

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

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

AÑO LII.

MADRID, 29 DE FEBRERO DE 1928.

NUM. 814.

FRANCISCO GINER DE LOS RIOS 18 de febrero de 1915.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Las escuelas al aire libre desde el punto de vista pedagógico, por *D. Emilio Fournié*, pág. 33.—Los centros de interés en la enseñanza, por *D. José Mallart*, pág. 38.—Don Federico de Castro (*conclusión*), por *D. José de Castro*, pág. 42.—Notas pedagógicas: Elena Key, por *A. Guerra*.—El siglo de los niños, por *Elena Key*.—La Pedagogía moral de Durheim, por *F. Pécaut*.—El juicio y el razonamiento en el niño, por *M. Dard*, pág. 50.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Mi Don Francisco Giner (1906-1910), por *D. J. Pijoán*, pág. 58.—Giner en la Institución, por *D. E. Gómez de Baquero*, pág. 61.—Corporación de Antiguos Alumnos, pág. 63.—Libros recibidos, página 64.

PEDAGOGÍA

LAS ESCUELAS AL AIRE LIBRE

DESDE EL PUNTO DE VISTA PEDAGÓGICO

por *D. Emilio Fournié*.

Mucho de lo que manifestaré más adelante es resultado de mis observaciones en las tres escuelas al aire libre que funcionan en Montevideo (Uruguay), en las cuales trabajé muchas veces cuando era Inspector técnico de enseñanza primaria y normal; no haré referencia sino al aspecto educacional.

Concurrían a las referidas escuelas niños débiles, en general muy atrasados, porque, en muchos casos, han faltado con

frecuencia a la escuela; y como el fin principal que persigue esa institución es el de dar a esos organismos todo el vigor que correspondería a su edad, es explicable que se dedique preferente atención a la alimentación de los niños, así como al ejercicio y al descanso, según la fórmula del Dr. Grancher: doble ración de aire, doble ración de alimento, media ración de trabajo; en nuestras escuelas, el horario destina dos horas y media para la enseñanza, mientras que en otros países se llega a tres o más, cuando son internados.

Con estos antecedentes, procuraré estudiar varios problemas que me han propuesto alguna vez, como, por ejemplo, ¿conviene que las escuelas al aire libre tengan un programa especial? Estudiando menos tiempo, ¿atrasarán los niños? ¿Debe cambiar la metodología de la enseñanza en estas escuelas?

En general, el programa señala el límite mínimo de lo que se espera que el maestro pueda enseñar en un tiempo dado; y al referirse a tiempo, debe considerarse la duración del curso y el horario diario. Ahora bien; en las escuelas al aire libre, el tiempo destinado a enseñanza, dentro del horario, es breve: dos horas y media en casi todos los países. Por otra parte, el curso no está limitado a un número fijo de meses; el reglamento en vigencia en nuestras escuelas permite la entrada de niños en cualquier momento que haya vacantes, y éstas se producen cuando el médico da de alta a un niño; en un nuevo reglamento, formulado por el Cuerpo Médico Escolar (y en cuya confección intervine, en algunos as-

pectos), se establece un plazo fijo de cuatro meses de estancia en la escuela, salvo casos de excepción, en los que el alumno podrá permanecer en la escuela tanto tiempo como fuere preciso; en otros países se fija un plazo común de tres meses. No es necesario un análisis muy detenido de los datos anteriores para comprender la dificultad de hacer, con provecho, un programa especial para escuelas al aire libre, y la mayor dificultad aún para aplicarlo. Si el programa fuese para un período de tres o cuatro meses, habría que hacer varios programas, porque es lógico suponer que los niños que ingresen a principios de año, perteneciendo a cualquiera de los grupos escolares, han de tener una preparación inferior a los que llegan a la escuela al aire libre a mediados o a fin del año. Por otra parte, el trabajo escolar no se realiza siempre con tal regularidad (y menos en cuanto se relaciona con niños débiles), que en cierta época del año pueda decirse que los alumnos han de conocer tal o cual parte del programa; los problemas educacionales no son tan simples que pueda suponerse han de marchar con la regularidad de una máquina.

Por todo lo expuesto, y teniendo en cuenta que los niños débiles saldrán de la escuela común para ir a recibir los beneficios de la al aire libre, y volver, después de un período más o menos largo, a la escuela de su procedencia, considero que el programa de esas escuelas especiales debe ser el mismo de las comunes. En el nuevo reglamento a que antes hice referencia, redacté el artículo 24 en esta forma: «Al ingresar un grupo de niños, el maestro de cada clase hará un examen escrito sobre las materias fundamentales, a fin de apreciar el término medio de conocimientos de sus nuevos alumnos, y sobre esa base continuará el desarrollo de la enseñanza. La comprobación de ésta se hará por los Inspectores de instrucción primaria, teniendo en cuenta esos datos.» Conviene tomar el promedio de conocimientos, porque los niños que provienen de distintas escuelas no han sentido la influencia de iguales factores, y aun cuando el maestro de la escuela

al aire libre podría guiarse por los datos suministrados por los Directores de las respectivas escuelas, es preferible que someta a los alumnos a un examen.

El artículo 11 del proyectado reglamento dice que debe atenderse con especial cuidado la estancia de los niños al aire libre y al sol, así como de su alimentación, ejercicios físicos y descanso. Y contemplando lo dicho aquí, formulé el artículo 25 en estos términos: «Teniendo en cuenta lo dispuesto en el artículo 11, se dará preferencia a las materias fundamentales, como Matemáticas, Lenguaje, Higiene y Moral; asimismo se prestará especial atención a las Ciencias Naturales, dando a toda la enseñanza un carácter esencialmente práctico, aprovechando la circunstancia de funcionar la escuela en un parque y al aire libre.»

En lo expuesto queda claramente definido mi propósito al respecto: siendo uno solo el programa de las escuelas comunes y el de las al aire libre, los niños que ingresen en éstas pueden continuar normalmente sus estudios, de tal modo que al volver a la escuela de donde salieron, se encuentren capacitados para seguir adelante. Se recomienda la enseñanza de las materias principales, que, de acuerdo con nuestro programa, son las indicadas en el artículo 25, y en ninguna parte mejor que allí podrá realizarse la correlación de materias en la forma aconsejada por los mismos programas.

Y ahora sería el momento de tratar la otra cuestión: ¿atrasarán los niños estudiando menos tiempo? Como he trabajado en las escuelas al aire libre, he podido apreciar todo el valor que tiene la enseñanza allí dada, si se sabe aprovechar el medio donde se actúa y el largo horario escolar. En estas escuelas, más que en otras, se puede distinguir bien lo que en un informe llamaba *enseñanza formal*, preparada con anticipación, y la *ocasional*, que fluye de cualquier incidencia o conversación, y que da lugar a enseñar Lenguaje, Moral o Ciencias, tanto en los juegos con los niños, paseando con ellos, a la hora del almuerzo, en cualquier momento. M. La-

cabe, Inspector de enseñanza primaria del Sena, en un informe sobre escuelas al aire libre, presentado al III Congreso Internacional de Higiene Escolar, celebrado en París, decía que la enseñanza debe «reducirse al mínimo, distribuída en lecciones cortas y ocasionales, tomando un carácter concreto, activo y práctico.»

Y así es como puede aprovecharse de tal manera el tiempo, que no sólo podrán volver los niños a la escuela de donde salieron provisoriamente, sin atraso en sus conocimientos y aptitudes, sino que es muy posible que lleven un enorme caudal de enseñanzas de la vida real, que bien puede ser un fermento para su ulterior trabajo escolar; de manera que si la condición especial de escuela para débiles es contraria a un estudio intenso, en cambio, las condiciones en que se realiza el trabajo son tan favorables, que compensan la falta de tiempo.

Si el maestro está atento a lo que puede ser motivo de enseñanza útil, no de programa, *no formal*, diría, es incalculable la cantidad de oportunidades que se le presentarán para obtener aquel fin; yo cité en un informe uno de tantos incidentes, ocurridos en una escuela al aire libre, y que en parte presencié: una maestra estaba haciendo leer a su clase, cuando notó que un niño se distraía, mirando con frecuencia hacia un sitio determinado; al poco rato eran varios los niños que no atendían, y entonces pudo ver la maestra que dos pajaritos se bañaban en un pequeño charco de agua formado por las gotas de una canilla no bien cerrada; entonces, como toda la clase espontáneamente suspendiera la lectura, la maestra aprovechó la oportunidad para hacer observar cómo se bañaban los pájaros, los movimientos al sacudir las alas, la insistencia con que volvían después de retirarse, etc., y, además, hizo consideraciones de orden higiénico y moral; en esa misma escuela oí referir el interés con que los niños presenciaron la expulsión y matanza de zánganos de una colmena, cuya vida conocían por haberla estudiado observándola directamente; y con ese motivo hicieron interesantes refle-

xiones de orden moral y social; en otra escuela presencié la admiración y simpatía de los niños hacia un hombre rústico que a veces iba allí para arar la tierra (facilitaba así el trabajo que después continuarían los niños); era interesante ver el cariño dispensado a dos bueyes que utilizaba en el trabajo, llegando hasta abrazar a los animales, afanándose por demostrar que entendían sus órdenes; aquí también tenían los niños un buen número de sugerencias de índole moral más valiosas que un centenar de lecciones orales. Alice Jouenne, en su interesante escrito sobre escuelas al aire libre (1), destaca el espíritu de observación de los niños, recordando el dibujo de uno, quien, representando al jardinero que regaba con una manga, llenó de colores el chorro de agua, pues «había observado que el sol ponía en el agua todos los colores del arco iris».

Al referir algunos de los casos concretos de incidencias tan interesantes como instructivas, recuerdo lo dicho con motivo de un Campamento escolar realizado en Piriápolis (2) (*Anales de Instrucción Primaria*, tomo XXI, núm. 1), cuando manifestaba lo siguiente: «No es posible saber todo lo que habrán aprendido los niños fuera de las clases regulares, pues incitados a observar plantas y animales, todas las horas del día eran propicias, dándose el caso de que la araña más grande de las cazadas fué encontrada a las 7 y 30 de la mañana, mientras que el más raro de los animales fotógenos fué hallado por un niño a las 22, cuando iba a acostarse, habiendo pisado la larva que presentaba un punto luminoso rojo, creyendo que fuera un cigarro encendido arrojado allí.»

Pero para que los niños de las Escuelas al Aire Libre puedan sacar todo el provecho del medio, son indispensables dos factores fundamentales: que el niño tenga libertad de acción y que el maestro esté siempre atento a toda manifestación de in-

(1) *Pour l'Ere Nouvelle*. Revue internationale d'éducation nouvelle.—Julio de 1925.

(2) Piriápolis es una estación balnearia donde han tenido lugar varios Campamentos internacionales, situada en Maldonado (Uruguay).

terés de los alumnos; siempre dispuesto a enseñar, siempre pronto a aprender.

