencillamente como ha de ser: el precursor, el que planea y echa los cimientos de la grande y nueva organización de la vida humana, que surge hoy visiblemente de entre las ruinosas construcciones del orden antiguo.

§ 2.

Sanderson nació y se educó fuera del sistema inglés de colegio de segunda enseñanza (*public-school*), en el que había de influir tan profundamente. Su primera educación la recibió en una escuela parroquial. Su padre fué empleado en las oficinas de administración de las propiedades de lord Boyne en Brancepeth (Durham). Fueron varios hermanos, pero todos murieron antes de llegar a hombres, y las pocas noticias que se han podido recoger de aquellos primeros años sugieren la idea de un jovencito delgado, estudioso y probablemente un poco delicado. Nunca fué muy hábil en ninguno de los juegos al aire libre. En Oundle, al principio, daba grandes paseos en bicicleta; en los últimos años jugaba al *tennis*; durante las vacaciones, su ejercicio era el escalar montañas. Fué «estudiante maestro» (*student-teacher*)—así le titula la Biografía Oficial— en un colegio de Tudhoe; pero no he podido averiguar si existía alguna diferencia entre ser «estudiante maestro» en un colegio de Tudhoe y ser «alumno maestro» normalista (*pupil teacher*) ordinario en una escuela elemental (*elementary school*), dependiente del Ministerio de Educación de Inglaterra. Fué ya notable, en el pe-

queño mundo de su pueblo, como hombre excepcionalmente inteligente, laborioso y ambicioso; y, algo alentado por el Vicario de la localidad y uno o dos amigos, hizo alguna escapatoria de las agobiantes limitaciones de la enseñanza elemental.

Quizás entonces aspiró Sanderson a la carrera eclesiástica; sea como fuere, obtuvo una beca e ingresó en la Universidad de Durham como estudiante teólogo. Trabajó bien en la Universidad de Durham, tanto en Teología como en Matemáticas; fué nombrado *Fellow*, y de Durham pudo pasar, como becario, a la vida académica más amplia y enérgica de Cambridge. En Cambridge, la Teología desaparece del primer término del cuadro. Obtuvo, con bastante buen éxito, su grado en matemáticas, y trabajó para el examen de honor en Ciencias Naturales (*Natural Sciences Tripos*). No consiguió entrar en la clase selecta en que es seguro el nombramiento de profesor temporal de Cambridge; pero logró una reputación de trabajador firme, capaz y honrado; fué muy buscado como preceptor, y estuvo dando una cátedra en el Colegio universitario femenino de Dulwich. De éste pasó, como primer profesor de Física, al gran colegio para muchachos de Dulwich.

Una fotografía de Sanderson, tomada al principio de la estancia en Dulwich, lo presenta delgado y con aspecto perspicaz, usando ya gafas y con el bigote muy poblado. Excepto en las gafas, se parecía algo a otro rubicundo hombre del norte que conocí en un tiempo, el novelista George Gissing; pero Gissing era tan desalentado como Sanderson animoso. En aquella época—me dice uno de sus antiguos compañeros de Dulwich—Sanderson se encontraba en un estado de gran fermentación mental. Le gustaba dar largos paseos en sus horas libres, y por los caminos y senderos llenos de guijarros, o subiendo y bajando las pequeñas colinas de aquel rincón de Kent, hablaban ambos de los cien aspectos y salidas del mundo, tan mudable y sorprendente, en que ellos se encontraban...

Es interesante señalar una o dos fechas

en relación con la vida de Sanderson. Nació en el año 1857, dos años antes de la publicación del *Origen de las Especies* (*Origin of Species*), de Darwin. Pasó su infancia mientras se hacía la aplicación de la crítica darwinista de la vida a la teología corriente, y mientras la gran controversia entre la Ciencia y las creencias ortodoxas llegaba a su apogeo. El libro de Huxley, *El lugar del hombre en la Naturaleza* (*Man's Place in Nature*), que era como un reto, fué publicado en 1863; Darwin no fué completamente explícito sobre el origen del hombre hasta 1871, en la *Descendencia del Hombre* (*The Descent of Man*). Sanderson, que era entonces un muchacho perspicaz y adelantado, de 14 años, empezó ya, probablemente, a enterarse de estas disputas acerca de lo que entonces se consideraba como fundamento de la sana doctrina cristiana.

Sanderson estaba ya en el colegio universitario cuando Huxley estrechaba a Gladstone y al Duque de Argyll con cuestiones tales como la de si el primer capítulo del *Génesis* era rigurosamente paralelo al curso conocido de la evolución, o si el milagro de los cerdos de los gadarenos fué un castigo justo de los porqueros gadarenos. Los estudios y conversaciones de Sanderson en Durham y Cambridge continuaron en medio de las tormentas de estos debates, y es casi seguro que sus primeras ideas religiosas se doblegaron y adaptaron mucho a las nuevas concepciones que sobre el pasado del hombre y el destino de la Humanidad aquellas discusiones habían hecho surgir. No recibió órdenes sagradas, pero continuó dentro de la Iglesia anglicana; evidentemente, podía encontrar aún un sentido en la caída del hombre y en el plan de la redención. Muchos otros educadores de su generación, que como él prometían mucho, encontraron esto imposible: hombres como Graham Wallas, por ejemplo, se sintieron obligados en conciencia a abandonar la enseñanza en colegios, a la que habían esperado consagrar sus vidas. Wallas encontró campo de acción para sus grandísimas dotes de sugestión e inspiración en la Escuela de Economía Po-

lítica de Londres (*London School of Economics*), pero muchos otros de estos disidentes victorianos se perdieron del todo para la educación.

La crítica de la vida económica y de la organización social de aquella época iba casi paralela con la destrucción de su cosmogonía. El *Unto this Last*, de Ruskin, se publicó cuando Sanderson tenía cuatro años; *Fors clavigera* se publicaba en el decenio 1870-1880 y en los primeros años del siguiente. William Morris, con sus *Noticias de ninguna parte* (*News from Nowhere*) y *El sueño de John Ball* (*The Dream of John Ball*) es un poco posterior; estos libros debieron ser todavía novedades palpitantes en la época de Sanderson, en Cambridge. Marx era poco conocido entonces en Inglaterra. Era ya un poder en el socialismo alemán en 1870; pero no había alcanzado al lector inglés hasta fines de 1880. Cuando Sanderson, durante los paseos en Dulwich, discutía de socialismo, Ruskin y Morris, más bien que Marx, debieron ser quienes figurasen en su conversación. Aun cuando no ha quedado ninguna relación de aquellas conversaciones de juventud, es fácil adivinar que esta inquietud por la reconstrucción social y adaptación religiosa debió representar en ellas un papel considerable. Sanderson se proponía enseñar y sentía la necesidad de enseñar; no se parecía en nada a aquella clase, demasiado numerosa, de maestros que se resignan a la enseñanza a causa del derrumbamiento de otras ambiciones; como todos los maestros realmente sinceros, estaba ansioso de aprender, abierto a toda idea estimulante nueva, y libre por completo del maligno espíritu conservador propio de los hombres desilusionados.

Durante toda su vida conservó esta fuerza juvenil de desarrollo mental. Recuerdo mi agradable sorpresa, en mi primera visita a Oundle, al encontrar en la biblioteca de Sanderson—mientras le esperaba me había acercado a sus estantes—una fila de volúmenes de las obras de Nietzsche (que llegó a los países de lengua inglesa al final del siglo XIX) y libros recientes de Ber-

trad Russell y Shaw. ¡Había un maestro, un maestro de un colegio inglés, que estaba enterado de que el mundo continuaba aún en marcha! Parecía demasiado bueno para ser cierto; pero era cierto, y, al final, Sanderson había de morir adelantado respecto a su tiempo 10 años o quizás 20.

Y mientras situamos a Sanderson en relación al movimiento intelectual de la época, consignemos el aspecto general de los asuntos humanos según se presentaba a su mente. Era una época de cambio político constantemente acelerado y de gran aumento en la población del mundo. Los dos decenios de 1850 a 1870 habían visto extenderse por el mundo entero las redes de ferrocarriles y telégrafos y la consiguiente apertura de extensas regiones de producción que hasta entonces estaban incultas. La hélice iba reemplazando la ineficaz rueda de paletas de los primeros barcos de vapor y producía una revolución en los trasportes marítimos. Hubo un gran aumento en la actividad mecánica y agrícola. Todavía llamamos a este tiempo el *período victoriano medio*, pero los profesores del porvenir, sintiendo mejor que nosotros cuán inocente era la buena reina Victoria de todo asunto de importancia para la Humanidad, es más probable que lo designen como el *período del advenimiento de las nuevas comunicaciones*. Estos nuevos inventos iban «suprimiendo las distancias» y pedían una síntesis de la política de la Humanidad; pero se comprendía poco todavía esta verdad, hoy manifiesta. En la literatura y en las discusiones públicas apenas se nota alguna señal de este conocimiento hasta el final del siglo, y, faltando una clara comprensión de su naturaleza, las nuevas fuerzas expansivas obraban dentro de las fáciles y malsanas interpretaciones del nacionalismo sentimental, primero, y luego, del imperialismo romántico.

La adolescencia de Sanderson vio las diferencias entre la cultura del norte y la del sur en los Estados Unidos de América, exacerbadas al principio por los nuevos medios de comunicación, y luego, después de cuatro años de guerra civil, transformadas en una unidad más estable. Bajo el im-

perio de las nuevas fuerzas sintéticas, la desmembrada península de Italia recobró la unidad que había perdido con el deterioro de las vías romanas; la tensión interna de las potencias continentales culminó en la guerra franco-alemana. Mas eran estos arreglos insuficientes, y el continuo aumento de los armamentos, tanto de tierra como de mar, revelaba la creciente presión mutua de las grandes potencias. Todas soñaban con expansión y ninguna con fusión. El hecho político dominante en Europa, cuando Sanderson era joven, fué el encumbramiento de Alemania a la preponderancia política y económica. La energía germánica reprimida por las condiciones geográficas encontró su salida por las vías del progreso científico y técnico, y el empuje de su imperialismo acorralado tomó la forma de amenaza militar que se iba acumulando. Alemania primero, y después los Estados Unidos, liberados y renovados al escapar de la fragmentación que les había amenazado, marcaban el paso, económicamente hablando, al resto del mundo durante los años 1880 a 1900. Esto incitó a los industriales y a los padres británicos a hacer indagaciones enojosas, y obligó a las amodorradas escuelas de la Gran Bretaña a admitir, aun con repugnancia, la enseñanza científica y técnica; pero no despertó todavía la decisión de hacer un examen de conciencia más profundo.

El joven profesor de ciencias de Dulwich hablaba, sin duda, como todos nosotros lo hacíamos entonces, de Evolución y Socialismo, de los derechos del trabajo y de la cristianización de la industria, de los progresos de las ciencias y del escándalo del continuo aumento de gastos en armamentos, con la ilusión en el fondo de su mente de una estabilidad general inmensa. Era una ilusión que, para romperse y destruirse, necesitó no sólo la Gran Guerra de 1914 a 1918, sino también sus luminosas consecuencias.