Cuando digo *siempre*, quiero significar a toda hora, desde que el niño entra en la escuela hasta que se retira (y después también, en el viaje de regreso a sus casas, si el maestro va junto con los alumnos); por esta razón, no apruebo la práctica observada en algunas escuelas de dejar a los niños con las vigilantes a ciertas horas, como las del almuerzo, perdiendo el maestro la mejor oportunidad para observar al niño en uno de sus aspectos más interesantes y conocer algo de su vida de familia a través de los hábitos y manera de conducirse en la mesa. Vuelvo a recordar aquí el Campamento escolar de Piriópolis, ya citado, y las interesantes conversaciones que todos los profesores sosteníamos con los alumnos, o éstos entre sí, en forma familiar y casi íntima, haciendo los maestros, sin que los niños se dieran cuenta de ello, una cátedra viva de higiene, de hábitos y buenas maneras, de sociabilidad, y allí en la mesa, entre algo de lo dicho y algo de lo callado, los niños nos dieron a conocer mucho de su vida íntima, de esa vida que al maestro interesaría conocer para explicarse muchos fenómenos que a simple vista son extraños, pero que tienen su explicación en detalles familiares.

Y la hora de la mesa servía también para enseñanza científica, cuando, incidentalmente, se hablaba de alguna de las sustancias comidas, o se recordaban detalles de un paseo, o si alguien hacía uno de esos experimentos de física recreativa, etcétera, etc. Es natural que todo eso reclame una atención de todo momento; es lo que manifiesta la señorita de Chaveau en su trabajo sobre Escuelas al Aire Libre (1). «Lo más importante es el desenvolvimiento completo de la atención, la memoria, el juicio, la voluntad de nuestros niños, y los tendremos sólidamente armados y capaces de adquirir por sí mismos los conocimientos que necesiten. La educación de las facultades se hace, no solamente a la hora *de la clase propiamente*

(1) Primer Congreso Internacional de Escuelas al Aire Libre.

dicha, sino durante todo el día, durante la vida escolar al aire libre, durante los paseos y todos los ejercicios en general.» Y la misma profesora, en otra parte, dice con respecto al horario: «Modificamos el empleo del tiempo según las circunstancias; hacemos las cosas como si estuviéramos en familia, sin ponernos barreras demasiado rígidas en el empleo de un tiempo fijo. Esta vida de familia es nuestra regla absoluta; las maestras se conducen como verdaderas madres, y nuestros pequeños lo sienten bien.»

¿Hay una metodología especial de la enseñanza en las Escuelas al Aire Libre?

Antes de tratar esta cuestión conviene destacar bien claramente los conceptos: no hay razón para variar la metodología cuando se enseñe en Escuelas al Aire Libre, si sólo se considera que la diferencia de estas escuelas con las comunes está en que son destinadas a niños débiles; pero si se tiene en cuenta el ambiente escolar donde se desarrolla la enseñanza, entonces sí debe haber diferencia en los métodos: la misma diferencia que hay en la enseñanza de las escuelas comunes de las ciudades y las que desarrollan su acción en un ambiente rural, pero no para niños del campo, sino para los de las ciudades. La diferencia de métodos es la misma que hay entre la antigua enseñanza y la que ahora conocemos por *escuela activa*; con un conjunto de métodos y procedimientos que pueden sintetizarse en el propósito de preparar al niño «por la vida, para la vida», y así como la vida, la escuela debe ser dinámica, activa, constructiva, capaz de «conservar y acrecentar en el niño su energía espiritual».

El doctor Violette, en su informe presentado al referido Congreso de Escuelas al Aire Libre, dice: «La Escuela al Aire Libre es un establecimiento pedagógico funcionando racionalmente; si hasta ahora han estado reservadas para los niños débiles, no dejan de ser muy ventajosas para todos los niños: éste es el pensamiento que inspira las tendencias actuales», y más adelante recuerda las expresiones del doctor Rollier, afirmando que ese tipo de escuela

«contribuye a formar un carácter recto y bien templado, enemigo de todo lo que es bajo y mezquino; devuelve al alumno su robustez, alegría y la plenitud de sus facultades; puede dar libre vuelo a su inteligencia, que se abre sin esfuerzo a nuevas enseñanzas.»

La enseñanza toma una dirección esencialmente experimental; el niño espontáneamente observa la naturaleza, se siente atraído por fenómenos y cosas comunes, pero que para él habían sido indiferentes; se hacen más agudas las sensaciones, y en particular las que provienen de los sentidos de la vista y el oído, realizando efectiva educación de los sentidos. El niño observa y descubre por su propia cuenta, haciéndose cada vez más paciente cuando la comprobación de un fenómeno requiere detenimiento en la observación o repetición de experiencias. El lenguaje de los educandos se hace cada vez más rico y también más preciso, en parte porque conoce mejor las cosas, y, además, por tener que dar a conocer a los otros fenómenos y hechos que a veces sólo él conoce, y esto le obliga a ser preciso para ser comprendido; el dibujo, como forma gráfica de expresión, adquiere también gran importancia. En cuanto al maestro que se inicia en el trabajo de las Escuelas al Aire Libre, o modifica su metodología por reflexión y convencimiento, o los alumnos le obligan a ello, salvo que ponga en práctica una disciplina rigurosa y coercitiva de toda libertad para el alumno.

Además, desde el punto de vista educacional, hay dos aspectos de estas escuelas a cuál más importantes; uno de ellos es trabajo efectivo en la huerta, cultivando algunas hortalizas, trasplantando árboles, matando a los animales enemigos de las plantas, criando aves de corral, dedicándose a la apicultura y sericultura, etcétera, etc.; todo esto se hace más bien como ejercicio físico, pero, sin embargo, es importantísimo como fuente de observación y estudio, en un grado tan elevado y en forma tan evidente, que no es necesario insistir sobre ello. El otro aspecto al cual me refiero es el de una cultura física completa, sin dejar de lado ningún aspecto:

descanso, alimento, baño, ejercicios en la huerta, gimnasia, juegos libres. Aquí podría recordarse lo dicho por el doctor Lagrange al diferenciar las «Escuelas de Ciudad» (1) y las Escuelas al Aire Libre: «Los hábitos impuestos al niño están en contradicción perpetua con sus necesidades y sus instintos. Librado a sus impulsos naturales, el niño se mueve sin cesar, salta, corre, trepa. Pero en la mayor parte de las escuelas, *en la ciudad sobre todo*, por las necesidades de instalación, todo esfuerzo tiende a habituar al niño a *estar quieto*» (2).

Para alcanzar todos esos beneficios de la Escuela al Aire Libre, el maestro debe dar más libertad al niño; es conocida la fórmula de que, en estas escuelas para débiles, debe haber más aire en los pulmones, más aire en los programas, más aire en los horarios y, por semejanza, diré que también debe haber más libertad en el aire, más libertad en el pensamiento y expresión de los niños, más libertad en la acción; todo esto debe traer un cambio en el régimen disciplinario, dando gran valor a la responsabilidad personal, como consecuencia de la mayor libertad concedida al alumno.

Con las Escuelas al Aire Libre es posible que ocurra lo mismo que con otras instituciones de carácter social o pedagógico que, habiendo nacido para atender las necesidades de los anormales, han sido modificadas después, adaptando su funcionamiento para los niños normales; teniendo esto en cuenta, he creído oportuno hacer conocer esos centros de enseñanza por los maestros y niños de las escuelas comunes, llevando de visita alumnos de otras escuelas, dando allí clases prácticas de pedagogía en los Cursos de Vacaciones para maestros y realizando mi propaganda a favor de la *escuela activa*.

(Del *Boletín del Instituto internacional americano de protección a la infancia*.—Número de octubre último.)

(1) Véase *Boletín*, número 1, página 130, *sobre escuelas de ciudad*.

(2) III Congrès International d'Hygiène Scolaire, página 301.

LOS CENTROS DE INTERÉS EN LA ENSEÑANZA

por José Mallart,

del Instituto de Reeducación Profesional. Madrid.

Después de tantos años y siglos como se vienen agrupando y clasificando los conocimientos humanos con miras esencialmente didácticas, se ha caído en la cuenta de que esos esquemas preparados en forma de disciplinas y asignaturas no son lo más a propósito para hacer la iniciación cultural de los jóvenes, y menos para proporcionar a los pequeños en las técnicas de pensamiento y de acción que se necesitan en la vida.

Los principios de la Psicología biológica—de base experimental—y las prácticas de la pedagogía funcional o *activa* nos han hecho ver el error que existe en los propósitos docentes de la Humanidad desde que ésta contó con cuerpos de doctrina formados y elaborados, al pretender que los niños y los jóvenes recojan en áridos resúmenes el substráctum de una ciencia y unas adquisiciones que costaron a los antepasados siglos de contacto con los problemas de la vida y acción repetida y prolongada en la indagación de los fenómenos y de las cosas que había que reducir a las necesidades humanas.

Empieza ya a ser universalmente reconocido que la ciencia elaborada de antemano para ser presentada hecha, en forma esquemática, tiene un valor pedagógico muy limitado, por más sistematizada que esté. Ante ella, el alumno se coloca en una situación puramente pasiva, y todo lo más que se consigue, cuando se dispone de una buena memoria, o mejor dicho, de una buena retentiva, es un acopio de conocimientos que permanecerá en depósito hasta la muerte, sin servir gran cosa para la acción.

En cambio, se ve que si la iniciación a la ciencia y a las adquisiciones necesarias en la vida moderna se hace poniendo a los pequeños y a los jóvenes en situaciones parecidas a las que tuvieron los descubridores o los adaptadores, colocando frente a verdaderos problemas que resolver, no

sólo se consigue una iniciación a lo adquirido y establecido, sino que se dispone al alumno para hacer nuevos descubrimientos y para conseguir nuevas conquistas en las ciencias o en las artes, con la limitación que señalarán las capacidades naturales de los individuos.

Es que lo esencial está en hacer; pero *hacer* plenamente.

Para aprender ciencia hay que *hacer ciencia*, y si la ciencia está hecha, hay que *rehacerla*. Por lo menos, ésta es la actitud que ha de adoptar el niño que se educa y el joven que se inicia.

Lo hecho servirá de guía para lo que está haciendo. Se irá a buscar y a estudiar lo que los demás en el curso del tiempo descubrieron, en el momento en que esto haga falta para ayudar a un descubrimiento personal; se utilizarán las adquisiciones y todo el patrimonio de ciencia y experiencia de que se tenga que echar mano; pero se hará labor creadora.

Por esto, los esquemas muertos de las ciencias, las asignaturas, las materias de enseñanza han de desaparecer como tales, para dejar sitio a una sistematización de la actividad educativa que garantice la actitud psicológica del indagador, del creador, del constructor. El trabajo escolar, la labor del estudiante y el aprendiz se organizarán de tal modo, que surjan estímulos de acción escrutadora y creadora. Las disciplinas, los conocimientos serán solicitados a medida que tengan que cumplir una función, obedeciendo a las necesidades que acompañarán a aquellos estímulos. Su distribución no tendrá ningún parecido con la que aparece en los programas al uso hasta ahora. Habrá centros de actividad, puntos de convergencia marcados por finalidades, por deseos más o menos concretos. Habrá *centros de interés*, alrededor de los cuales se agrupen los conocimientos, las experiencias, a medida que sean reclamados por la actividad propuesta.

Las disciplinas científicas, las materias de enseñanza de epítome y de programa artificioso se desmembran y pierden su sistematización; pero van a sistematizarse y a organizarse en el espíritu del educan-

do, donde entran en el momento y en la forma en que son llamados, en ordenación que gobiernan las necesidades de la vida del individuo.