§ 3

Los informes acerca de la obra de Sanderson, en el Colegio de Dulwich, difieren mucho entre sí. Parece que, en un momen-

to dado, tuvo dificultades por cuestiones de disciplina, y es muy pensable que sus métodos fuesen allí fluctuantes y como de prueba. Indudablemente iba ensayando en Dulwich muchas de las cosas que habían de establecerse con éxito en Oundle. En conjunto, la labor de Sanderson en Dulwich fué labor buena y le dió la reputación suficiente para obtener la Dirección del Colegio de Oundle cuando, poco después, el Consejo de Administración de este Colegio buscó un hombre de carácter y energía con objeto de que lo modernizase.

El resultado más importante del período de Dulwich fué la demostración del interés que ofrecen los trabajos prácticos de ciencias para los muchachos que permanecían indiferentes al someterlos al plan clásico estereotipado. No recibía Sanderson, en Dulwich, la flor de los muchachos, sino el resto, y sin embargo, de este material de segunda clase, obtenía un interés, una diligencia que aún a él mismo le causaba sorpresa. El interés de la enseñanza clásica era en gran parte el de un vivo certamen, que pedía no sólo un género especial de habilidad literaria, sino también una especial disposición para la emulación. Existen, sin embargo, alumnos muy capaces, de un tipo muy afectuoso, a los cuales no atrae la emulación, y algunos de éstos se contaron entre los muchachos más interesantes a quienes la enseñanza de laboratorio movió al trabajo diligente.

Es evidente que Sanderson, antes de ir a Oundle, había ya adquirido una firme fe en la posibilidad de un colegio con un plan nuevo y más variado, en el cual pudiese quedar interesada por su trabajo una proporción mucho mayor de muchachos que en los colegios de su época, con sus estudios clásicos y matemáticos teóricos; y también es evidente que había concebido la idea de reemplazar el estímulo de la emulación—que había reinado en los colegios de Europa desde el establecimiento de los grandes colegios de jesuitas 300 años antes—por el estímulo más vital del interés en el trabajo mismo. Llevó también a Oundle la idea, ensayada y comprobada, de la necesidad de que cada

alumno tenga la mayor participación posible en todas las actividades colectivas de la escuela. A poco de estar en Oundle tuvo un conflicto con sus alumnos, y se salió con la suya en la cuestión de si todos los muchachos habían de cantar cuando se cantaba en la escuela o de si esto había de dejarse para un coro especializado de alumnos que tuviesen voz y gusto por el canto.

Esto era para Sanderson una cuestión esencial. Desde el principio mismo trabajó por los soldados de filas, y en contra del sistema escolar de los «ases», mediante el cual, unos pocos alumnos, a quienes se distingue y anima, cantan, trabajan o juegan, destacando sobre un fondo de indolentes desatendidos y de competidores derrotados y desanimados.

Sanderson se casó poco después de llegar a Dulwich. Su mujer era de Cumberland, y sobresalía en todas aquellas cuestiones domésticas que constituyen la base del éxito de la mujer de un director de colegio. Durante todo el resto de su vida, fué ella su leal y apasionada partidaria. Los amigos de Sanderson eran sus amigos; los críticos y adversarios de él eran sus enemigos, y si tenía ella algún defecto, era el de resultarle difícil perdonar a quien hubiese parecido diferir en algún modo de su marido. Dos hijos nacieron en los siete años que pasaron en la casita de Dulwich. Debió ser aquél un pequeño hogar muy animado y feliz. Puede uno imaginarse a Sanderson joven, alto, con su toga un poco manchada por la tiza de los encerados, volando detrás de él, dando zancadas por los corredores del colegio, para ir a ver algún nuevo y feliz experimento de los trabajos de laboratorio, o puede imaginárselo uno con sencillo traje de estambre, paseando con su amigo por los caminos del Kent, o permitiéndose media hora deliciosa en el cuarto de niños, para ver los primeros intentos de andar del Sr. Roy (1), o leyendo algún libro nuevo e inquietante junto a la lámpara de aquellos tiempos, anteriores a la luz eléctrica. Tenía Sanderson 35 años

(1) Su primogénito.—(N. del T.)

cuando logró subir el último peldaño de su carrera de profesor de enseñanza secundaria y fué nombrado director de Oundle. Este triunfo probablemente fué como una sorpresa, pues el origen humilde de Sanderson y el hecho de no haber recibido órdenes sagradas hubieron de constituir un grave obstáculo para su nombramiento. Fué, sin duda, una pareja joven y muy animosa la que recogió su ajuar doméstico para ir a la desconocida ciudad de Oundle.

D. FEDERICO DE CASTRO ⁽¹⁾

por D. José de Castro,

Catedrático de la Universidad de Sevilla.

Fué D. Federico de Castro un escritor que a una original doctrina unía una gran erudición; cultivó el Derecho, la Literatura y, muy especialmente, la Filosofía y la Historia; pero, ante todo y sobre todo, fué un maestro: lo proclaman muy claramente los que fueron sus discípulos: en Filosofía, D. Tomás Romero Castilla, catedrático de Psicología, Lógica y Ética en el Instituto de Badajoz; D. Manuel Martínez Conde, que, como sustituto personal, desempeñó algún tiempo la cátedra de Metafísica; el presbítero D. Teófilo Martínez Escobar, que llegó a ser catedrático de Metafísica en la Universidad de La Habana; D. Joaquín Sama y Vinagre, que primero obtuvo por oposición una cátedra de Psicología, Lógica y Ética, y después, encargado de estos estudios en la Institución Libre de Enseñanza desde su creación, fué principalísimo colaborador de esa gigantesca obra, cuya alma fué D. Francisco Giner de los Ríos; D. Romualdo Álvarez Espino, D. José Sánchez Mora, don Antonio López Muñoz y D. Leopoldo Ur-

quía, catedráticos de Psicología, Lógica y Ética en los Institutos de Cádiz, de Huelva, de Madrid y de Baeza; D. Agustín Gallego, que explicó Metafísica en una especie de Universidad libre que funcionó en Córdoba durante algún tiempo, y, aunque sin el mérito de los anteriores para serlo, el que tiene el honor de dirigiros la palabra...

Las disciplinas que más cultivó fueron la Literatura, y más especialmente, la Filosofía y la Historia.

De las aptitudes puramente literarias, además de otros trabajos que merecen párrafo aparte, por la intención que encierran, dan claro testimonio *La Flor del agua*, leyenda; *La Torre de las Arcas*, tradición popular; *La Maya*, costumbres populares, y *Los juegos populares cómicos*, en los que cree ver uno de los orígenes del Teatro español. Pero en *Cervantes y la Filosofía española* tiene una idea tan original acerca de la epopeya patria, que hizo exclamar a D. Marcelino Menéndez y Pelayo: «Federico Castro debía haber sido Catedrático de Literatura. Todo teatro, se ha dicho con razón, nace de una epopeya, bien entendido que no consideramos necesario que la epopeya esté ya formulada y escrita. Ahora bien: ¿de qué epopeya nace nuestro rico y singularísimo teatro? Las cualidades que más le distinguen son el españolismo y la doble faz con que toda acción se representa. Míranla y víenla el galán y la dama bajo el ideal abstracto y caballeresco del honor; el escudero y la doncella, bajo el práctico y común del interés y la experiencia. ¿Qué son, pues, nuestras damas y galanes sino Don Quijote dividido? ¿Qué nuestros graciosos sino la doble representación de Sancho? ¿Qué nuestro arte dramático sino el despliegue de la epopeya cervantina? Don Quijote y Sancho personifican los ideales místico y sensualista, contrapuestos en la vida moderna, y más quizás que en ninguna parte en nuestra España, pueblo el más ideal y el más práctico juntamente. Dada la falsedad con que se había planteado la más ardua de las cuestiones metafísicas, la solución era

(1) Corresponden estos extractos al valioso discurso de apertura del curso actual en la Universidad de Sevilla, leído por el catedrático D. José de Castro. Era muy de lamentar la falta de un estudio como el presente sobre la personalidad relevante y la obra fecunda de su padre, el sabio catedrático de aquella Universidad, D. Federico de Castro, tan conocido en el mundo del pensamiento y de la cultura.

imposible; por eso los dos personajes del poema cervantino acaban por negarse: Don Quijote pide albricias de que ya no es Don Quijote de la Mancha, sino Alonso de Quijada el Bueno, enemigo de Amadis de Gaula y de toda la infinita caterva de su linaje, y Sancho, curado de sus ambiciones de mando, vuelve al cuidado de su casa y al gobierno de sus cabras.»

Los otros trabajos literarios tienden, y a mi pobre entender cumplen con la doble finalidad que en ellos parece haberse propuesto el autor, uno puramente literario: ejercicios de estilo; otro marcadamente didáctico: llevar a la masa popular, por medio de representación y simbolismo, los abstractos conceptos filosóficos que, de otra forma, le serían completamente incomprensibles...

Historiador, se preocupa del concepto de nación como postulado apodíctico de la Historia general. La nación que cuidadosamente distingue de la Iglesia y del Estado halla su germen en la familia, originada por el matrimonio que el Estado autoriza y la Iglesia santifica, constituyendo una personalidad superior, donde los individuos, sin perder su individualidad, se completan bajo todas las relaciones humanas, las físicas como las intelectuales, morales, religiosas, jurídicas, artísticas y económicas, pero no aislada, sino que se liga al pasado con serie no interrumpida y con el porvenir mediante los hijos que educa para continuarla y desenvolverla. En la Municipalidad, las relaciones permanecen las mismas, pero toman un carácter más elevado: el hogar se transforma en foro, la casa en la ciudad, el predio familiar en territorio, las costumbres en agremiaciones... Como el individuo en la familia y la familia en la ciudad, la ciudad se completa en la provincia en el sentido de región. Aquí la capital es el foro; la habitación, el pueblo; los idiomáticos casi se convierten en lenguajes (dialectos); los fueros, casi en códigos, y las Escuelas literarias (Escuela andaluza, valenciana, aragonesa, etc.), casi en Literaturas. Por separar un solo grado la provincia de la nación, fueron fáciles de confundir, como

lo prueba la duda histórica en que por siglos estuvo Europa acerca de si los reinos españoles, los grandes feudos franceses, los condados italianos y los estados alemanes habían de constituir una o muchas naciones soberanas. La confusión cesa, sin embargo, considerando que la provincia implica la nacionalidad, de tal modo, que desde el momento en que pensamos provincias independientes, dejaríamos de pensar provincias para pensar naciones. Y como dondequiera que pensáramos aquella independencia allí faltaría la relación, quedando la parte sin razón y el todo incompleto, la nación no puede consistir en la mera relación de derecho (estados unidos), ni de intereses (ligas industriales o mercantiles), ni de concordia bajo alguno o muchos respectos (federación), ni mucho menos de cualquier otros accidentales y transitorios (metrópolis, colonias —hegemonía—unión personal, etc.). Las naciones no pueden nacer de pactos o contratos producto de la voluntad arbitraria de las partes contratantes que libremente puedan rescindirlos. La nación es un hombre mayor que cada uno ve y reconoce sobre su sujeto histórico (españoles sobre todo), cuyo genio se manifiesta a través de las vicisitudes y de los tiempos con caracteres indelebles. Por eso, la voz de la patria resuena en la conciencia de cada uno como la conciencia superior que se impone con fuerza de ley a su conciencia subjetiva.

Y en el preliminar de su Doctrinal de Historia crítica de España, después de hacer un detenido análisis que da por resultado la existencia de un conocimiento histórico para el individuo, se pregunta: ¿Es ciencia la Historia? A pregunta tan sencilla, dice, contestan contradictoriamente una definición y un axioma. La Historia es la ciencia de los hechos, dice aquélla; de los hechos no se da ciencia, replica éste. Oigámosle; los siguientes párrafos sintetizan su pensamiento.

Y lo peor es que semejante contrasentido no sólo se produce y mantiene entre las sombras y vacilaciones del pensamiento irreflexivo, sino que, traspasando las agudas delicadezas del sentido culto, penetra

en el científico o en el que por tal se tiene, engendrando las escuelas que con las extrañas denominaciones de *ad narrandum* y *ad probandum*, vienen distinguiendo los retóricos. Porque la primera, mal llamada también histórico-filosófica, se caracteriza por no apreciar en los hechos más que lo esencial, siendo en ellos una parte digna de atención y estudio, y otra accidental y despreciable, buena cuando más para entretener los ocios de la fantasía. La historia para esta escuela (Hegel y Schopenhauer) es ciencia, pero no de los hechos, sino de las ideas; no es, por tanto, historia, sino filosofía. Y, a su vez, la historia, meramente descriptiva, que se contenta con presentar los hechos como se presentan las figuras en el caleidoscopio, sin buscar entre ellos enlace ni conexión, ni meterse a interpretarlos, ¿qué nos ofrece sino una vana fenomenología, que turba y marea, pero que nada enseña? ¿Qué es, según ella, la Historia más que un relato insustancial de confusas apariencias, que no se sabe de dónde vienen, ni a dónde van, ni lo que son, y de las cuales no cabe, no ya ciencia, pero ni siquiera conocimiento? La Historia para esta escuela es una descriptiva de fenómenos, pero no una ciencia. Ni resuelve fundamentalmente el problema la escuela llamada Pragmática, porque, falta de base científica, tiene que fiar, como todo eclecticismo, en los aciertos individuales, empresa tan difícil cuando no se guían más que por el buen sentido, por sagaz e ilustrado que se le suponga, como lo muestran los grandes errores en que incurrieron los genios gigantes de Tucídides, Tácito y Maquiavelo.

Obligada, pues, hasta el presente, la historia, o a negar su contenido o a renegar de su forma científica, o a mantenerse en un tanteo que no excede en mucho los límites de aquel vago sentido común, que por eso, acaso modernamente, ha recibido el calificativo de histórico, no ha podido señalar su materia propia, ni mantenerse interiormente como doctrina sistemática, siendo, cuando más, un auxiliar poderoso, pero inseguro, de las otras adivinidades humanas.

Y se ha llegado a esa situación insostenible por la falsa posición en que los historiadores se han colocado respecto a los hechos objeto de su estudio, mirándolos, no donde son y como pueden ser conocidos en el sujeto y desde el sujeto de ellos, sino desde fuera; han visto, no lo que los hechos son, sino como a ellos le aparecen o parecen, tomando el aparecer por el ser y hasta invirtiendo el orden entre los fenómenos y los hechos, haciendo a aquéllos los primeros y a éstos los segundos, cuando es todo lo contrario. Pero experimentamos en nosotros que el fenómeno no es sino por el hecho, no hay apariencia sino de algo, ni imagen sin original. Sabemos de propio testimonio que nuestra historia no es más que el conocimiento que tenemos de la efectuación sucesiva en hechos particulares, del hecho total de nuestro existir; ¿pero lo sabemos lo mismo de la Historia de una nación?

La posibilidad de la certeza histórica exige esta sola condición, un sujeto racional presente a su propio hecho, ¿hay un sujeto de la Historia general?

Por Historia general se entiende la de una nación o un pueblo. ¿Son las naciones hechos accidentales de la Humanidad, reuniones transitorias de sus individuos, o personalidades humanas con existencia propia?

La Humanidad no es una masa moldeable sin propiedades. El espíritu humano se diversifica en el espíritu de las naciones. Hay un espíritu de las naciones, como hay un espíritu de las familias y de los individuos. Un pueblo muestra libremente en las artes su poder imaginativo; en la ciencia, su entendimiento; su sentimiento, en el amor patrio; en las artes útiles, su habilidad teórica; su moralidad, en la vida práctica, y en la religión, sus altos ideales; de tal modo, que basta saber lo que piensa de Dios, para que formemos concepto de lo que el pueblo es; los romanos adoraban una lanza, los cartagineses representaban a sus dioses con sacos de dinero. El sabio Guillermo de Humboldt lo ha dicho: «El pueblo es un ser como el individuo».

La intuición lleva necesariamente del in-

dividuo a la familia, a la ciudad y a la nación, como siguiendo los grados superiores nos lleva a la Humanidad, porque yo no me reconozco como un hombre indiferente, vacío, propio de la escolástica, sino como un hombre que soy, hijo de mi pueblo, de mi ciudad y de mi familia.

Esta intuición se confirma con la deducción. Si nuestra Humanidad es el ser de armonía del espíritu racional y de la naturaleza en la tierra, ha de contener todas las armonías, tanto permanentes como transitorias, que se den en ella. Las naciones son las primeras de estas armonías permanentes en la tierra. Organismos necesarios de la Humanidad, la Humanidad no podría existir sin ellas. Las naciones son tan necesarias como la Humanidad, la familia y el individuo. Como éstas, no son una creación arbitraria de los hombres.

La nación, como un ser colectivo racional, debe tener también una conciencia colectiva, que ha de desarrollarse pasando por todos los grados que son propios de toda conciencia finita; conciencia intuitiva primero, luego conciencia parcialmente reflexiva, al fin conciencia racional o científica.

La Historia general, pues, ha de ser la conciencia reflexiva y sistemática que un pueblo tiene de los hechos que ha realizado y sigue realizando, el hecho total de su existencia para el cumplimiento de su destino.

La historia humana no es una parte de la Historia natural. En ésta no vemos directamente el hecho ni el sujeto; es, o podría ser, una ciencia empírica, nunca una Historia. Sólo el ser que puede conocer en unidad de relaciones, sólo el ser racional tiene historia en el mundo.

Porque nos sabemos hombres, nos explicamos lo que hicimos cuando niños; sin la conciencia del hecho total, de la existencia que todos tenemos, la Prehistoria o la Protohistoria sería para nosotros letra muerta, enigma indescifrable.

La historia, propiamente dicha, no se escribe por ningún pueblo hasta que su personalidad no comienza a definirse y su conciencia a despertarse.

Pero la historia no ha de ser meramente externa, como la hicieron aun los grandes maestros de lo antiguo; la historia del ágora, del foro, de los campamentos, de las cortes imperiales y sus intrigas. Ya ha tiempo que se comprende en la Historia general la de todos los órdenes de la vida, hasta la de las costumbres y las modas; pero se hace en capítulos aparte, como complemento de la historia política, a la que por tradición se conceden los honores del primer puesto, de modo que lo que se cuenta no es una historia, sino muchas historias de un mismo sujeto. La historia de un pueblo debe ser la expresión de un estado del espíritu nacional que se manifiesta en obras coincidentes en los demás órdenes y que todas pueden considerarse como la del mismo sujeto en diferentes circunstancias. Admira que lo que se hace en la biografía de los individuos no se haya ocurrido hacerlo en la biografía de los pueblos. En éstos la identidad de los diferentes aspectos de la misma acción aparece más clara, porque, como seres colectivos, obran en todos los órdenes simultáneamente o con adelantos o retrasos que por sus causas en vez de negarlas las confirman.

Si España es una nación, como no cabe dudar, ha de tener una Filosofía; ésta es la tesis que Federico de Castro desarrolla en *Cervantes y la Filosofía española*, en *La nueva biografía del Dr. D. Antonio Xavier Pérez y López*, en el estudio preliminar a la traducción de la *Fuente de la vida*, de Ibn-Gebir, y muy especialmente en la *Filosofía andaluza*, discurso leído en la apertura del curso de 1891 a 92 en esta Universidad.

En él protesta enérgicamente contra los que nos niegan la existencia de una Filosofía española y más aún contra los que aceptan el aserto, sin reserva, consolándose con que en el concierto de las naciones cada pueblo representa el papel que le corresponde por sus especiales aptitudes, y si la nuestra fué la primera nación de la moderna Europa en las letras y en las armas, no debemos pretender lo sea también en las ciencias y en la Filosofía, llegando

a haber quien estima que nuestra falta de pensamiento es nuestro título de gloria.

Error, dice, por evidente, sencillísimo de refutar; el que sin conocimiento obra no es causa, es instrumento. Claro, continúa, que para tener conciencia no se necesita ser filósofo; claro que pueden darse grados en la conciencia y aun en la conciencia reflexiva, sin llegar todavía a la conciencia racional, pero el que en estos grados se detiene es más o menos esclavo de sus opiniones o de sus creencias. Sólo la verdad nos hace libres, ha dicho el Apóstol de las gentes. En la inmensa escala que se extiende desde el que levanta su pensamiento a Dios al que casi se confunde con la bestia, no hay quien no tenga algún sistema para regir sus actos. Lo que en el hombre son ideas, en los pueblos son instituciones. He aquí por qué pensamos que no puede haber pueblo alguno sin Filosofía.

España tiene, en efecto, una Filosofía y con propio carácter, este carácter es el de realismo psicológico-ontológico. Intentaré resumir la demostración, que ocupa más de medio centenar de páginas en cuarto mayor, en pocos y breves párrafos.

En el estado romano empieza a dibujarse nuestra conciencia filosófica con Lucio Anneo Séneca, que da a la Filosofía estoica un realismo en el punto de partida, puesto en el conocimiento propio y en la vista directa del principio absoluto de la ciencia. La Ontología de Moderato de Gádex puede tomarse como un tomo de la obra de Séneca.

Prisciliano muestra el carácter de nuestro espíritu filosófico en la aspiración a encontrar una unidad ontológica que no excluya, sino que afirme la sustantividad propia de los diferentes seres, y en particular del hombre. En el sistema metafísico de Liciniano y Severo se ordena y distingue toda naturaleza en diferencias esenciales, afirmativas de la propia sustantividad de cada ser sin ruptura de la unidad, concepción del espíritu menos expuesta, según el autor de los *Heterodoxos españoles*, a interpretaciones desacertadas que la de Santo Tomás en el siglo XIII.