Desde hace tiempo se viene censurando la rigidez de los programas escolares y de los horarios, habiéndose hecho incluso frases humorísticas acerca de la uniformidad que en algunos países han querido introducir en las escuelas las autoridades respecto a horas de clases y ejercicios.

Efectivamente; es algo absurdo que la distribución del tiempo sea fijada de antemano por unos reglamentos y que el maestro tenga que cortar en pedazos la labor escolar para hacer lo que marca rígidamente un horario pre establecido, en vez de seguir el desenvolvimiento de los intereses de los alumnos y de adaptar la enseñanza a las sollicitaciones del espíritu de quien ha de recibirla.

Así como nadie podría imponer a un artesano que a determinadas horas y en determinados momentos del día hiciera determinadas operaciones de su oficio; llevándole de un lado a otro de su taller a ocuparse en diversos trabajos de ejecución, destruyendo la unidad de su obra y desarticulando el interés que se cifraba alrededor de una finalidad organizadora e impulsora de la actividad, nadie puede decretar a la escuela de antemano el paso de una actividad a otra actividad en las horas del día, haciendo imposible una continuidad de labor y de estímulo.

Empiezan a reconocerlo los maestros, y así escuchamos de ellos palabras como las del suizo Paul Henchoz cuando dice: «Creo poder afirmar que es imposible realizar el desiderátum de la lección educativa haciendo cada semana, como ordena el programa actual, una lección de historia bíblica, una de ciencias naturales, una de gramática, una de vocabulario, independiente de las otras disciplinas.

Y no hablo de la lectura explicada, que no reclama menos tiempo que las otras lecciones, si se quiere hacer algo más que *papagayear*».

Cuando Maurilio Salvoni, en su escuela de Milán, allá por el 1910, ensayaba sus

«ocupaciones unitarias», no hacía más que plantear este mismo problema con toda la fuerza de la experimentación y realizar un intento de solución que había de conducirle un paso adelante, a la introducción de elementos de estímulo, a la proposición de finalidades concretas, que movilizaran las energías infantiles (1).

No es difícil organizar las actividades escolares de manera que las materias de enseñanza sean distribuidas y agrupadas automáticamente alrededor de sucesivos puntos de aspiración y deseo que existen en los alumnos o que se han hecho previamente suscitar o estimular. En vez de Geografía, de Historia, de Aritmética, como tales ramas de enseñanza, hay realización de excursiones y proyectos de viajes, preparación de representaciones y fiestas, construcciones; en vez de un estudio a base de programa uniforme y seco, se estudiarán realidades visibles en las que los propios alumnos puedan aportar su ciencia y experiencia. «La vivienda», «los medios de transporte», etc., son temas que pueden movilizar una gran cantidad de conocimientos y actividades.

Después que los niños hayan hecho todo esto, y, por lo tanto, hayan vivido las materias de enseñanza y las disciplinas científicas, podrán hacer por sí mismos la clasificación de sus conocimientos, como lo ha hecho la Humanidad después que había adquirido los suyos.

Esta clasificación y ordenación de conocimientos en el seno del mismo individuo se irá haciendo gradualmente en el curso de toda su formación. Llegará a ser perfeccionada en el individuo que se dedique predominantemente al cultivo intelectual; será poco diferenciada en los que se dediquen a una actividad menos ligada con la elaboración científica; pero se irá completando paulatinamente, a medida de las necesidades de ordenación y de sistematización que presenten los problemas de la vida, los cuales están llenos de elementos científicos, que así se conocerán y se ad-

(1) Véase Maurilio Salvoni, «Un ventennio de Scuola attiva». Suplementos de la revista *Educazione Nazionale*, Roma 1927.

quirirán en pleno funcionalismo del espíritu.

Lo esencial es que la vida escolar haga sentir necesidades de conocimientos y para ello proponga actividades atractivas que mantengan en tensión. Los *centros de interés* han de tener la virtud de estimular a buscar por todas partes elementos de conocimiento e instrumentos de elaboración. Siendo una convergencia de deseos y aspiraciones infantiles, se prestarán a la organización de numerosas ocupaciones y a la recopilación de materia científica.

El plan de adquisiciones y de iniciaciones que se proponen las escuelas organizadas a la manera de disciplinas rígidas puede desarrollarse por entero en la trama que se forme alrededor de los centros de interés, con la ventaja de que lo aprendido de esta manera queda enlazado perfectamente con los problemas de la realidad y forma en el individuo un todo organizado. Los conocimientos, lejos de desaparecer como sombras muertas del paso fugaz de unas impresiones que el individuo recibió indiferente, se fortifican y complementan en contacto diario con las cosas de la vida.

Desde la escuela se inicia a poner el saber al servicio de las necesidades, instigando a la busca y a la indagación. Los trabajos concretos estimulan a la documentación; los fines deseados hacen llamada a la energía moral y obligan al disciplinamiento del espíritu. Se ponen en función las aptitudes latentes. El máximo desarrollo está garantizado.

Pero, ¿cómo se organiza la presentación de centros de interés en la escuela?

A veces, los centros de interés darán estímulo de corta duración; pero en muchos casos podrán proporcionar ocasiones de ocupación y actividad adquisitiva por mucho tiempo, tal vez el curso entero. En la *Maison des Petits*, de Ginebra, se toman a veces puntos de concentración de actividades que mantienen la preocupación diaria de los niños durante varios meses(1).

(1) Véanse las crónicas de M. Andemars y A. Lafendel en *L'Éducateur* (Lausanne), y su obra *La casa de los niños*. Edic. «La Lectura». Madrid, 1926.

Unas veces es la construcción de barcos o de medios de locomoción; otras veces será la acción alrededor de las cosas del vestido.

Aun tomando un punto de convergencia muy concreto, se puede mantener el interés por mucho tiempo y se pueden encontrar múltiples motivos de conocimiento y de actividad. Piénsese, por ejemplo, en lo que puede movilizar lo relativo al aeroplano, con su misterio de máquina que anda por los aires, con la serie de elementos con que se relaciona desde el punto de vista de las ciencias, de las artes aplicadas y de la vida social.

La regulación psicológica de la proposición de centros de interés en la escuela puede hacerse por tanteo, bajo el control atento y constante de los signos de interés que manifiesten los alumnos. Existe una cierta dificultad técnica para la adaptación de la actividad escolar a las necesidades de los individuos dentro de la colectividad o de los grupos de alumnos. Pero, por una parte, los niños ofrecen, afortunadamente, grandes semejanzas en gustos e intereses, y la evolución en la edad las mantiene con bastante intensidad. Es sabido que los psicólogos han podido señalar con más o menos precisión una serie de etapas por las que van pasando los niños por el curso de su edad, lo cual permite seguir de alguna manera el desenvolvimiento de los intereses individuales en las agrupaciones de niños hechas a base de la edad de desarrollo.

Las aplicaciones que se han hecho de la interpretación biológica del proceso del desenvolvimiento humano parecen realizar hasta cierto punto una adaptación a la evolución de los intereses de los niños. En ellas, la formación de los individuos se hace siguiendo el orden de actividades que se ha ido sucediendo en el desenvolvimiento de la civilización. El niño pasa abreviadamente por las fases que ha conocido la Humanidad antes de llegar al estado de cultura de hoy, como el feto pasa por las formas inferiores de la vida para llegar a la forma humana.

Este proceso evolutivo-histórico ha sido

objeto de severas críticas por parte de algunos psicólogos y pedagogos, pero, por lo general, da muy buenos resultados y puede ser utilizado sin inconveniente. Lo esencial es que los niños se sientan llevados a vivir intensamente las actividades que se les propongan, y parece lo más natural y psicológico que si han de ser iniciados a trabajar personalmente, a pensar y a crear, esto ha de hacerse empezando por las formas rudimentarias y primitivas, que son los juegos espontáneos y las actividades de las civilizaciones poco evolucionadas.

Por lo demás, todo encadenamiento de centros de interés que sea capaz de determinar el despliegamiento de actividades educativas de una manera estimulante puede ser utilizado sin inconveniente, ya que la naturaleza de los niños se encarga de rechazar lo que no le conviene. Y lo que se diga sobre la dificultad de adaptar estos procedimientos en las clases numerosas, o mejor, en las escuelas de escaso personal docente, no puede tener más alcance que el que tiene la escasez de personal con cualquiera de los métodos seguidos. Si bien hay que buscar actividades que respondan a las modalidades individuales para garantizar el pleno desenvolvimiento de las energías de cada uno, es también cierto que los intereses de los niños se satisfacen bastante bien con sólo tener un margen grande de posibilidades hacia donde poder derivar educativamente los impulsos, y suficiente libertad para cambiar de labor en el momento en que se agoten los estímulos o se hayan alcanzado los fines propuestos.

En cuanto se refiere a intervención del maestro, se puede hacer notar que no es tan necesaria como a primera vista parece, toda vez que gran parte de las dificultades con que tropieza el alumno son resueltas por sí mismo, en estímulo de acción personal. Si se hace una verdadera iniciación en este sentido y se procura obra de colaboración, los mismos alumnos se corrigen mutuamente muchos errores, y la labor del maestro consiste casi exclusivamente en buscar continuamente ocu-

paciones que estén al alcance de la colectividad escolar. Dentro de ésta se repartirán los trabajos en la forma que lo permitan las capacidades de cada uno.

¿Recursos especiales con que cuenta la escuela primaria para organizar actividades situando a los niños frente a verdaderos puntos de atracción de interés? Las asociaciones escolares que se propongan fines determinados, a los cuales aspiren los alumnos en su totalidad, o formando grupos parciales, constituyen un medio excelente. Las sociedades de alumnos que se funden para organizar un acto conmemorativo, para llevar a cabo excursiones, para practicar un deporte, para cultivar un trozo de tierra o criar animales, pueden poner en movimiento una cantidad grande de iniciativas y pueden estimular a la adquisición de un número muy variado de conocimientos.

Otro medio de organizar actividades bajo el estímulo de un interés sentido lo ofrece la correspondencia escolar. No se trata sólo de dar un destinatario que avive la actividad que han de desplegar los niños al escribir sus cartas, como iniciación en el manejo epistolar del idioma. Hay toda una serie de disponibilidades que se pueden movilizar en provecho educativo con el cambio inter-escolar, sobre todo si la relación se extiende a envíos de trabajos escolares, de productos típicos del país, etcétera.

Lo mismo podría decirse de la relación de la escuela con otras entidades culturales y económicas, con asociaciones juveniles, de la participación a exposiciones de dibujos y trabajos, a estilo de las que organizan la Cruz Roja, las Asociaciones protectoras de animales y otras aliadas de la acción escolar.

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

D. FEDERICO DE CASTRO ⁽¹⁾

por D. José de Castro,

Catedrático de la Universidad de Sevilla.

(Conclusión.)

Tres puntos de vista ligan y caracterizan todo el trabajo del pensamiento moderno: hallar un punto de partida en la conciencia subjetiva, un criterio en la evidencia, un principio en la realidad. Esto lo encuentran en la intuición nuestros filósofos y nuestros físicos, coincidiendo con la reflexión de Bacon y Descartes; pero estos dos elementos no entran en la debida proporción en la Filosofía española del siglo XVIII. Su contenido es casi exclusivamente extranjero; los sistemas que se producen vienen a ser como algo extraño a la inteligencia que los profesa: *los ciudadanos libres de la república de las letras*, como ellos se llamaban, profesan el filosofar sin sistema, o, lo que es lo mismo, filosofar sin filosofía; en vez de someter a la razón el entendimiento, colocan al entendimiento o al capricho sobre la razón, erigen la irreflexión en criterio, ponen al sujeto sobre el hombre. Con razón, aunque con sarcástica dureza, calificaba Alvarado a estos idióticos de *remendones* de la filosofía.

¿Era este un laberinto sin salida? Hay un filósofo español que intenta sacarnos de él, el doctor sevillano D. Antonio Xavier Pérez y López. Descubre el flaco del sistema de Wolf, que, poniendo el fin en nuestra propia perfección, se asemeja al que quisiera explicar las leyes del movimiento del mundo por el de cada persona; y el de Montesquieu, que, fundando el espíritu de las leyes en las circunstancias de los tiempos y de los lugares, olvida el orden esencial de la naturaleza que aquellas no alcanzan más que a modificar. Y oponiendo a la razón subjetiva que quiere sujetar al mundo a sus ideas, la atenta consideración del orden que se manifiesta en nosotros mismos, sustituye a la famosa evidencia cartesiana «pienso, luego soy»,

la de «soy, luego el Ser es», donde mi verdad y la verdad de Dios, como su fundamento absoluto, se dan desde luego en una única indivisa verdad. Y esta nueva ruta encierra una revolución filosófica.

Se duele el catedrático de Metafísica de la Universidad de Sevilla, en sus trabajos de Filosofía española, de que durante una larga centuria, nos hayamos alimentado con savia ajena, y hace un llamamiento para que reanudemos el hilo roto de nuestra tradición científica, a la que han tendido entre los defensores de lo antiguo, el Padre Cuevas, Fray Marcelino Gutiérrez, el malogrado Laverde Ruiz y el erudito autor de los *Heterodoxos españoles*; entre los partidarios de lo nuevo, Canalejas y Vidart, y entre los unos y los otros, Campoamor y Valera.

A reanudar ese hilo ha consagrado casi exclusivamente su vida científica mi padre; sus trabajos filosóficos *Resumen de las principales cuestiones metafísicas* y *Ensayo de un programa razonado de Metafísica*, que alcanzan su máxima ampliación en su *Metafísica*, muestran el lento, pero seguro, desenvolvimiento del espíritu de quien, discípulo de D. Julián Sanz del Río, importador en España de la Filosofía krausista, a través del Barón Leonardí, llega a mostrar su propio pensar con una originalidad tal, que explica las excomuniones que le lanzara la iglesia krausista española y el aprecio que, precisamente por esa originalidad, le profesaran sabios tan antikrausistas como D. Marcelino Menéndez Pelayo.

El primer tomo de la Metafísica, que titula Prapedéutica, entendiéndola por ella la reflexión sostenida y gradual que nos lleva del conocimiento simple e irreflexivo al científico, excepción hecha de las propiedades del pensamiento racional, doctrina inspirada en el famoso libro de su maestro *El pensamiento racional*, es todo pensamiento propio.

Parte de que no podemos permanecer en el conocimiento simple, su deficiencia se muestra en la pregunta *por qué*, que supone que no da entera razón de sí ni de su verdad, lo que obliga a buscarla y comple-

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

tarla en otro término superior, donde lo que ahora pensemos sea pensado como lo que aun falta por pensar. Ese término superior es el conocimiento científico; pero no merece el nombre de tal el adquirido por los sentidos, lo que supondría que todo lo cognoscible para nosotros se reduciría a objetos individuales, y de ellos sólo podríamos conocer lo que es aquí y ahora, no lo que es siempre y para todos, ni por el entendimiento, conocimiento abstracto o por notas comunes que, no conteniendo más propiedades que las observadas, depende del conocimiento sensible, ni por la razón pura, conocimiento inteligible puro, que, como dice Hegel, es *un debido de ser*, no un *efectivo seyente*, sino que el conocimiento propio de la ciencia es el conocimiento racional, llamado así, porque, mediante él, el objeto es visto en pura razón o deducción de fundamento a fundado; es el conocimiento racional la unidad total del conocimiento; los demás no son sino grados del mismo.

El pensamiento racional es el pensamiento de la Humanidad entera, que, al mostrarse interiormente determinado, contiene toda su interior determinación, y no pudiendo ninguna de éstas expresarlo enteramente, porque entonces sería el conocimiento mismo, tiene que cesar cada una de ellas para dar lugar a la siguiente, son relativamente exclusivas. Los hechos en que el conocimiento racional se manifieste temporalmente determinado se llaman sistemas filosóficos. Pero no hay que confundir los sistemas filosóficos que expresan el estado de la reflexión racional en un tiempo y en un individuo con el sistema de la filosofía, que es el organismo del conocimiento racional, conforme a la realidad de lo conocido. Este comprende en unidad y enteramente lo que en aquéllos sólo se da de un modo individual y sucesivo; ésta es la razón de aquéllos, que sólo se distinguen de él por el límite. Por eso puede decirse con verdad que todo sistema filosófico es verdadero en cuanto afirma, y falso en cuanto niega.

Este pensamiento, que los sistemas filosóficos no son más que vistas parciales de

la realidad filosófica, es el eje de toda su historia de la Filosofía, segunda parte de la Prapedéutica, cuyo mérito principalísimo, con ser mucho el que supone el acopio de materiales, tomado en su mayoría de la lectura de las obras originales de los filósofos y de las observaciones que su estudio le sugiere, es el enlace de unos sistemas con otros, que producen al lector el efecto de asistir al parteamiento de la Metafísica propia del autor, al par que a la necesaria evolución por la que ha pasado la Humanidad hasta el presente y ha de parar cada espíritu individual, con lo que se obtiene también un método pedagógico fundado en la realidad, de excelentes resultados para el aprendizaje de la Filosofía.

En la filosofía griega antisocrática, el principio de la ciencia se busca; ya en el fenómeno, *Escuelas jónicas*; ya en la unidad formal, *Pitagórica*; ya en la unidad esencial, *Eleática*; pero no pudiendo mantener ninguna de estas vistas parciales, se intenta la conciliación, *filosófica ecléctica*; sus deficiencias las ponen de manifiesto los *sofistas*, los que negando con *Pitagoras* el conocer y con *Gasgias* la realidad, hacen necesario que *Sócrates*, mostrando que más que cualquier particular conocimiento vale el de nuestra propia ignorancia, arranque del espíritu las pretensiones de un saber imaginario, y tomando por punto de partida el conocimiento de sí mismo, cambie los polos de la ciencia, del objeto al sujeto.

Platón, su discípulo, hace dar a la ciencia un paso gigante al dejar resuelta en su sistema la oposición entre lo vario y lo uno. Pero ha llegado por abstracción, por oposición entre lo infinito y lo finito, lo inmutable y lo mudable. De aquí la lucha entre la inteligencia inmóvil de Parmenides y el Fedro y el Dios activo del Timeo, entre la tendencia al dualismo en cuanto da una realidad a la materia, aun cuando sea negativa, y la panteísta, que identifica la materia y las ideas. La primera dirección fué la seguida por Aristóteles; la segunda, la que adoptaron los Neoplatónicos.

Aristóteles parece vacilar entre dos con-

cepciones: una, en que la materia y la forma no son más que dos extremos ideales, el ideal negativo y el ideal positivo de la existencia, que no tienen efectividad más que en el ser concreto; otra, que la materia no es más que la forma concebida en su abstracción. La primera la siguen Epicúreos y Estoicos, dando aquéllos más preferencia a la materia y éstos a la forma; y dirección dualista también, aunque templada por las enseñanzas teológicas, y cayendo ya de un lado, ya de otro, fué la Escolástica en la Edad Media. La otra concepción lleva al panteísmo, y es la seguida por Hegel en la Filosofía novísima. Plotino ve, como Platón, que lo sensible no es explicable más que por lo permanente, ni lo permanente sino por una unidad primera; para ello sería preciso que el sujeto y el objeto del conocimiento se identifiquen y confundan, y como esto, según él, no puede hacerlo la razón, porque la razón engendra la Dialéctica y la Dialéctica contradice la razón, hay que escapar a su imperio, alcanzarla en el éxtasis, en el que nos confundiríamos con la Unidad.

De la alianza de la revelación con la filosofía platónica, San Agustín, tomando su punto de partida de la conciencia, que está sobre todo escepticismo, y afirmando que Dios es la unidad absoluta de todas las ideas, que el espíritu finito ve en El aunque en la medida de sus fuerzas, funda un racionalismo cristiano. Cuando la revelación se alía con Aristóteles, los filósofos que siguen esta dirección adoptan una de las tres posiciones que caben dentro del peripatetismo: preponderancia casi absoluta de la materia, *nominalistas*; de la forma *realistas*; conciliaciones más o menos felices, *conceptualistas*, entre los que sobresalen la de Duns Escoto, que concede valor positivo a la materia, y la de Santo Tomás de Aquino que, afirmando en su teoría de la verdad trascendental que las cosas no son verdaderas sino por la conformidad con las ideas, llevaría a pensar que la idea de Dios es anterior a Dios mismo, que Dios es un momento de la Idea, cayendo en el panteísmo de Hegel, si no distinguiera entre la realidad inteligible y

perfecta de las cosas en Dios y la existencia física de las mismas.

El formalismo escolástico no satisfacía el anhelo piadoso de las almas que aspiraban a la unión personal con Dios, no sólo por el entendimiento, sino en la unidad de todas las potencias espirituales, y se origina el Misticismo, que estima, con Juan de Gerson, que la ciencia ordinaria no es más que un ejercicio estéril, por el que el hombre, creyendo aproximarse ordenadamente a Dios, se aparta de El, mientras que la Teología mística parte del alma para llegar a Dios.

Dentro de la Filosofía cristiana se reproducen, pues, las mismas direcciones filosóficas de la greco-romana-alejandrina, aunque muy templadas por la revelación; pero sin que se resuelva el problema metafísico.

La Filosofía moderna, desechando el principio de autoridad, que había dominado la Edad Media, pone el criterio de la verdad en la existencia subjetiva, cuyo órgano es la conciencia, ya dirigida al exterior y a los fenómenos de la Naturaleza, dirección empírica iniciada por Bacon, ya al interior, en las manifestaciones del pensamiento, dirección idealista que parte de Descartes.

En dos vistas racionales descansa todo el sistema cartesiano: «yo pienso, luego existo»; «yo pienso un Ser infinito, luego el Ser infinito existe»; pero Espinosa, sacando con lógica implacable las consecuencias contenidas en esta doctrina, deduce que no hay más que una sustancia única, Dios; los cuerpos son los modos de la existencia divina; las almas, los modos de su pensamiento, reduciendo así el cartesianismo a un panteísmo lógico.

Locke, el metafísico de la dirección baconiana, admite dos fuentes de conocimiento: la sensación, o sea la impresión que los objetos exteriores hacen en nuestros sentidos, y la reflexión, o sea la percepción de las operaciones que hace nuestra alma sobre las ideas percibidas por aquéllos. Condillac reduce a una sola las dos fuentes, porque si la reflexión no obra sin que le anteceda la sensación, es un

efecto suyo. Y como Broussais, siguiendo la lógica de Condillac, deduce que si la reflexión es un producto de la sensación, porque aquélla no puede existir sin ésta, como la sensación, a su vez, no puede existir sin la impresión orgánica, la sensación es un producto del organismo, con lo que la dirección empírica cae en un materialismo.