Para Beato y Etherio, «el espíritu, que es luz, tiene participación con Cristo, que es el Sol, y de entrambos resulta una sola luz, es decir, un mismo espíritu, pero no una misma naturaleza». Consérvase en Juan Hispalense y Paulo Alvaro el sentido individualista, y también el ontológico se manifiesta en estas palabras: «Dios que no es corporal y por su sustancia incircunscrita está en todas partes, desde arriba, rige; hacia abajo, contiene; de fuera, circunda, penetrando también todas las cosas».

Entre los filósofos árabes españoles, los *ischrakyyyn* o místicos, es indudable que tienen por método el psicológico ontológico-realista. La observación les sirve para agrupar los fenómenos bajo las formas del entendimiento; el raciocinio, para reducir estas formas a la forma suprema. Aparecen ser aristotélicos y su aristotelismo sirve para subir a Platino, pero abrevian las hipótesis y las presentan tangibles colocando al Verbo o alma del mundo en la inteligencia de las esferas. El ideal realismo se confirma también por la introducción del arte simbólico, que cada vez se va haciendo más individual.

Los comentarios a Aristóteles, de Averroes, son excepción de la regla establecida, pero su panteísmo filosófico ha sido tan repugnante a nuestra manera de ser, que apenas si tiene unos cuantos discípulos oscuros entre nosotros, y de aquí, con Raimundo Lulio, parte una enérgica protesta contra él. El filósofo árabe que puede ofrecer un interés más que histórico es Ibu-Tofail Su *Vivo hijo del vigilante*, en que se trata de mostrar cómo el hombre por su propia reflexión puede elevarse al principio del conocimiento, ha sido traducido a casi todos los idiomas cultos, excepto al español.

Y si podemos reivindicar la parte más importante de la Filosofía musulmana, hay otra que nos pertenece enteramente, la rabínica, y muy especialmente la de Ibn Gebirol con su *Fuente de la vida*; al decirse en ella que el origen de nuestra ciencia está en el conocimiento que el alma tiene de sí misma, para, mediante él, levantarse

de las sombras y de la esclavitud de lo sensible, y restituído así a la plenitud de su naturaleza por su contacto con la Naturaleza, penetrar en las sustancias espirituales, a fin de tomarlas por modelo y llegar a la unidad en que la materia y la forma se juntan, sin confundirse en la Voluntad divina.

La vez primera que la Filosofía española habla su propia lengua, D. Alfonso X *el Sabio* reúne en ella las enseñanzas clásicas, las cristianas y las orientales. En el libro de los *Doce sabios* se supone están reunidos en Academias y presididos por Séneca; y en el libro *Flores de Filosofía*, bajo la misma presidencia, se suponen también reunidos sabios de todas las procedencias, y hasta logra D. Alfonso que en su reinado se hagan trabajos originales, como la *Filosofía de Aristotil* o el *Bonium*, donde se mezclan lo oriental y lo helénico.

Inmediatamente después se inician las diferencias; en las obras de Sancho *el Bravo*, ya se introduce el Escolasticismo de Italia, y en el siglo XII ya existen en España dos escuelas: la Bética, de D. Alonso, y la Aragonesa, de Raimundo Lulio. No alcanzó Lulio la intuición racional por el camino de la ciencia, sino que llega a la ciencia por la inspiración. Lulio parece un realista, pero no hay que engañarnos; su realismo es un realismo invertido, es el concepto que toma el lugar del ser, es que, como Hegel, convierte la Lógica en una Metafísica.

Las diferencias no quitan los principios comunes de la Filosofía española, a lo que es debido que Lulio tuviera discípulos en la Bética como el Egravense, Agustín Núñez Delgadillo, y que lulianos, como Raimundo Sabunde, desarrollen sistemas que, en sus trazos generales, se asemejen a los andaluces.

El arcediano Rodrigo Fernández de Santaella consigue establecer en Sevilla un Colegio Universidad, en el que, con el nombre de Artes, se establecieron tres cátedras de Filosofía; pero era tan extremista el sentido de la enseñanza, que se prohibió, bajo excomunión, que se enseñara

jamás, privada ni públicamente, las doctrinas de los nominalistas ni las de Raimundo Lulio; así es que, durante el siglo XVI y mitad del XVII, hay que buscar fuera de las aulas los esclarecidos ingenios andaluces que lanzaron aquella centuria, en la que pudiéramos llamar *philosophia libera*.

El sevillano Alonso Fuentes, en su *Filosofía natural*, renueva el antiguo intento de conciliar en la filosofía de la naturaleza el cristianismo con Platón, y conviene con Huarte y D.^a Oliva en que en los sesos es en donde el alma tiene su oficio de entender y de juzgar, y que los diferentes temperamentos de las diversas edades establecen las diferencias que notamos en las facultades intelectuales, pero le supera en pensar que las potencias del espíritu no dependen del cuerpo, sino sólo en su ejercicio, adelantándose al célebre símil de Leibnitz con otro más adecuado.

Otro sevillano ilustre, Sebastián Fox Morcillo, que, en opinión del eximio Menéndez Pelayo, hace una síntesis de Platón y Aristóteles muy superior a la de Santo Tomás de Aquino, representa el espíritu *armónico*. Admite con Platón la existencia de las ideas innatas; éstas, aunque propiedad del alma y únicas que hacen posible la ciencia, no se ejercitan sino sobre los datos de los sentidos, por lo que es verdadero el axioma peripatético *nihil est in intellectu*, etc., porque se ha de entender en cuanto nuestra noción innata se ejercita sobre las cosas percibidas por los sentidos. Nada hay, pues, en el entendimiento que antes no haya estado en los sentidos, excepto las nociones naturales del mismo entendimiento. Con esto, Fox Morcillo se adelanta a Leibnitz en más de un siglo.

La Filosofía escolástica, diestra para ordenar, ha sido inhábil para producir, y lo prueba que de ella, pero contra ella, ha salido la dirección al estudio experimental de la naturaleza y la elevación individual y directa del hombre a Dios, del Misticismo. Este, como todo misticismo, se sienta sobre dos bases: una antropológica, la conciencia; otra la ontológica, la intuición di-

vina cuyo órgano es la razón. En la Mística española se encuentra, por tanto, también los caracteres de la Filosofía española, como lo demuestra el que Fray Luis de Granada estime que, para conocer a Dios, es preciso amarle y conocerse a sí mismo, y que para Fray Luis de León, Dios en sí lo contiene todo, y el modo de asemejarsele es que cada sér tienda a ser un mundo perfecto, que sea en todos los otros y todos los otros en él, así la multiplicidad se reduce a la unidad, permaneciendo cada cosa distinta y separada.

(Continuará.)

IV CONFERENCIA INTERNACIONAL DE PSICOTECNIA

por José Mallart.

Del Instituto de reeducación de inválidos.

En octubre de 1927 se ha celebrado en París la IV Conferencia Internacional de Psicotecnia. Es continuación de las que se celebraron en Ginebra, Barcelona y Milán en los años 1920, 1921 y 1923, respectivamente, constituyendo una llamada a colaboración entre elementos científicos que trabajan demasiado dispersos en este aspecto interesantísimo de los estudios del factor humano en la industria. Es un despertar de actividades de investigación y de aplicación en el vasto dominio de las profesiones y de los trabajos, que viene a coronar la serie de manifestaciones del año en lo que se refiere a la ciencia del trabajo, tales como el «Curso internacional sobre eliminación de la fatiga en la Industria», celebrado en Rávena-Milán, el «Curso internacional sobre racionalización del Trabajo», celebrado en Zurich, y el «Congreso Internacional de Organización científica del Trabajo», celebrado en Roma.

240 cultivadores de la psicotecnia, procedentes de 22 países distintos, han tomado parte en los trabajos y en las discusiones de la Conferencia de París. Las salas del Instituto Internacional de Cooperación Intelectual, sede de la Conferencia, dieron acogida a numerosos hombres de ciencia, hechos ya célebres en el campo de la psicología experimental, que acuden a ofre-

cer el fruto de sus investigaciones a la aplicación psicotécnica.

Mereció atención especial el problema de la personalidad del trabajador y la manera de descubrirla cuando se trata de orientar a los jóvenes hacia determinados trabajos, significándose en esto un estudio de Stern (de Hamburgo) y otro de Rupp (de Berlín), este último proponiendo una serie de estímulos de orden social en el trabajo en serie, que es el que generalmente hace menos llamada a la personalidad del operario. En el estudio de esta cuestión intervinieron principalmente Giese (de Stuttgart) y Henning (de Dantzig), el primero hablando del estudio directo del individuo en el trabajo; el segundo, señalando los resultados obtenidos con los llamados «tests de carácter».

Claparède (de Ginebra) puso de relieve la necesidad de estudiar la relación entre las pruebas de aptitud hechas en el momento en que el individuo se orienta en la vida profesional y el éxito obtenido como formación y preparación en el aprendizaje y en la práctica profesional, con objeto de encontrar procedimientos de prueba que nos informen, más que sobre el estado actual de los jóvenes, sobre sus posibilidades en el futuro.

Decroly (de Bruselas) planteó una vez más el problema de la inteligencia específica en relación con diversos grupos de profesiones correspondientes, y Pieron (de París) puso de manifiesto, con resultados experimentales, lo disparatado de los exámenes corrientes practicados con los alumnos de los centros docentes, como prueba de aptitud.

Mira (de Barcelona) dió cuenta de los resultados de la encuesta que le había encargado la III Conferencia, practicando un test de inteligencia general en diversos países, lo cual ha puesto de relieve la aplicación de tales pruebas para sacar datos precisos de psicología diferencial.

La cuestión de las correlaciones entre los resultados de diversas pruebas de aptitud fué tratada con gran amplitud y profundidad por Mandrika y Syrkin (de Karkof), no desvaneció las inquietudes de mu-

chos que creen que, pidiendo demasiado a las matemáticas, los psicotécnicos se separan de la realidad.

Lo relativo a la formación de los cultivadores de la psicotecnia dió lugar a un amplio debate, destacándose dos sectores contrapuestos, uno, representado principalmente por el grupo francés, que inclinaba la zona de preparación por el campo de los conocimientos fisiológicos y médicos, y otro, en el que se significaron principalmente los alemanes, que pretendía que se dirigiera más bien por el lado de los conocimientos sociales y técnicos. La cuestión había sido planteada principalmente por Toulouse (de París), que pedía intervención psiquiátrica en el trabajo psicotécnico, y Baumgarten Tramer (de Soleure), que llamó la atención sobre el charlatanismo en que cae a veces la psicotecnia por falta de escrúpulos en algunos que quieren ser sus cultivadores, y por falta de medidas de control que alejen del campo de la ciencia a aquellos que puedan desacreditarla.

Los problemas del estudio psicotécnico de las profesiones fueron ampliamente planteados por Christiaens (de Bruselas), Marbe (de Mürzburg) y Spilrein (de Moscú), este último proponiendo que el análisis del oficio se extienda a la vida entera que se ve llevado a hacer el trabajador por el hecho de tener tal ocupación.