La Filosofía moderna, que ha mostrado la incapacidad relativa de aquellos dos puntos de vista, tiende, como su última obra, a la conciliación de ambos, cuyas deficiencias trata de subsanar el poderoso genio de Leibnitz, añadiendo al *nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu* el *nisi intellectu ipse* y oponiendo a que el entendimiento sea una tabla rasa, el que es como un mármol de Paros, donde la Naturaleza había trazado anticipadamente los contornos de la estatua que va a esculpir. Y observa, contra Espinosa, que la noción de sustancia supone la de fuerza y que las sustancias creadas han recibido de la creadora, no sólo la facultad de obrar, sino de obrar cada una a su manera. Los mónadas tienen en sí un principio de actividad.

Pero Leibnitz acercó el Idealismo al Empirismo bajo un principio todavía subjetivo, y es la Filosofía novísima la que tiende a resolver la oposición en un principio real hallado mediante una crítica más profunda de la conciencia, señalándose esa tendencia en que cada una de las direcciones particulares procura ensanchar su principio hasta hacerlo comprensivo del todo: Inglaterra, sobre la base experimental con la Escuela Escocesa; Francia, partiendo del Idealismo abstracto con el Eclecticismo; Alemania, con el Racionalismo.

Las consecuencias a que conducían lo mismo el dogmatismo idealista que el empirismo escéptico movieron a Kant a hacer una crítica más profunda de las facultades humanas para resolver el problema metafísico que formula en la pregunta: ¿Son posibles los juicios sintéticos *a priori*? Y que resuelve negativamente en la «Crítica de la Razón Pura», porque resultando que la Ontología es la ciencia de los *nóúmenos*,

pero que nosotros no conocemos más que los fenómenos, termina la Dialéctica trascendental con estas escépticas afirmaciones: «Es absolutamente imposible demostrar que el universo es en sí infinito en el tiempo y en el espacio, que la sustancia es simple, que el alma es inmortal, que existe una causalidad libre y un ser necesario, porque las proposiciones contrarias son igualmente posibles e igualmente demostrables.»

Este escepticismo nace de que nosotros no podemos conocer las cosas sino mediante representación; pues bien, la intuición directa del objeto, que por eso Kant creía inasequible, la pone Fichte en el «yo»; el yo es el principio de todo ser y conocer, *Idealismo subjetivo*; pero como con el mismo derecho hubiera podido haberlo puesto en el objeto en el «no yo», por ser uno y otro relativos y ambos deber referirse a un principio, en que el ser y el conocer, el espíritu y la materia, se identifiquen, puesto que la conformidad entre el sujeto y el objeto en que descansa toda ciencia supone su primitiva identidad; esta identidad la pone Schilling en *lo absoluto*, en cuanto significa la indiferencia de lo diferente y no puede ser percibida mediamente por el raciocinio, sino por una *intuición pura, racional*, en su *Idealismo objetivo*.

Síntesis del movimiento provocado por la «Crítica de la Razón Pura» y aun de todo el movimiento formalista que comienza en Aristóteles, es el *Idealismo absoluto* de Hegel. Es la síntesis del Idealismo subjetivo de Fichte y del Idealismo objetivo de Schilling, porque lo que para Fichte es el yo subjetivo, para Hegel es la Idea o el yo absoluto; así como en aquél, el Yo, puro ser o actividad, se opone a sí mismo poniendo de este modo la Naturaleza, para mediante esta oposición a sí mismo reconocerse en la conciencia; en Hegel, la Idea, puro ser en un principio, se opone a sí misma como Naturaleza, para haciéndose Idea para sí, reconocerse en el Espíritu. Todas las categorías lógicas, todas las formas de la Naturaleza, todas las manifestaciones del espíritu, en los individuos,

en los pueblos, en el Arte, en la Religión y en la Ciencia, son las fases del desenvolvimiento de lo Absoluto. Todas las cosas son, pues, para Hegel, como para Schilling, momentos o potencias de lo absoluto, pero en vez de quedarse, como Schilling, en su intuición, Hegel pretende demostrarlas *construyéndolas*. El Idealismo absoluto de Hegel es el resumen sistemático de toda la filosofía abstracta, que comienza con Aristóteles, porque partiendo, no del pensamiento en su realidad, sino del pensamiento en su mayor abstracción, del apartado del objeto, ha de llevar necesariamente a la negación de todo objeto pensado, mas no alcanzando a negarse a sí, ha de concluir estableciendo como única realidad el pensamiento del pensamiento. Porque si concebimos el ser, no como lo que es, sino como la abstracción del ser, como el *ente*, ser sin ser, su esencia no contiene en sí nada, es una posibilidad impotente, una esencia no seyente, cuyo valor lo recibe de una cosa que no es ella, que es su propia negación, pasando del ser sin contenido al contenido sin ser. Esta contradicción lógica, en la que es imposible descansar, hace que Hegel ponga en movimiento el concepto, antes inmóvil, del ente escolástico, explicándolo todo por el proceso de sus evoluciones, que tienen, a su vez, su razón en la contradicción, necesidad dialéctica que lleva de un término a otro.

Pero si el sistema de Hegel es una vasta síntesis de todos los anteriores, porque si el yo, Dios y el mundo, se explican por el abstracto *algo*, este algo es el ser potencial que todo lo hace y lo contiene, no da otra luz que la de demostrar la insuficiencia de todo conceptualismo, del que el hegeliano es la expresión más alta, o sea, que todos los esfuerzos de los colosos del pensamiento son inútiles para llegar a la ciencia por el pensamiento discursivo; hay que buscar, pues, otros caminos para conseguirlo.

Por eso Schopenhauer parte de la Crítica de la Razón Práctica: «Si el hombre, dice, no fuera más que un ser inteligente, «una cabeza de ángel alada y sin cuerpo», el

mundo no le aparecería más que como una representación, «mas al tener su raíz en el mundo», se encuentra en él *como individuo*, su conocimiento depende del cuerpo, que no es para él una representación entre otras, sino que es dado de dos modos diferentes, como un objeto entre otros objetos sometido a leyes objetivas, y al mismo tiempo es *lo que cada uno conoce inmediatamente* y expresa con la palabra *voluntad* »

Porque la razón reflexiva es impotente para resolver el problema de la Filosofía, Jacobi, para quien toda especulación tiende a sustituir otra conciencia a la conciencia natural, concluye: hay que fiar en un *sentimiento irrecusable*, que es el fundamento de toda ciencia y de toda religión, sentimiento que me enseña que tengo un órgano para las cosas inteligibles, y este órgano es la razón. La existencia de Dios se revela directamente a la conciencia, como la claridad del día a nuestros ojos.

Pero estos caminos del sentir y del pensar, buenos para la Religión y el Arte aquél, éste para la Moral y la Dinámica humana, no lo son ni aun para estas determinaciones del ser, porque vistas parciales del mismo, privadas de la inteligencia, serían un sentimiento y una voluntad ciegos, meros instintos que nos confundirían con la bestia; a la ciencia hay que llegar por el conocer, pero no por el conocer aislado de las otras actividades y separado de la realidad, como si el pensar fuera lo opuesto del ser, como procede el entendimiento discursivo, sino por el conocer uno con el ser por el conocimiento intuitivo racional.

Krause afirma que la distinción entre el sujeto y el objeto del conocimiento supone una identidad, en que el sujeto sea sujeto de aquel objeto y el objeto de aquel sujeto, y esta identidad se encuentra en la *intuición* con que el *yo* se está presente en la conciencia con certeza tan inmediata, absoluta y universal, que hasta el escéptico lo afirma en su duda, con lo que esa intuición es el principio de la ciencia subjetiva, y es el punto de partida de la ciencia entera, porque mediante ella, el conocimiento de mi cuerpo me lleva al de un

mundo físico; el de mi espíritu, a un mundo espiritual, y uno y otro, al de la Humanidad, ser armónico de espíritu y naturaleza, y estos tres seres, aunque infinitos en sí, limitados unos por otros, exigen un infinito absoluto, el ser, Dios, razón y fundamento de ellos, objeto absoluto del conocimiento, a cuya existencia no llegamos por razonamiento, sino por intuición racional. Por esta nueva concepción, el biografiado estima que ninguno de los filósofos contemporáneos ha visto con tanta claridad el arduo problema de la ciencia, ni ninguno lo ha resuelto de una manera más profunda.

Estas palabras declaran su orientación krausista, pero comparando su «Análisis», segundo tomo de su Metafísica, con la «Analítica», de Krause, trabajo imposible de intentar en los estrechos límites de un discurso, pero que me propongo hacer, si aun vivo algunos años, se ve que del maestro alemán no toma más que el punto de partida y el principio de la ciencia, pues el mismo sistema de categorías que acepta sirviéndole de principal método de exposición, experimenta tales alteraciones en la explicación de la doctrina de cada uno, trayendo a colación las opiniones de los más notables filósofos antiguos, modernos y contemporáneos, que expone, comenta, muchas veces concuerda y siempre critica, que resulta indudable la originalidad. Espíritu el de mi padre eminentemente crítico, enemigo jurado, por tanto, de todo dogmatismo, lo que acepta del krausismo lo acepta tras una larga, erudita y reflexiva elaboración, como puede verse, por ejemplo, al hacer el estudio de la percepción «yo» en el segundo tomo de su Metafísica.

Aquel pensamiento que le ha guiado en la investigación histórica, que los sistemas filosóficos no son más que la manifestación sucesiva de la razón, y que en la Historia de la Filosofía hemos visto comprobado, era producto del análisis de conciencia. Así, la identidad esencial que nos revela la razón como fuente que es de la verdad entre el pensamiento y lo pensado, toma en los primeros momentos de la vida su pensamiento parcial y subjetivo como el pensa-

miento y lo afirma en forma absoluta como si nada quedara por pensar, como dogma, *dogmatismo*; cuando vuelve el entendimiento sobre sí, pierde la antigua confianza y niega la verdad del pensamiento, *escepticismo*. Pero como afirmar que nada puede ser conocido es afirmar y conocer, no es posible quedar en esta negación absoluta, y hay que limitarse a pensar que no puedo conocer por mí, por mis medios de conocimientos, y sí unirme sin ellos con el objeto, *misticismo*; pero como tal unión no puede verificarse sin el anonadamiento del sujeto que conoce, no habría conocimiento por falta de *quien* conociera, hay que confesar que no siendo nuestro conocimiento ni absolutamente verdadero, ni absolutamente falso, debe participar de los dos; debemos tomar, pues, lo que hay de verdadero y desechar lo que haya de falso, *sincretismo*. Es preciso una regla, un principio que nos guíe en la elección, *eclecticismo*; pero mientras este principio no tenga más garantía que el que yo le considere como tal, estoy igualmente expuesto a caer en los errores del dogmatismo, de que huía; es preciso que el conocimiento sea la realidad misma, que no pueda ser pensada ni conocida de otro modo y fuera de la cual no quepa conocer ni pensar, *armonismo*.