Lipman (de Berlín) expuso su visión del trabajo en las diversas ramas de la producción, intentando sentar las bases de una sistematización tecnopsicológica. En sentido algo concordante fué la comunicación Madariaga Mallart (de Madrid), proponiendo los estudios conducentes a la constitución de una nomenclatura psicotécnica de las profesiones y de las aptitudes, con designaciones precisas, obedeciendo al análisis sistemático de los elementos funcionales que dan lugar a la profesión y a las formas de trabajo.

Las cuestiones de selección de personal para las profesiones del tráfico ocuparon una sesión especial, que se celebró en los locales del laboratorio psicotécnico de la Société des Transports en Commun de la Région Parisienne, que dirige Lahy. Allí se siguió el proceso de las pruebas de apti-

tud empleadas, y se facilitaron cifras que prueban los beneficios que tiene la empresa con el sostenimiento de tal laboratorio (1).

Bingham (de New York) presentó un notable trabajo sobre la reducción de accidentes en los transportes, mostrando los beneficiosos resultados obtenidos con la selección de personal en la Boston Elevated Railway Company. Hizo especial hincapié en la importancia que tiene la presencia de perturbaciones en el aparato circulatorio.

En sesiones dedicadas a la organización científica del trabajo y a la orientación profesional, presentaron comunicaciones Myers Spielman (de Londres), Ferrari (de Bolonia), Moede (de Berlín), Wojciechowski (de Varsovia), Levitow (de Moscú), Vana (de Praga) y otros, lamentándose por parte de todos la falta material de tiempo para dedicarse al estudio y discusión de diversos problemas, muy interesantes, que fueron planteados.

La cuestión de la organización internacional de los estudios de psicotecnia fué presentada en varias ocasiones, pero no pudo ser estudiada convenientemente, a pesar de los buenos deseos de algunos, como Moeller (de Riga), el fundador de la Asociación Internacional de Psicotecnia, que ha venido a fusionarse ahora con las «Conferencias Internacionales de Psicotecnia», dando lugar a la constitución de la «Association des Conférences Internationales de Psychotechnique».

La impresión general fué que habían sido presentadas a la Conferencia demasiadas cuestiones para poder ser estudiadas debidamente. Por esto se acordó que en el próximo Congreso no se estudien más que tres temas concretos:

1. Valor diagnóstico y pronóstico de las pruebas de aptitud.

(1) Según los datos facilitados, el laboratorio psicotécnico de la T. C. R. P. cuesta 100.000 francos anuales, que se cubren con la economía que supone la disminución de los gastos de aprendizaje de los aspirantes y de adaptación de los que después resultaban ineptos. Además, la Compañía tiene una economía de cuatro millones de francos, que se ahorra por la disminución de los accidentes, obtenida con la selección del personal.

2. Temperamento y carácter.

3. Causas de los accidentes de trabajo.

El Congreso se celebrará en octubre de 1928 en Utrecht, y para 1929 se prevé que pueda celebrarse en Barcelona, coincidiendo con la Exposición universal, en la que se está instalando una sección destinada a las cuestiones del trabajo humano.

Ha sido nota característica de la IV Conferencia la asiduidad y el interés con que los participantes han concurrido a las reuniones. El hecho de que la Asamblea se pronunciara por que en lo sucesivo se celebre Congreso todos los años es una prueba de la importancia que se concede a los estudios psicotécnicos y del deseo de colaboración universal que anima a sus cultivadores.

Por otra parte, la constitución de varias Comisiones internacionales, encargadas del estudio y resolución de diversas cuestiones planteadas, como resultado de la Conferencia, muestra el afán de llegar a soluciones prácticas y de no permanecer en un terreno de puras discusiones y de buenos propósitos. Todo lo cual hace augurar un rápido desenvolvimiento a la psicotecnia.

ENCICLOPEDIA

A PROPOSITO DE LOS CENTENARIOS

por Rafael Altamira,

Catedrático de la Universidad de Madrid.

Aparte de los comentarios escépticos que la superficialidad de algunos centenarios suscita muy justamente, esas rememoraciones de hechos y de vidas de hombres han producido ya una literatura abundante y a veces de un interés histórico o científico extraordinario. Valga como ejemplo lo que en ese doble orden de utilidad espiritual debemos al reciente centenario de Spinoza. Esperemos que las cosas continuarán así, aportando no sólo la «revisión de valores» (tan amada de los hombres que desearían, sobre todo, rebajar

los valores ajenos para elevar el propio sobre las ruinas de la «revisión»), sino también, y principalmente, nuevos estudios que aclaren y profundicen el conocimiento de la obra realizada por los espíritus dignos de recordación.

Pero hay también otro aspecto de los centenarios que me atrae particularmente. Es aquel que demuestra la comprensión cada vez más amplia, cada vez más modesta con relación al amor propio individual, cada vez más humana en el sentido generoso de este adjetivo, de la labor intelectual y sentimental realizada por los hombres más distanciados de nuestras concepciones actuales o de nuestra personal opinión.

Hace años, la posición de todo intelectual solía ser la agresiva hacia las posiciones contrarias. Tal fué la que caracterizó el sentido crítico de los hombres del siglo XVIII, perpetuado en muchos del XIX. Que esto no pudiera ser de otro modo que como fué, y que siendo así rindiera servicios a la obra central de la cultura humana, es cosa que no discutiré ahora. Me limito a consignar el hecho. La actitud agresiva, aunque afirmaba tácitamente la importancia del «enemigo» contra quien se dirigía el ataque, iba acompañada del desprecio hacia las doctrinas combatidas, y ese desprecio producía no sólo imposibilidad de comprensión, sino también resistencia inicial y absoluta a realizar el esfuerzo necesario para comprender. El supuesto tácito era que todo lo no conforme con el pensamiento del crítico representaba una cantidad negativa en la historia del pensamiento, y cuyo estudio, por tanto, se estimaba inútil, ya que no fuera perjudicial y reprobable. En esas condiciones, la apreciación del valor de los contrarios se hacía imposible, y con mayor motivo la glorificación de ellos. Así, las únicas conmemoraciones aceptadas eran las de los correligionarios.

No alimento la esperanza de que ese estado crítico haya desaparecido totalmente. Me limito a comprobar la existencia, al lado suyo, de una disposición que sería poco — y equivocado — calificar de bené-

vola, puesto que es mucho más, y que hace posible hoy la participación en conmemoraciones múltiples de muchos espíritus a quienes separan, de los hombres o de las doctrinas conmemorados, abismos de pensamiento. He dicho que esa disposición no procede de una pura benevolencia, de una tolerancia amplia, y añadiré que tampoco se limita a una superficial e indiferente aplicación del axioma histórico que lleva a explicarse todas las cosas mediante la debida distinción de los tiempos.

Para mí hay algo más y más profundo en ese hecho que caracteriza el momento actual. Hay, de una parte, cierta rectificación del espíritu crítico que, librándose del dogmatismo anterior, reconoce el estado indeciso de muchos problemas científicos y admite la posibilidad del error en la opinión propia, en vez de cargarla tan sólo al lado opuesto. Esa rectificación permite suponer, desde luego, la existencia en la opinión contraria de valores de pensamiento que podrían ser sugerencias para la revisión de los propios y del fundamento de nuestras convicciones actuales. La confirmación de ese supuesto en algunos casos ha dado fuerza a la posibilidad de su cumplimiento en otros, y la lección así recibida ha ensanchado la esfera de la comprensión y del aprecio de la obra ajena.

Por otra parte, el estudio de las opiniones consideradas *a priori* y en conjunto como contrarias ha permitido advertir que nunca lo son totalmente. Claro es que me refiero ahora, en primer término, a la obra intelectual y sentimental (insisto en reunir estos dos conceptos) de los grandes espíritus, pero—y ésta es otra de las comprobaciones a que la «benevolencia» presente nos conduce—es bien sabido que la gradación de los valores espirituales es tan suave y tan rica de matices, que sería un error prejuzgar dónde se detiene la condición aprovechable del pensamiento y la sentimentalidad ajenos, y más aun confinar esa condición en las altas cimas de la espiritualidad. Nadie sabe de quién le podrá venir la lección útil para su vida, y a veces la encuentra en quien menos creía poder proporcionársela.

Lo cierto es que las divergencias de pensamiento entre dos espíritus que abordan con seriedad un mismo problema están siempre entreveradas de conformidades en punto a muchos factores. A veces, las divergencias reposan sobre la distinta comprensión de una palabra esencial, que cada uno usa creyendo que el otro la entiende como él, pero que, no siendo así, lleva a opuestas conclusiones. A veces, el punto de partida para el razonamiento hace que los caminos se separen. Más a menudo es el ángulo de visión lo que produce imágenes diferentes. Pero, por muy opuestas que sean la construcción y las conclusiones a que cada cual llegue, es seguro que encontraremos en las ajenas—más o menos según la jugosidad y la riqueza del espíritu que las produce—elementos de nutrición y de reflexión para las propias.

El origen de esto es bien conocido. Procede, por una parte, de que el problema mismo, considerado en su objetividad, es igual para todos, e impone necesariamente (cualquiera que sea la originalidad personal del investigador) puntos comunes de observación y juicio. Por otra parte, procede también de que, por muy opuestos que sean los criterios de dos investigadores, ambos son «hombres» y, por tanto, opera sobre ellos la común condición de la naturaleza humana. Añádase a esto, en fin, la circunstancia de que los problemas de pensamiento—y también de sentimiento—que principalmente preocupan a la Humanidad son en sustancia los mismos desde que los percibió y meditó sobre ellos un semejante nuestro, y que los más graves siguen para nosotros irresolutos o llenos de dudas y vacilaciones. Esas tres causas reunidas, que la ciencia moderna conoce ya claramente, producen de toda necesidad una red de tangencias aun en los sistemas y doctrinas más divergentes, y eso proporciona a cada cual un amplio margen de fecundo aprovechamiento en el campo de los otros, siempre que se trate, claro es, de espíritus libres de fanatismos y de amor propio exagerado.

Se ha dicho más de una vez, que en las guerras, los enemigos aprenden a com-

prenderse y estimarse, a pesar de la nube de pasiones violentas que los envuelve. Nadie estima la valentía de los otros como un valiente; nadie sabe lo que representa el sufrimiento ajeno como quien lo ha experimentado igual o muy semejante. La piedad es muchas veces hija de la experiencia de los propios dolores o de la perspectiva de poderlos sufrir como aquel que a nuestra vista los padece. Lo mismo ocurre en el orden del pensamiento y de los problemas sentimentales. Sólo comprende bien lo que hay de esfuerzo, de nobleza, incluso de dolor, en la investigación científica, o en la lucha por domar los instintos del egoísmo, quien ha pasado por los mismos trances. Así, dos grandes pensadores o dos corazones igualmente generosos están siempre muy cerca de comprenderse y de estimarse, por muy lejanas y aun contrarias que sean sus conclusiones o el campo a que aplican su sentimentalidad. El haber llegado a reconocer ese hecho constituye una de las grandes victorias con que el espíritu moderno puede rescatar justamente los errores que por otra parte haya cometido. La percepción de las causas que han hecho posible esa victoria es independiente de la victoria misma, y quizá no ha alcanzado su perfección sino después del acto de pura sentimentalidad y pureza de espíritu que constituye aquel reconocimiento.