Puesto el pensamiento en la vista del principio reconocido como la unidad entre el que piensa y lo pensado, si esta unidad es vista con exclusión de toda variedad, *panteísmo*, es una unidad vacía, sin contenido, y el conocimiento de ella, en que desaparecen el que conoce y lo que se conoce, deja de ser conocimiento. Hay que reconocer una variedad de principios para conocer las cosas diferentes, o, por lo menos, un principio del conocimiento y otro de la realidad, *dualismo*; mas, como principios absolutos, se contradicen en su concepto; si el principio del conocimiento fuera distinto del de la realidad, el conocimiento no sería nada real, ni viceversa. La síntesis racional de estas vistas parciales es el *panenteísmo*, que junta, en lo que tienen de verdadero, el principio de los primeros, «todo es Dios», y el de los

segundos, «las cosas están fuera de Dios», en uno comprensivo de ambas, «todas las cosas están en Dios».

¿Cuál será la naturaleza de este principio y, por consiguiente, el de las cosas? Al que, como el físico o el naturalista, dirige toda su mirada al exterior ha de aparecerle como lo que impresiona nuestros sentidos, lo que vemos ocupando un lugar y un espacio, la materia, *materialismo*; al que, como el psicólogo, dirige su mirada al interior, como lo que ve inmediatamente es su conciencia, lo que siente, lo que conoce, el espíritu, *espiritualismo*. ¿Mas cómo concebir una materia sin peso, sin figura, sin extensión, una materia inmaterial o un espíritu figurado extenso, espontáneo, sin conocimiento, sin sentimiento, sin voluntad, sin espíritu, inespiritual? Preciso es que el principio no sea una realidad limitada, sino la realidad absoluta, *realismo*; el ser que en sí contenga igualmente el ser espiritual y el corporal, ser, síntesis de los dos.

¿Y cuál será la fuente de conocer? El sujeto conoce del objeto lo aparente, lo determinado, lo singular, por el medio determinado de conocer, los sentidos, conocer en relación determinada y singular, la experiencia, *empirismo*. Mas la experiencia no es posible sin que agrupemos los fenómenos experimentados, juntando los semejantes y separando los diferentes, y esto exige reglas y principios, siquiera abstractos y aplicables a la experiencia; su fuente es el entendimiento, que liga y que separa, *conceptualismo*. Pero estas reglas y principios, si han de ser aplicables con verdad al objeto, si han de decir lo que el objeto es y no lo que arbitrariamente le atribuimos, suponen una relación unitaria, en que se den orgánicamente todas las relaciones, la identidad del pensamiento y lo pensado, la presencia absoluta del objeto ante el pensamiento en la razón, *racionalismo*.

Y como los sistemas armónicos que parten del sujeto, como los críticos para llegar al objeto, como los dogmáticos, mostrando la unidad esencial entre ambos, son la síntesis de los que consideran al pensamiento

exclusivamente referido, ya al sujeto, ya al objeto; el panteísmo resuelve la oposición entre el panteísmo, que considera la unidad separada del contenido, y el dualismo, contenido sin unidad; el realismo reconoce como principio al que contiene en unidad al Espíritu y a la Naturaleza, y el racionalismo a la razón, como fuente de conocimiento que abraza en su superior unidad; la lógica impone, por consiguiente, con exigencia apodíctica, que el sistema que mejor exprese la filosofía ha de ser un realismo racional armónico.

Y como esta intuición de su conciencia individual la encuentra averada por la historia del pensamiento español, expresión de la conciencia de su nación, y que conforma con la historia general de la filosofía, que a su vez expresa la conciencia de la humanidad, se impone la conclusión de que la doctrina filosófica profesada por Federico de Castro había de ser necesariamente un realismo armónico racional.

La fuente de conocer para este sistema no ha de ser sólo los sentidos, que no pueden darnos ningún conocimiento absoluto ni permanente, sino sólo relativo; no hay más realidad que los fenómenos, ni sólo la razón pura, para quien la única realidad son las ideas, *lo que es*, la materia es sólo *lo que parece ser*, ni sólo el entendimiento, que deja fuera de la ciencia los principios, porque se nos imponen por su propia evidencia (no se puede disputar sobre los principios) y los hechos (de los hechos no se da ciencia); ha de ser, por consiguiente, la fuente de conocer, la razón, entendida esta palabra en su verdadero sentido y no en el que ordinariamente se le da (la razón al revés); ha de entenderse como la unidad plena y entera de todas las relaciones del conocimiento. La unidad plena y entera del conocimiento, esto es, la unidad real propia y entera, antes, en y sobre el sujeto y el objeto conocido, no se da para nosotros sino en nuestra propia conciencia, en la que somos uno con nosotros y para nosotros, no distinguiéndonos en esta unidad y sólo en ella más que como objeto y sujeto del conocimiento, y quedando en tal unidad, y sin romperla, propia

y realmente como tal sujeto y objeto. Parte, pues, del propio conocimiento que se toma como punto de partida, y mediante cuyo análisis se llega a la vista racional del principio de la ciencia y de la realidad, que procediendo, no al modo aristotélico-escolástico y naturalista, que restando propiedades obtiene un sér vacío, *el ente*, mera posibilidad de ser, sino mediante la inducción platónica y matemática, sumando propiedades, se alcanza el *cus realissimus*. El principio es aquí reconocido como el sér en su plenitud, Dios. Bajo Dios es reconocido el mundo como el conjunto de seres finitos (la Naturaleza, el Espíritu y la Humanidad), cada cual y todos ellos propio en su finitud, pero fundado y razonado en el ser, con lo que se excluyen los extremos erróneos, el panteísmo, ya sean los seres partes divinas que parecen separadas de él como las chispas de la hoguera o como las olas del mar, o como las potencias de la idea y de lo absoluto (panteísmo mecánico), o ya estados sucesivos de la idea (panteísmo dinámico), y el acosmismo, si no tienen más realidad que la aparente y sensible consecuencias del idealismo; y los del conceptualismo, que concibe a Dios como acto puro, que como motor inmóvil es el término a que tienden y aspiran todas las cosas, el ideal de todos, pero que vive encerrado en sí sin relaciones con las cosas.

La esencia, para la doctrina que resumo, en cuanto se realiza determinadamente como ella es, en el Sér, es el Bien absoluto. En cuanto el hombre realiza libremente la suya en relación con los demás, y supremamente en y bajo la Divina esencia, que es la ley suprema, en cuanto es una semejanza de Dios en la vida, realiza un bien moral, regla muy superior a la de los sistemas conceptualistas, que consiste en el placer abstracto, en guardar la medida en todos los casos, *in medio virtus*, y superiorísima a los de los sensualistas: «haz lo que te produzca placer, huye de lo que te produzca dolor», que tienen por normas la utilidad y el egoísmo.

No hay, para su realismo armónico, un principio absoluto del Mal, no pensándose

éste como lo que no es, sino como lo que es, como no debe ser. La raíz metafísica del mal está en la finitud de los seres y en su libertad finita; Dios quiere la posibilidad del mal, pero no su efectividad, y quiere la posibilidad del mal, no por motivo de mal, sino por motivo de bien, para que de este modo pueda darse en los seres finitos el bien superior en ellos, el bien moral, que consiste en la realización de la esencia y en la libre negación del mal. Este no se niega ni se cura con otro mal, añadiendo límite a límite, sino con el bien (la ignorancia con la ciencia, la dureza con la dulzura, el odio con el amor). El Bien, considerado como absoluto y debiendo absolutamente ser realizado en cada una de sus relaciones con fin propio, forma la base de la Moral, que atiende especialmente a la intención y cuyos jueces son la conciencia y Dios; pero que considerado en su organismo interno como condición necesaria para otros bienes, es la Justicia, principio del Derecho, que debe ser hecho efectivo por el Estado; Derecho que, así concebido, no nos lleva, como en los sistemas sensualistas, al *despotismo*, si hay uno que sujete a la fiera humana, cuyo estado natural es el de *bellum omnium contra omnes*, o a la *anarquía*, si no hallándose se produce el triunfo alternativo y desordenado de todos, ni como el de los idealistas, a revestir un cierto carácter comunista, del que es buen ejemplo la República de Platón.

La esencia divina, en cuanto se muestra en los seres y en las esencias en Dios contenidas, y nos atrae por esto con amor y admiración desinteresados, sin pensamiento de finalidad, es la Belleza, fundamento del Arte, el que, por tanto, no puede consistir en la mera purificación de la naturaleza, creando tipos abstractos generalizados de las bellezas particulares que en ella se encuentran separadas, como es para el conceptualismo, ni mucho menos ser, como para el sensualismo, una imitación servil.

Esta doctrina filosófica fué la profesada, explicada y por completo vivida por mi maestro, el que, a diferencia y con notoria ventaja sobre otros espíritus preocupados

y anquilosados, que pretenden inmovilizar el pensamiento de la Humanidad, no cree él que concluya la obra de la Filosofía, sino sólo que inicia el comienzo de una nueva era. Únicamente piensa que el Realismo racional ha trazado los lineamientos generales, y que, dado su fin unitario, puede aprovechar todas las indagaciones que se hagan, aun con los propósitos más encontrados, con lo que hacerse cesar el período de antagonismo y de lucha, restableciendo la paz en los espíritus, merced a una racional estima y tolerancia de todos los sistemas, ofreciendo trabajo inacabable, en que todos los genios y todas las aptitudes han de encontrar adecuada ocupación y merecido premio.

NOTAS PEDAGÓGICAS

I. Elena Key, por A. Guerra.—Uno de los talentos más sólidos, y de los que más decisiva influencia han ejercido y continúan ejerciendo sobre la sociología contemporánea, es, sin duda alguna, el de Elena Key.

Nada menos interesante que la vida de esta mujer. Sencilla, sin hechos de resonancia; lo único que en ella interesa es su esfuerzo intelectual.

«He nacido — ha escrito — para vivir en el campo y en la soledad, pero he sido educada por la acción social y la simpatía humana.» Y ahí, en esas palabras, está toda la clave de su existencia. Su apostolado social ha sido pacífico. Ha venido predicando con la palabra desde la cátedra y con la pluma desde el libro. No ha sido Elena Key un temperamento de acción al modo de la francesa Luisa Michel, ni como la rusa Vera Figner. Han llevado éstas un revolucionario espíritu de combate, siempre en actuación. Las mismas mujeres inglesas, a pesar del carácter flemático de la raza, muestran ardores desusados en la propaganda de las ideas, llevando a todas partes personalmente el ansia catequizante. Las mujeres escandinavas son más serenas, muy poco dadas a las campañas

extremosas de exhibición y de batallar continuo, prodigando su acción en todas partes. Sin embargo, esta obra lenta, metódica y reflexiva de las mujeres escandinavas ha sido mucho más fecunda que la labor de inquietud, de energías desatadas, que han realizado las mujeres en los países meridionales.

El feminismo ha llegado a ser en los países norteros una realidad histórica, una verdadera función social. La mujer ha recobrado cierta independencia, ha conquistado la igualdad de derechos ante el Código civil y hasta la igualdad política dentro de un amplio régimen constitucional. En Noruega y en Finlandia—de abolengo sueco—las mujeres son elegibles y tienen legítimo acceso al Parlamento.