Pero todavía hay más en la entraña de la disposición espiritual a que responden los centenarios tales como hoy los concebimos en cuanto hechos internacionales y de amplia participación humana. Aun en el caso de que se trate de un hombre cuyas ideas consideramos resueltamente (y a nuestro parecer actual, «definitivamente») como pasadas e ineficaces para la obra de nuestra cultura, encuéntrase en la espiritualidad presente, no sólo el sentimiento del respeto a quien trató de resolver con lo más elevado de su inteligencia y de su corazón los problemas que como a nosotros le preocupaban, y a veces le acongojaban, sino el de estimación hacia el esfuerzo que hubo de realizar para resolverlos con los elementos que la cultura

en que vivió le proporcionaba. Y por muy equivocado que le creamos ahora, somos capaces de percibir y de admirar los destellos de pura humanidad y de nobleza que matizan a cada instante el proceso de su pensamiento y que nos permiten reconocer en él a un hermano y colaborador en el duro y doloroso camino que la Humanidad recorre hace siglos en busca de la verdad luminosa y salvadora. Quizás a los mismos errores que él cometió debemos nosotros los aciertos que creemos haber alcanzado. En el menos favorable de los supuestos, cabe ciertamente pensar que, gracias al desbroce del camino que él realizó, podemos hoy avanzar con más desembarazo.

Por virtud de todo esto que hay en el fondo de nuestra espiritualidad presente, pueden celebrarse centenarios de hombres de tan opuesta significación como Spinoza y Bossuet (la fecha de nacimiento de este último ha correspondido al día 27 del pasado setiembre), con la adhesión y la simpatía de muchos hombres que no participan de las ideas, o de muchas de las ideas, de aquellos dos grandes pensadores. Cuando, hace poco, se celebró el de Kant, meditaba yo acerca del valor humano, permanente, de la filosofía del maestro de Königsberg, y me decía que si, como es posible, dentro de un siglo, o más, o menos, los hombres hallasen insostenible el sistema kantiano y lo sustituyesen por otro más en armonía con la visión de la realidad que entonces les pareciera verdadera, Kant seguiría siendo uno de los espíritus más admirables de la historia del pensamiento y uno de los filósofos a quienes más debería la ciencia humana, por mucho que ésta se aparte del cuadro en que aquél quiso encerrarla. Si la verdad es en sí misma superior a toda consideración personal, no es menos cierto que todos los hombres que la han buscado sinceramente y han iluminado con su inteligencia la ruta que a ella conduce son eslabones preciosos de la verdad misma que todos ansiamos, y lo que digo de ellos digo también de aquellos otros que se esforzaron por hallar el camino por donde los sentimientos conducen a la más fraternal y respetuosa convivencia

humana y demostraron su posibilidad con el hecho de la propia conducta.

Mientras no se borre de la conciencia —por lo menos de la de los hombres de alta cultura— una disposición como la que caracteriza y explica, a mi juicio, el hecho de los actuales centenarios, podremos decir que sigue viviendo la civilización en lo más alto a que ha conseguido llegar. Si se borrara algún día, entonces es cuando podríamos decir que no sólo lo que hemos llamado la «civilización occidental», sino todo lo que poseen de verdaderamente humanas todas las civilizaciones, se ha extinguido, y el hombre habrá vuelto a la barbarie.

(*La Nación*, de Buenos Aires, 1927.)

INSTITUCION

IN MEMORIAM

MI DON FRANCISCO GINER ⁽¹⁾

(1906-1910)

por J. Pijoán.

2.—*El Abuelo.*—Dudo haber sido yo el primero en llamarle con el dulce nombre de Abuelo. Creo que así le llamaban las hijas de Cossío, y así empecé a llamarle yo también. El decía que eran sus hijos los hombres de la generación anterior a la nuestra. Si ellos eran sus hijos, nosotros debíamos ser sus nietos. Y, a decir verdad, teníamos abuelo, pero no teníamos padre espiritual.

La primera generación del siglo se resiente de esta falta de férula de un padre que la llevara a creer y a obedecer. Don Francisco nos miraba como un abuelo, nos sacudía con caricias fuertes, impaciente por vernos desarrollar en estatura espiritual, como decía San Pablo, pero no podía suministrarnos aquella dosis cotidiana de entendimiento que nos hubiera dado un padre. Su prole era demasiado grande para regirla con disciplina.

Desgraciadamente, los hombres de la

generación inmediatamente anterior a la nuestra estaban demasiado ocupados o preocupados para poder pensar en nosotros. Unos, después del desastre de 1898, quedaron de tal manera sobrecogidos por el problema nacional, que no hicieron discípulos, o, si los hicieron, debieron ser muy malos. Otros, después del fracaso de las tentativas de regeneración, redoblaron su actividad personal, y por un elevado patriotismo, se recluyeron a intensificar su trabajo, con el objeto de probar al mundo que si España había decaído políticamente, tenía aún el alma sana y era capaz de producción científica.

El Abuelo era el único que cuidaba de nosotros. Se interesaba en nuestro progreso moral, vigilaba nuestras caídas. Hasta los que vivíamos lejos de Madrid íbamos allí a menudo, no sólo a recibir sus consejos, sino también en busca de cariño. En seguida de instalarnos en una pésima casa de huéspedes (no había entonces aún Residencia de Estudiantes!), corríamos a buscarlo, impacientes de verle y oírle, de abrazarle y de que nos abrazara. El ya no dejaba al forastero en toda la jornada. A veces se quejaba con socarronería: — ¡Qué absorbentes son ustedes los provincianos! ¡Se imaginan que nosotros, antes de llegar ustedes, no hacíamos más que esperarlos...!

Pero cuando el forastero pretendía dejarle (acaso porque estaba también cansado del traqueteo espiritual de aquella conversación), reaparecía el Abuelo, y casi sollozando, replicaba:

— ¡Oh, no, no, demasiado pronto que se nos irá usted...! Cuando pienso que no va a estar aquí más que tres o cuatro días, se me hiela el alma! Venga, venga usted, acompañeme usted, venga conmigo a mi clase... Claro que nada aprenderá usted allí— ¡un hombre como usted! —; pero verá estos chicos y ellos se alegrarán de ver a usted.

Ya en la clase, no dejaba de presentar al forastero más o menos en esta forma: Ustedes me dispensarán, pero me ha caído este hombre de Galicia (o Cataluña, o de donde fuera), cuando yo salía de casa. ¡Qué regalo, eh! Ya desde entonces no ha

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

parado de hablar. ¡Y las cosas que he tenido que oír!... Aquí donde le ven ustedes ha traducido a B., ha escrito un libro sobre P., y es el que sabe más en el mundo de X. o Z. ... Y la prueba es que le han hecho ya secretario del Ateneo de su pueblo, cargo que desempeña honorablemente. Sólo que, hasta hace poco, no sabía lavarse, y tuve que enseñarle a limpiarse la tinta de los dedos con sal de acederas...

El forastero, que oía este extraño elogio sonriendo y viendo sonreír a los discípulos, como que conoce toda la bondad del Abuelo, sigue la broma haciendo una reverencia.

D. Francisco prosigue, dirigiéndose al forastero:

—No se extrañe usted si he mencionado esto de la limpieza. Aquí estamos estudiando ahora las ideas de Platón sobre el Derecho natural. Ya hace tres meses que comentamos sus escritos, y como no hay duda que si hemos estudiado con fervor sus ideas, Platón estará ya aquí entre nosotros, no podemos presentarnos en esta clase sin toda la limpieza moral y material posible. ¡Qué vergüenza si Platón entrara ahora y descubriese a uno de ustedes con los zapatos sucios o a alguien con el pésimo vicio de roerse las uñas! (y esto no lo dice el Abuelo, pero el recién llegado forastero se roe las uñas con furor). ¿No se acuerdan ustedes de cuando hacían sus ejercicios de doctrina cristiana en el colegio de jesuitas? — porque todos ustedes se les ve a la lengua han sido educados en un convento de jesuitas —, ¿no se acuerdan que les decían que debían tener el alma siempre pura y limpia, dispuesta para acercarse a la presencia de Dios? ¿No se acuerdan de aquel tétrico *será hoy, será mañana...* anunciando la muerte como la única manera de ver a Dios? — Esto estaba bien para niños: ¡esta idea de ver a Dios, limpio, puro, y que para verle es preciso morir! Pero ustedes ya son hombres, y saben, no sólo que pueden ir a Dios a todas horas, sino que Dios puede venir a verlos, y vendrá si solamente estuvieren ustedes limpios y dispuestos. Pero contentémonos con ser dignos de recibir a Platón

y no tener que avergonzarnos, si él se presentara. El fué, como nosotros, un simple mortal.

—Vamos, continúe usted, señor Quiroga, su discurso de ayer para aclarar la distinción entre el *noumenos* y la *cosa en sí*...

El estudiante interpelado empieza lo que el Abuelo ha llamado su *discurso*, balbuceando a pesar de unas cuantas notas que tiene delante. Pronto, sin embargo, una hábil intervención del maestro pone las cosas por buen camino, y al fin se establece una conversación general. Los estudiantes se interrogan unos a otros, comentando lo que se ha dicho; el Abuelo los observa discutir con alegría. A veces interrumpe, preparándoles con artificio un engaño dialéctico, haciéndoles caer en una contradicción aparente, para que discurren y con método traten de salir del peligro. Cuando se atascan, él los levanta con unas cuantas frases ideales que dan nuevos ánimos... La hora pasa: nadie se acuerda de que es tiempo... El Abuelo dice: «¡Qué lástima, pero hay que marcharse! ¡Qué van a decir si nos ven estar así más tiempo del debido en una clase de esta Universidad!...»

Y salen todos rodeándole. ¡Con qué cariño le llevan! ¡Qué orgullosos están de tenerlo! Es el único hombre que han encontrado en su vida que les haya dado el pan espiritual tan deseado. En el portal de la Universidad se cruzan con otros estudiantes, otros profesores. Pasa saludando, con su chistera reluciente, Santamaría de Paredes, que marcha a Palacio a dar su campanuda lección de Derecho público al joven rey. Los que rodean a D. Francisco, y que recuerdan las clases de Santamaría, sonríen al verlo pasar. Uno hace alusión al joven monarca, condenado a no escuchar otras lecciones que las del gran Santamaría de Paredes, el padre P. y el general G.

El Abuelo reprueba la chanza; no gusta de chismes, y menos de chismes de esta clase.