Mientras tanto, en los países meridionales, agitándose más, aun redoblando los esfuerzos en la propaganda y en la lucha, la mujer no ha podido, ni civil ni políticamente, rebasar su antigua condición, siendo más sus deberes morales que sus derechos sociales.

Sin duda alguna, Elena Key es uno de los espíritus que más ha contribuido a la emancipación de la mujer en los países escandinavos y cuyo ascendiente intelectual se deja ya sentir con toda gravedad en el movimiento de las ideas que actualmente andan en circulación por todo el mundo.

La gran escritora, si bien nacida en Sündsholm, allá en un rincón de Suecia, ha buscado Copenhague para encontrar un campo de expansión a sus campañas. Ha venido a Dinamarca para conquistar a su causa el Continente europeo. Y lo ha conseguido.

Esta mujer, que había nacido para vivir en las intimidades del hogar, que acaso entonces hubiese circunscrito su horizonte al interior de la casa familiar, transformóse completamente. Fracasada en su acción privada—ni amada ni amorosa—, entró de lleno en la acción social. Quiso servir la causa de la mujer en términos amplios, su causa, la causa de todas las mujeres. Y ella tan individualista, tal vez sin quererlo, por forzosa imposición de las realidades, se convirtió en una propulsora de las

energías colectivas y de sus ideas generales.

Supo llegar al sacrificio de todo en culto a sus ideas. ¿No fué Elena Key la que con más tesón defendió la independencia de Noruega? Bjørnson, que abrazó esta causa, puso en su actitud un espíritu de justicia, pero también su cariño al natal terruño. Porque el gran dramaturgo era noruego. Pero Elena Key ahogó sus sentimientos patrióticos, porque comprendió la razón que asistía a Noruega para reclamar su independencia. Y mantuvo su actitud, a prueba también de los ataques con que, en esa cuestión, la combatieron sus compatriotas, llevados del *chauvinisme* más frenético, igual que los ingleses imperialistas persiguieron a Lloyd George, hoy tan en predicamento, cuando, contra las garras del leopardo británico, defendió el derecho a la independencia del solar nacional en las humildes gentes transvaalinas.

Y esta superioridad que concede a las ideas sobre los sentimientos la traduce también en su labor educadora de disciplina social. Desengañada del amor —y por añadidura de manera tan trágica— hasta el punto de renunciar a todo ensueño que pudiera trocarse en una efectiva realidad, sin embargo, ¿cómo esta mujer no hace más que predicar el amor, como si éste fuese la sola esencia de su espíritu?

Es que su amor tiene un concepto más trascendental y más alto del que le conceden cerebros vulgares que viven a ras de tierra.

¿Cuáles son las ideas que expone Elena Key? Son varias, complejas, aunque juntas, bien pudieran formar un cuerpo de doctrina. Conviene declarar que no se quedan en la región de lo abstracto, con toda la rigidez de un tratado de Filosofía. Son ideas que se acoplan a las realidades y que procuran traducirse en hechos.

Para exponer todas las ideas, aun las más genéricas, que sustenta Elena Key, sería necesario ir espigando, paciente y estudiosamente, en sus libros, en *El siglo de los niños*, en *La fe en la vida* y en

Amor y matrimonio. El análisis y la anotación sería obra lenta de crítica; la exposición complicada, al ordenar en grupo las ideas por categorías.

Quiere Elena Key robustecer el encanto del hogar —tomando la palabra en su sentido espiritualista— y quiere también la perpetuación de la familia. Para llegar a conseguir la resolución de ese trascendental problema, ella se atiene a las pequeñas y vulgares realidades de la vida. Base de todo hogar y de la familia es el amor. Pero, ¿no ha de tener éste sus condiciones? El amor debe ser educado sabiamente, como se educan otros sentimientos, el del deber, el del honor, el de la probidad, el de la modestia y el de la justicia. Las exaltaciones pasionales no son el legítimo amor que embellece, al unir las, dos vidas. El vértigo de unas horas de romántica locura puede, con el error y más tarde el desengaño, traer enormes consecuencias.

Además, en el matrimonio, hay que tener en cuenta las responsabilidades morales y el quebranto social. Son casi siempre un peligro los matrimonios prematuros y los matrimonios consanguíneos. Y ¡la herencia morbosa! Elena Key, como Ibsen en los *Aparecidos*, plantea y resuelve el problema con el mismo criterio inflexible de condenación para los que, enfermos, alcohólicos, dan vida a seres idiotas, locos, criminales, a quienes hacen desde el nacer infelices.

En este problema del amor, indudablemente representa el primer papel la mujer. Ella es la que mantiene el calor santo del hogar y es la que, llamada a la maternidad, forma a la maternidad, forma a la medida de sus ideas y de sus sentimientos las nuevas generaciones, las nuevas familias.

Trátase nada más que de la educación de la mujer para la vida del hogar. Claro es que Elena Key no acepta los hábitos creados por la antigua educación femenina. Quiere que esa labor de *pedagogía social* haga de la mujer un tipo de la «casada perfecta» —muy distinta la soñada por Fray Luis de León— que se amolde a las condiciones del vivir en los tiempos nuevos.

«Cuando las mujeres modernas—dice— sepan unir a su valor, a su magnanimidad, a su fuerza moral, la calma espléndida y saludable, la placentera abnegación de otras épocas, entonces se convertirán, y sólo entonces, en seres verdaderamente superiores.» Y añade: «Lógico es el deseo de la mujer contemporánea de contemplar la vida a través de sus propios ojos y no por los ojos de sus maridos, como antaño; pero, ¿conservará también la facultad de ver todas las cosas buscando en ellas la manera de mejor comprender el espíritu del ser amado?»

Elena Key declara que la contestación es difícil. *Hay que espiritualizar el amor, despojándolo de sus humanas groserías.*

Lo urgente es que la humanidad se perpetúe; lo principal es que las familias se constituyan sobre bases sólidas, más sólidas que las presentes. Y ese será el milagro del amor, de un amor abnegado y espiritualista. Que no enlace los seres ni la frivolidad, ni el orgullo, ni la ambición. Esos son los lazos matrimoniales muchas veces, pero son también los grandes disolventes de la familia. Ellos llevan a las brutalidades de los dramas pasionales y ellos, por el desmayo de la fidelidad conyugal, llegan a desvincular los santos lazos familiares. *El destino de la mujer es el hogar y su función sagrada es la maternidad.* Este es el criterio de Elena Key, contrario a las exaltaciones del feminismo contemporáneo, que formula absurdas reivindicaciones.

«Las mujeres superiores—dice—, tanto física como intelectualmente, son los factores más grandes del perfeccionamiento de la raza, y si renuncian a la maternidad o se conforman con un solo hijo por el egoísmo de no renunciar al trabajo, consagrarán su obra personal en vez de dedicar a la humanidad la riqueza de su sangre, su fuego creador, la hermosura de sus cariños y la esencia de sus pensamientos.

Esta propaganda de Elena Key ha ganado ya todo el mundo. Es ella una de las más grandes figuras en el momento presente.

(De *Revista de Educación*, de La Plata, República Argentina, núm. 111.)

II. El siglo de los niños, por *Elena Key*.—*Madame Stael ha dicho perfectamente que para instruir a los niños es preciso, ante todo, saberlos entretener; para educar, lo primero es acercarse a ellos todo lo posible.* Lo cual no quiere decir que tengamos que imitar sus juegos y su charla infantil, pues los niños fácilmente descubren y desprecian el artificio. Significa dejarse absorber por ellos con la sencillez profunda con que la vida les absorbe, y tratarlos con la discreción, delicadeza y confianza que creemos un deber demostrar a los adultos. No quiere decir que tengamos que guiarles, obligándoles a ser como quisiéramos que fuesen, sino que debemos hacerles imitar nuestro ejemplo sin que se den cuenta de ello. No quiere decir que los tratemos con violencia o astucia, sino con su misma seriedad y honradez.

Dice Rousseau: «La educación no puede dar buenos frutos, porque la Naturaleza no hizo los padres para que educasen ni los hijos para ser educados». ¿Por qué no seguir este precepto de la Naturaleza, que nos enseña que el mejor secreto educativo consiste... en no educar?

El error más grande de la educación actual es el de ocuparse demasiado de los niños. El ideal de la educación futura será crearles un ambiente bello, en el sentido más extenso y elevado de la palabra, en donde podrán crecer y moverse libremente, teniendo por única limitación los derechos intangibles de los demás. Sólo entonces conseguirán penetrar los adultos en el reino actualmente casi desconocido del alma infantil.

Un verdadero instinto de conservación impide que el niño abra su alma al maestro, quien no cesa de hacerle preguntas inútiles o indiscretas, como la eterna interrogación: «¿En qué piensas?», a la cual, generalmente, no se contesta, o se contesta con una mentira grande o pequeña; al maestro que investiga y reprende toda acción, todo intento; que hace públicos y se burla sin consideración de los más deli-

cados sentimientos; que aplaude o censura delante de gente extraña, y, a veces, en un momento de enfado, abusa, dándoles el giro que le conviene, de confidencias recibidas en un momento de sincero abandono.

El axioma de que dos seres humanos nunca podrán comprenderse, y en el caso más favorable apenas podrán tolerarse, se aplica, sobre todo, a las relaciones entre hijos y padres, a la cual falta, en general, la característica más profunda y necesaria del afecto, la íntima inteligencia recíproca.

Tranquilidad.— Para citar un solo caso: los padres no comprenden que la infancia tiene necesidad de una grandísima tranquilidad; tranquilidad interna, profunda, a pesar de su aparente movilidad continua. *El niño tiene un mundo nuevo e infinito que estudiar, explorar y conquistar, y sólo encuentra obstáculos, avisos y prohibiciones inoportunas. Debe siempre hacer, dejar de hacer, buscar o querer algo que no es aquello que haría, buscaría o querría espontáneamente; y es impulsado sin descanso en sentido opuesto a sus tendencias. Todo, naturalmente, por amor, por cariño, por deseo mal entendido de ayudar, aconsejar y dirigir, y también por la ambición de moldear, con aquella blanda arcilla humana, un ejemplar perfecto en la especie de niños modelo.*

A una niña de tres años oí que le llamaban «mala» porque quería ir a jugar en el bosque, mientras su niñera trataba de llevarla a la ciudad; y a otra de seis años le pegaban, porque había sido «mala» con una amiguita, a quien llamó «cochina», epíteto sobremano *educativo* para una chiquilla que nunca quería lavarse: en estos dos casos tenemos ejemplos típicos de violencia hecha al sano instinto de los niños. ¿Conocéis una frase más espontánea que la de aquel niño que, oyendo la descripción del cielo de los niños buenos, preguntó a su madre si, después de haber sido bueno durante toda la semana en el cielo, le dejarían los sábados ir al infierno a jugar con los niños malos?

El niño siente en el fondo de su corazón que también tiene el derecho de ser «malo»; derecho al cual, como nos consta, no re-

nuncian los adultos por cuenta propia. Y no tan sólo de ser malo, sino de que le dejen en paz con sus travesuras, cuyos peligros y averías quiere saborear.

Buscar en cada defecto la virtud correspondiente significa tratar de vencer el mal con el bien. Todo lo demás es pretender sofocar inútilmente las fuerzas naturales y crear virtudes artificiales que no resistirán las pruebas a las que seguramente se verán expuestas.