—Se equivocan— dice —al juzgar a Santamaría en esta forma. Es un hombre que sabe muchísimo. Por lo menos, no es peor que los otros; no es peor que yo, sólo que

tiene otro método de enseñar. No es a él, ni a mí, ni a los otros... somos todos, y es todo lo que tienen ustedes que barrer y echar a puntapiés. Esto sí, para hacerlo mejor que nosotros! ¡Qué poco les costará! Porque es por nuestra culpa, o por incapacidad o inacción, por lo que no hemos conseguido levantar al país. Estaba ya degradado, pero se ha envilecido aun más en nuestro tiempo. Todo cae en pingajos; la nación se deshace, y no es sólo moralmente, sino también en realidad. Miren al pringue, al mugre dominando Madrid. ¡Estas casas sucias, estas tapias pringosas! Estas gentes. ¡Dios mío, estas gentes rotas, mugrientas! El mugre es el déspota absoluto de España. Impera, triunfa en todos lados. ¡Todo huele mal! ¡Tendríamos que ponernos nosotros a barrer las calles! ¡Qué cosa más espiritual que barrer un pueblo, enseñarle el culto de la limpieza—que limpieza quiere decir integridad, pulcritud, santidad, exclusión de cosa extraña, absolutez, libertad de pasión!... Aunque ya sé que nuestro amigo aquí presente, D. Juan de Maqueda y del Corral, que, como saben ustedes, está escribiendo un libro sobre las costumbres españolas en la Edad Media, nos dirá que España siempre ha sido sucia, y que debió precisamente su gloria a esta misma suciedad que ahora deploramos.

El aludido D. Juan de Maqueda y del Corral es un estudiante joven, rubio, con una barbita fina, y muy pulcro y atildado. Al ver que los demás le miran, rearguye diciendo que él no sostiene que la suciedad sea una gloria española, pero que hay algo de verdad en que la indiferencia hacia el bienestar llevó a España a realizar grandes hechos en otras épocas. Hasta los mismos conquistadores buscaban el oro para procurarse lujo, gloria, a lo menos placeres..., pero no comodidades. Nuestros edificios monumentales son poco prácticos. En mi pueblo, dice, hay un palacio que construyó un marqués que vino del Perú con tres arcas de polvo de oro, y no hizo más que la fachada magnífica y un salón grande con techo dorado; lo demás quedó sin concluir y así está todavía...

Pero el Abuelo no se rinde.—Lo que usted dice es cierto, parece cierto...

—Y lo es, añade el Maqueda cada vez más atrevido...

—Pero usted olvida, prosigue diciendo D. Francisco, que lo que era el ideal en aquellos días no es el ideal de nuestros tiempos. ¿Por qué si España fué la más grande en tiempos de suciedad, no puede ser la más avanzada hoy en estos días de higiene, limpieza, economía, claridad?

—¿Y por qué deberíamos empeñarnos en ser los primeros en una cosa para lo que nuestra naturaleza acaso no esté bien conformada?—dice un joven pequeñito, triste, con acento visiblemente andaluz.—Seamos los primeros en el pensamiento, en la acción y en la contemplación, y dejemos para otros esto de las calles limpias y las aceras rectas.

—¡Y además, que no es oro todo lo que reluce! Cuando yo estuve en Cambridge...

—Sí, sí, ya sé lo que me dirá usted: me dirá, interrumpe el Abuelo, que en aquellos Colegios no hay baños, ni ascensores y faltan ciertas comodidades modernas. Pero acuérdesse usted, no de lo que falta allí, sino de lo que hay. Con lo que sobra en aquellos Colegios medievales de limpieza e higiene, ya nos contentaríamos aquí, hoy por hoy. Usted es como un mercante de cuadros de Madrid que encontré en París, y que me invitó a acompañarle a ver una exposición de arte. Todo estaba magníficamente, sabiamente, artísticamente combinado... Noté que mi hombre se cansaba de elogiar y buscaba algo que poder criticar... Por fin, no sé qué defecto notó en estos extraños objetos que ustedes llaman escupideras, y que ustedes sabrán para qué sirven. Si hubieran visto ustedes con qué alegría se desató mi acompañante viendo que tenía algo que criticar.—Esto sí que lo contaré, iba diciendo, esto sí que lo contaré... ¡Y después dirán que en España todo está mal!

Mientras dura esta conversación entre el Abuelo y los discípulos, han llegado ya a una plazuela donde tendrán que despedirse para tomar cada uno su tranvía. El recién llegado forastero, que ha escuchado

hasta ahora sin decir nada, interviene una vez diciendo:

—Pero, D. Francisco, si quiere usted limpiar, modernizar y purificar a Madrid, está usted aviado. Esto es peor que mi pueblo de sucio y pringoso. ¡Qué casas! ¡Qué tranvías! ¿Qué es esta estatua fea que le han puesto aquí?... ¿Por qué no hacen otra nueva capital moderna, como Wáshington, en un sitio donde haya árboles, colinas, ríos, y que sea un modelo para la nación?

—¿Por qué no levantan ustedes la provincia en masa, dice el Abuelo, y vienen ustedes como otros marseleses a purificar la capital con el fuego de su indignación? Si quiere usted trasladar la capitalidad de España, ¿por qué no hace usted una capital de su pueblo? Sea usted otro Pericles, y su pueblo será otra Atenas; sea usted Marsilio Ficino, y tendremos otra Florencia. Levante usted su pueblo al nivel de una capital, y verá usted cómo toda España la acepta en seguida. Atenas y Florencia no eran mayores que su pueblo.

—Ni falta hacía que fueran mayores, dice sentenciosamente Maqueda del Corral. Una ciudad moderna será por necesidad fea. Han hablado ustedes de Wáshington, pero dejen que crezca y se le añada medio millón de habitantes. Por más que se empeñen en trazar grandes vías y dejar espacios para parques, una ciudad moderna tiene servicios monstruosos de comunicación y habitación, de un género tal, que la hacen necesariamente fea. Miren ustedes que el famosísimo París, cerebro del mundo, es ni más ni menos que horrible. Londres ya ni tiene pretensiones de belleza. Le hablan a uno de las puestas de sol en la plaza de la Concordia, o de la avenida de los Campos Elíseos..., pero sólo cuando la ciudad desaparece, al caer de la tarde, que se convierte en paisaje, es cuando París es interesante. El visitante de París no se da cuenta de ello, pero son los efectos del aire rojo, encendido por las puestas de sol, o la neblina, irisada... que le impresionan. ¿Qué arte ni parte tiene la ciudad en todo esto?...

El Abuelo y los demás ya están acos-

tumbrados a las tiradas oratorias del señor Maqueda del Corral, y saben que, a menos de interrumpirlo, hay para rato. Por esto D. Francisco le toma la mano para despedirse, diciendo:

—Sí, sí, ya sé. Tiene usted mucha razón. Pero una razón pequeña... Le concedo que las ciudades, y toda la civilización actual, si usted se empeña, sean todavía muy feas. ¡Digo *todavía*, observe usted, *todavía!* Vivimos en un período de transición. Algo muy bello y noble ha de aparecer muy pronto... Preparémonos, pues, para recibirlo. Adiós, adiós, amigos, hasta mañana.

Y el Abuelo toma todavía por el brazo al forastero, cogiéndole fuertemente y le dice:

—Me acompañará usted a dejar una tarjeta en casa de R. Al pobre se le murió ayer el suegro, el que usted sabe fué su gran protector desde que entró en la política. ¿Qué va a ser de él ahora? Los periódicos se preguntan ya de qué lado va a caer. ¡Y cómo cambian los hombres, Dios mío! ¡Si usted hubiese conocido a R. hace 20 años! Era más revolucionario que usted y más idealista que estos muchachos. ¿Quién sabe lo que va a ser de ustedes? Querido amigo, sálvese usted; huya de esta política que todo lo envilece...

Y continúa hablando y derramando ideas entrecortadas por suspiros, casi gemidos. El forastero acompaña al Abuelo en su marcha a través de Madrid. Allí, en la calle, parece más pequeñito, pero acaso también más joven. ¡Con qué seguridad y rapidez anda aquel anciano! El forastero se sorprende de su vitalidad; no parece cansarse nunca. Va apenas abrigado, con un paletó pardusco, un sombrero hongo negro, unos fuertes zapatos sin costuras.

Al fin llegan a la puerta de la Institución Libre de Enseñanza cuando ya anochece. El Abuelo se despide con otra caricia casi violenta:

—¡Me ha tomado usted todo el día, hombre terrible! Ahora tendré que pasar tres horas velando, para leer lo que hubiera de haber leído por la mañana. ¡No me voy a la cama sin haber leído estas tres horas!

Hay que estar al corriente—el mundo va tan de prisa, y nosotros aquí charlando, charlando... Pero venga usted mañana; no falte; venga usted temprano. Venga usted a la hora del desayuno; es la mejor hora de encontrarnos a todos, a las ocho y media que nos desayunamos con un *breakfast* a la inglesa. Venga usted a desayunarse con nosotros... Y después me tomará usted también la mañana, como lo ha hecho hoy. ¡Y la tarde! ¡Ay, qué pronto va usted a marcharse! ¡Adiós, adiós!

El forastero queda en la calle algo turbado, sin saber a dónde ir. Siente que algo le atrae allí. Ve encenderse la luz en los balcones; el Abuelo debe sentarse en el sillón a tomar paz para empezar de nuevo. El forastero observa pasar la multitud abigarrada que vuelve del trabajo, y piensa en todo lo que ha oído. ¡Cuántas ideas! Cuántas chispas de luz en la ondulante conversación de la mañana y de la tarde. La muchedumbre vuelve del trabajo, pero el verdadero trabajador está allí arriba, viejecito, solo en el gran salón, con la cabeza entre las manos.

ENSAYOS DEL MAESTRO

por Roberto Castrovido.

Don Francisco Giner de los Ríos es el maestro por antonomasia. Si alguien lo dudara, que nadie lo duda, desvanecerían el menor escrúpulo los tomos XVI, XVII y XVIII de las Obras Completas de D. Francisco Giner de los Ríos, en los cuales últimos tomos se ha recopilado los *Ensayos menores* que sobre *Educación y enseñanza* escribió D. Francisco en el BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA, los más de ellos firmándolos con el nombre y con el primer apellido, con la inicial G. o con una X.

Merecen bien de cuantos por la educación y por la enseñanza se afanan, se preocupan o simplemente se interesan los recopiladores, y de entre ellos, los prologuistas, D. B. S., P. B. S. y A. R. y R. (respetemos el incógnito). Gratitud les demos.

Hay en estos ensayos menores y mínimos (que así denominan a los albergados en el tomo tercero) verdaderos tesoros de ciencia de la vida, de psicología, de pedagogía, de arte, y, sobre todo, de bondad, de elevación espiritual, de grandeza de alma.

Una anécdota, un rasgo, una muletilla, un apunte dibujado a la diablo un día de excursión campestre, un retrato hecho, por muy poco dinero, por un fotógrafo ambulante, os dan, en muchas ocasiones, idea más completa y exacta de un ser querido que el libro magistral, que el discurso académico, que el retrato pintado al óleo por un pintor de fama, que la fotografía presuntuosa, que la biografía doctoral, que el sermón necrológico. Así, respecto del maestro, estos sus ensayos menores. Su personalidad se refleja en ellos clara, distinta, atrayente, seductora. Tienen heterogeneidad y armonía, una íntima armonía, comparable al *leit motiv* de las sinfonías de Beethoven.

Hay en esta colección semblanzas de Amorós, de Teófilo Braga, de D. Juan Riaño, referencias a la obra de Montesinos y Bonilla y a la generosidad de Virio, detalles sobre el proyectado edificio de la Institución (el actual Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos), consejos sabios para la construcción de edificios escolares y preciosidades literarias, cual el artículo titulado «La alegría del niño».

Mas lo que maravilla en estos ensayos menores y mínimos es ver contenido en ellos todos los problemas y todas las cuestiones relacionados con la enseñanza pública, y no sólo en nuestra nación. Nada relacionado con la educación y la enseñanza era ajeno a Giner de los Ríos. Aquí está todo, unas veces anotado, esbozado; otras muchas, estudiado, desarrollado, desentrañado. Lo que preocupa en la Rusia soviética, pongámoslo como ejemplo de novedad póstuma—pues antes de la Gran Guerra murió el maestro—, preocupaba ya a Giner de los Ríos. Nada hay que se escape a su atención, a su juicio y a su bondad. La coeducación, la enseñanza física, los juegos, las horas de clase, la familia y

la escuela, la enseñanza clásica y la realista, lo que hoy llamamos escuela única, las oposiciones, los exámenes, los libros de texto, las enfermedades escolares, los niños anormales, las excursiones, las escuelas de párvulos, la Universidad. Todo está aquí. Y estando todo, no podía faltar la distinción entre escuela confesional y escuela neutral, el concepto de libertad y el carácter de la segunda enseñanza. Sorprende y entristece la oportunidad de algunos, no pocos, de los ensayos menores coleccionados. Sorprende la videncia genial del maestro; apena la actualidad de lo escrito antes de morir Alfonso XII. Me refiero al ensayo publicado en la *Revista de España*, en 1884, sobre las reformas del Sr. Pidal (D. Alejandro) en la enseñanza de las maestras.

Parece, por la fecha de la publicación y por el motivo, que sólo había de tener valor histórico y literario ese ensayo. Rico es de esos valores; en lo periodístico, pasma su finura dialéctica e irónica, su brío al acometer sin perder la serenidad y la gracia y la elegancia. ¡Oh!, es un asombro del arte de escribir en periódicos. Hasta de periodistas es maestro D. Francisco Giner de los Ríos.

¿Y de ideas, de pensamiento? Rica es en ideología su orientación. Enseña mucho y a muchos educa, o debiera educar, así a blancos y rojos, a conservadores y revolucionarios, a derechas y a izquierdas, a fascistas y a bolcheviques. Recoge la vulgaridad, todavía existente, de que en España no hay opinión, y escribe:

«El alma de la nación es consubstancial con la nación misma, y ésta, tan verdadero ser como el individuo. Lo que en ella pasa es lo propio que en la de éste: cuando las ideas se han despertado en el fondo de su conciencia, hasta adquirir la claridad necesaria para transformarse en convicción capaz de inspirar una línea firme de conducta, el sentimiento se enciende, y la voluntad, consolidada, gobierna con resuelta energía. En cuanto comprendemos con certeza, seguro está que nadie nos mixtifica ni maneje a su arbitrio; en todo lo demás, dudamos—¿qué hemos de hacer? — y

nos encogemos de hombros. Por esto, aquí hay una opinión tan formidable como la de cualquier otro pueblo; sólo que, lo mismo que allí, no se impone sino en lo que ha llegado a ver claro, lo cual, entre nosotros—sea dicho en confianza—, todavía es poca cosa. Eduquémosla para extender su horizonte sobre los estrechos límites actuales; y entonces—adverbio que no quiere decir precisamente mañana, ni siquiera pasado...—, entonces esta miserable, pero querida España, cuyo nombre estremece hoy de dolor y de tristeza, será, no la España de Otumba y de Pavía, ¡Dios nos libre de ello!, pero sí una nación culta, animosa, enérgica, honrada... y hasta libre.»

Otro ensayo hay de evidente y pasmosa actualidad: es el referente al decreto del marqués de Pidal sobre segunda enseñanza. Lo publicó Giner el año de 1899 en *El Globo*, y da en ese estudio a conocer su criterio acerca de la llamada segunda enseñanza.

Sobre aquel decreto escribía lo que de otros muchos se puede escribir:

«Nada de división de las clases numerosas: siguen las hordas de oyentes. Nada de cultivo de la reflexión personal; sigue el memorismo psitacista. Nada de despertar el amor al trabajo; sigue la mortal indiferencia por saber o ignorar, y sigue la corruptora farsa del examen y el morboso afán por *sacar nota*, y la supersticiosa reverencia a la letra de molde, creyendo ingenuamente que el mal de los textos está en los *abusos*, y que es fácil cortarlos. Nada de enseñanza de laboratorio, de colecciones, de excursiones, de cuanto puede responder a una preocupación sincera—que no puede por menos de existir en el ministro, como existe hoy en todo el mundo—por dar a la enseñanza condiciones de solidez y formalidad, según piden un día y otro día los profesores y los padres que quieren y saben serlo.»

La segunda enseñanza le preocupaba; dedícale varios trabajos, uno directamente al problema. ¡Qué dignos son todos estos estudios de haber sido tenidos muy presentes!

Para el maestro no debía haber separación entre la primera y la segunda enseñanza, ni la segunda había de tener un fin profesional, sino el de formar, instruir y cultivar el hombre como tal hombre.

No puedo extractar. Lea quien guste de conocer el pensamiento del maestro. Señalaré — y esto baste — a la admiración de las gentes cuanto escribe acerca del sentido ideal de la educación, sea clásica, sea realista o moderna o práctica.

Hasta en lo mínimo, en las traducciones, en las referencias, en las notas y en los apuntes que ni siquiera firma, hay sustancia, hay mucho que aprender, hay elementos para educar, no ya a individuos, sino a colectividades. Así, en la noticia que da en el BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN del discurso inaugural de M. Buisson en la Sorbona. Los nombres de Marion, de Buisson y de Giner se enlazan en este ensayito. Para las petulancias y novedades, no siempre nuevas, de la postguerra, parecen dictados estos conceptos:

«Debe aceptarse de buen grado, pero con una condición: que la justicia nueva no esté hecha de injusticias, ni la igualdad de servidumbre, ni esta grandeza de la sociedad provenir del envilecimiento de las personas, ni esta conciencia social de la supresión de nuestras conciencias de hombres.»

Tengo que llamarme al orden, porque llenaría columnas y más columnas de *La Voz* citando, copiando, elogiando. Basta, basta. Es una especie de embriaguez. Y no es exacta la comparación. No se sube a la cabeza como vino generoso y añejo; enternece, conforta y estimula como la caricia y la mirada de un maestro, de un hombre digno de ese título.

(*La Voz*, 7 diciembre 1927.)

**Este número ha sido visado
por la censura gubernativa.**

OBRAS COMPLETAS

DE DON FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

La edición de estas *Obras* comprende cuatro Secciones:

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

La publicación se hace por volúmenes en 8.^o, que constan de unas 300 páginas. Precio de cada 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.

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

XVIII.—*Ensayos menores sobre edu-*

cación y enseñanza. Tomo III.—Prólogo de Angel do Rego.

Administración: «La Lectura», paseo de Recoletos, 25, Madrid.

LIBROS RECIBIDOS

Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria.—*Anuario de Legislación social*. 1926. Tomos I y II.—Madrid, Minuesa de los Ríos, 1926.—Don. del Ministerio.

Carbonero (Federico).—*Manual del aspirante a procurador*. Segunda edición, revisada por Ossorio López (Agustín).—Vol. XLIV de los «Manuales Reus de Derecho».—Madrid, Editorial Reus, 1927. Don. de ídem.

Pou Ribas (Nicasio).—*Código militar vigente, anotado y concordado*.—Madrid, Editorial Reus, 1927.—Don. de ídem.

Franceschini (Cayetano).—*El beneficio de pobreza en el derecho procesal civil*. Traducción de José Xirau.—Madrid, Editorial Reus, 1927.—Don. de ídem.

García Gallego (D. Jerónimo).—*La organización del Estado del siglo XIX.—Balms y la actuación española.—De los evangelios.—Las cuestiones de hoy*.—Madrid, Editorial Reus, 1927.—Don. de la Editorial Reus.

Fiore (Pascuale).—*De la irretroactividad de las leyes*.—Madrid, Editorial Reus, 1927.—Don. de ídem.

Anglade (Joseph).—*Las flors del gay saber*.—Barcelona, 1926.—Don. del Institut d'Estudis Catalans.

Fabra (Pompeu).—*La coordinació i la subordinació en els documents de la Cancilleria catalana durant le segle XIV*.—Barcelona, 1926.—Donativo de ídem.

Sagarra (Ignasi).—*Documents per l'estudi de la variació dels lepidopters catalans*.—Barcelona.—Don. del Museo de Ciencias Naturales de Barcelona.

Pau (Dr. Carlos).—*Contribución a la flora española. Plantas de Almería*.—Barcelona, Museo de Ciencias Naturales.—Don. del Museo.

Wentscher (Max).—*Teoría del conoci-*

miento.—Traducción de Rubén Landa Var.—Barcelona, Colección Labor.—Donativo del traductor.

Grupo escolar «Cervantes».—*Organización y funcionamiento en el curso escolar de 1927 a 1928*.—Madrid, Editorial Hernando, 1927.—Don. del Director de la Escuela.

Idem.—*La escuela en el mes de noviembre. Resumen*.—Madrid, Editorial Hernando, 1927.—Don. de ídem.

Frère (M.).—*Rapport sur l'enseignement moyen devant la fondation universitaire*.—Bruxelles, 1927.—Don. de la Ligue de l'enseignement.

Nyns-La Gye (J.).—*2^e supplément au catalogue des 500 bons livres pour enfants et adolescents de 6 à 16 ans*.—Bruxelles, 1927.—Don. de ídem.

Núñez (Sergio).—*Un pedagogo terrible o el vientre de una revolución*.—Quito (Ecuador), Romero Díez, 1927.—Don. del autor.

Martí Alonso (Enrique).—*Los estados anormales de la conciencia en el derecho penal*.—Madrid, G. Cisneros, 1927.—Don. del autor.

Santos Vila (Angel).—*Estudio de una reorganización racional de la Escuela Graduada Española*.—Lugo, Editorial «Palacios», 1928.—Don. del autor.

Ministerio de Fomento.—*Anuario de la Escuela Especial de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos. Curso de 1926-1927*.—Madrid, Talleres «Voluntad», 1927.—Don. de D. S. Bello.

Sánchez (María Felisa R.).—*Iniciación en la Literatura Española*.—Madrid, Editorial Hernando, 1928.—Don. del editor.

Bello Poeyusan (D. Severino).—*Problemas sanitarios en la construcción y explotación de las obras públicas*.—Donativo del autor.

Masriera (Víctor).—*El dibujo en las oposiciones del magisterio*.—Madrid, Artes Gráficas.—Don. del autor.