La victoria del bien sobre el mal es una necesidad simple solamente en apariencia, pero en realidad no hay nada más lento ni más complicado. Es más fácil decir lo que no debe hacerse, que lo que se debe hacer para transformar, por ejemplo, la obstinación en firmeza, la astucia en prudencia, la coquetería en amabilidad, el inquieto en emprendedor. Y sólo llegaremos a conseguirlo admitiendo que el mal—cuando no es producido por el atavismo o una tendencia perversa— es tan natural e indispensable como el bien, y no se convierte verdaderamente en mal sino por el desarrollo desproporcionado de alguno de sus elementos.

El educador quisiera conseguir desde el primer momento que el niño fuese perfecto del todo, y le exige un orden, una fuerza de ánimo, una honradez y una conciencia del propio deber que los adultos suelen haber olvidado. Debéis recordar que los niños, a quienes en casa y en la escuela se reprende la menor tontería, son testigos constantes y jueces inexorables de nuestros defectos y errores.

El arte de educar.—El arte de la educación consiste en saber cerrar los ojos de cada diez veces, nueve; en evitar intervenciones demasiado directas, y por lo general inútiles, y en dirigir todo cuidado a reformar el ambiente en que viven los niños, y sobre todo nosotros mismos.

Pero los educadores que se ocupan del atento y consciente mejoramiento de ellos mismos y del ambiente, son muy raros. Los más gastan a un tiempo los intereses y el capital de la educación recibida, que después de haber hecho de ellos niños modelos destruye todo deseo de continuar educándose.

Y no hay duda de que sólo mejorándonos continuamente a nosotros mismos, asimilándonos sin descanso los mejores frutos de la época, llegaremos a transformarnos, poco a poco, en aquellos compañeros de los cuales tienen necesidad nuestros niños.

Educación un niño significa tener su alma constantemente entre las manos, guiándole por un estrecho sendero. Significa no exponerse nunca a leer en sus ojos aquel mudo reproche que nos juzga insuficientes en nuestra misión e ilógicos en los procedimientos usados; significa reconocer humildemente que existen muchos modos de perjudicarlo y muy pocos de favorecerle. Muy pocas veces se da cuenta el educador de que un niño de cuatro o cinco años comprende, juzga y compara con infalible rectitud, y reacciona como una sensitiva a toda impresión. La más pequeña desconfianza, una tontería, una injusticia, una burla inmerecida pueden dejar en sus tiernas almas una herida incurable, y una palabra afectuosa, una leve caricia, un justo reproche dejan un recuerdo profundo y duradero en aquellos corazones que consideramos blandos como la cera y machacamos como si fuesen de suela.

En el fondo, la mejor educación era la antigua, que enseñaba a ser «honrados y corteses». Si no formaba una individualidad, por lo menos no la deformaba. Bastaría que los padres empleasen, interviniendo activamente en la vida de los niños, la centésima parte de la energía que emplean hoy, guardando el resto para guiarles, sin intervenir directamente, siendo como una providencia invisible que ayuda sin mandar y a la cual los niños puedan recurrir en un momento de necesidad. Y por el contrario, no les dejamos un momento en paz, y tratamos de imponerles nuestras opiniones. Con demasiada frecuencia, el educador olvida o ignora que tiene a su cargo el cuidado de un alma, de una nueva individualidad, cuyo derecho más sagrado es el de reflexionar por sí mismo sobre las cosas que ve. Consideramos el alma del niño como una edición nueva del hombre antiguo, como una cosecha de vino nuevo

que nos apresuramos a meter en botellas viejas. Enseñamos al nuevo hombre a no robar, a no mentir, a no ensuciarse el vestido, a estudiar la lección, a no malgastar, a obedecer, a rezar, a pelear con sus compañeros para criar fuerzas; *¿pero quién le enseña el camino de la vida?* ¿Quién piensa que la necesidad de individualidad pueda ser tan ardiente que convierta la educación uniforme, dulce o severa, en la tortura silenciosa de toda una infancia?

Muchos que creen pensar modernamente, hablan a menudo de desarrollo individual, y después se desesperan si sus hijos no son iguales a los demás, y no poseen desde su nacimiento todas las virtudes que la sociedad juzga necesarias. ¡Y, por lo tanto, les enseñan a domar la Naturaleza, para desencadenarla después cuando sean adultos! Ninguno de ellos sabe cómo estará formado el hombre nuevo, y, por consiguiente, no quieren más que la repetición de los antiguos tipos: buenos muchachos, niñas graciosas y honrados empleados. Los nuevos tipos con ideales elevados, pensamientos nuevos, caminando por senderos desconocidos, con almas capaces de «delitos» que abran nuevas vías, se encuentran muy raramente entre la gente bien educada.

Los niños, príncipes.—Cuando a los cinco años me fabricaba una muñeca de trapo, que con su peso me producía la dulce impresión de las primeras fatigas maternas, la educación de mis futuros niños era una de mis preocupaciones. Entonces mi ideal era que los niños pudiesen estar siempre alegres y nunca tuviesen miedo. *El miedo es el martirio de la infancia*, cuyos sufrimientos son más agudos por el contraste entre la idea de que podríamos ser felices y la necesidad de serlo, y la dolorosa realidad que no corresponde a la teoría. Es verdad que la vida destruye cruelmente las aspiraciones a la felicidad de grandes y pequeños; pero hay una diferencia enorme entre lo que sufren los adultos por culpa de la vida y lo que sufren los niños por culpa de los adultos. Los niños no saben resignarse a los dolores que les imponen las personas mayores, y cuanto

más se sublevan ante los dolores inútiles, será tanto mejor para ellos, porque algún día podrán buscar el modo de modificar, en provecho propio y de los demás, las duras necesidades de la vida.

Un poeta sueco que posee una gran intuición y un profundo respeto a la naturaleza infantil, ha dicho: «Todo niño nos parece un príncipe, pero, ¿y los reyes, dónde están?» (Víctor Rydberg.)

La causa no está solamente en la vida que trágicamente enturbia y seca sus propias fuentes; también hay falta de respeto, por parte de los educadores, hacia las pequeñas criaturas confiadas a su cuidado. Mientras los padres no inclinen la frente ante la majestad de sus hijos, y no estén convencidos de que el porvenir y la historia descansan entre sus brazos y juegan a sus pies, no podrán comprender que no tienen el derecho ni el poder de dictar leyes a estos nuevos seres, del mismo modo que no tienen el derecho ni el poder de regular el curso de los astros.

¡Pero si la madre que se contempla en los ojos de su hijo se estremece con el mismo respeto que cuando contempla las estrellas del cielo infinito, si en cada hijo el padre ve un futuro soberano a quien debe servir humildemente, entonces el hijo tendrá todo lo que le corresponde! No se le concederá que imponga a los demás sus caprichos egoístas, pero se le dejará vivir una vida propia, fuerte y completa junto a sus padres, en cuya vida, no menos fuerte y completa, podrá beber el licor vital que tanto necesita.

No se figuren nunca los padres poder infundir a los hijos sus propios ideales. Los hijos ateos de padres creyentes, y los hijos creyentes de librepensadores, son casos comunes y corrientes. ¡Pero los padres podrán conseguir, sin descender de la altura de sus propios ideales, que sus hijos se formen un ideal y una fe, aunque sea por completo diversa de la suya, que algún día les impulsen a muy distintas playas del pensamiento humano!

Para los ideales, como para otras tantas cosas, es preciso que los adultos ofrezcan sus propios consejos y su experiencia pro-

pia, y aun sería mejor dejar que los jóvenes buscasen su ideal espontáneamente, como fruto temprano entre las hojas, y nunca mostrasen los padres sorpresa ni desdén, si sus hijos no siguen su consejo.

La renovación de la sociedad. — La pregunta ingeniosa: *¿por qué debemos trabajar para nuestros descendientes que nada han hecho para nosotros?*, me hizo pensar muchísimo durante mi juventud. Comprendía que los descendientes pueden hacer mucho por sus predecesores, abriéndoles infinitos horizontes para el porvenir, más allá del trabajo cotidiano. Pero, de momento, la Humanidad niega la existencia a estos horizontes. Sólo quien prevea en los niños los nuevos destinos de nuestra especie sabrá mover con mano delicada los hilos sutilísimos del alma infantil, destinados a tejer algún día la historia del mundo. Y comprenderá que cada piedrecita que venga a turbar el límpido espejo de aquellas almas producirá durante siglos las ondas concéntricas de su influencia. Sin nuestra voluntad ni posibilidad de elegirla, nuestros padres han formado nuestra esencia y nuestro destino; pero en nuestros descendientes podemos crear con cierta libertad el destino de las generaciones futuras.

El siglo XX será el siglo de los niños, porque a la Humanidad le será dado abrazar mejor todo esto, bajo la nueva luz de la teoría de la evolución. Y lo será en un doble sentido: los adultos penetrarán en el alma infantil, y conservarán la sencillez de la infancia: en esto, la vieja sociedad encontrará su renovación.

(*Revista de Educación*, de La Plata, República Argentina.)

III. La Pedagogía moral de Durkheim, por *F. Pécaut*. — P. Fanconnet ha procurado condensar y sistematizar la pedagogía moral de Durkheim (1). El plan de éste es extremadamente sencillo. Se trata de crear la vida moral en el alma del niño. Durkheim tenía que comenzar, pues, por definir la vida moral. Como Kant, la toma

(1) *L'Éducation morale*, por E. Durkheim. *Avertissement*, por P. Fanconnet. Alcan.

tal como es y la analiza desde otro punto de vista. La moralidad es, primeramente, el respeto a una disciplina o a un sistema de mandamientos. Pero la autoridad que impone esta disciplina, que la funda, es la sociedad. El segundo elemento es, pues, la adhesión a la sociedad, adhesión que está en la personalidad, por una parte, y la constituye, y, por otra parte, está fuera de ella, la desborda y tiene otra naturaleza, otros fines y otros destinos que los individuales. Pero hay un tercer carácter, que Durkheim cree igualmente esencial, y sobre el que tanto insiste la pedagogía contemporánea: *la autonomía*. Pero no es ésta para él el estado de alma sobre el cual fundaba Kant la moralidad: la conciencia de la verdad moral adhiriéndose a sí misma más allá y por encima de la individualidad y de la sociedad particular de que forma parte. Esta liberación y superación de la naturaleza y de su determinismo por el sentimiento moral universal no la admite Durkheim como posible. Su actitud es más empírica y positiva que la de Kant. Pero los deberes cuya coacción moral sufrimos podemos pensarlos y comprenderlos, dice Durkheim, refiriéndolos a las condiciones sociales que las imponen. Y comprenderlos es aceptarlos y apropiárselos. Este paso de la espontaneidad a la ciencia, de la disciplina sufrida a la disciplina comprendida y aceptada, es la autonomía única asequible. Y este elemento indispensable en una moralidad superior es el que subraya la importancia de la enseñanza moral. El oficio de esta enseñanza no consiste, o no consiste *solamente*, en fortificar la moral en el hombre, sino en elevarla a un estado cualitativamente superior. La segunda parte del problema la constituye, para Durkheim, la educación moral propiamente dicha. Después de analizar la moralidad, hay que pasar al arte de constituir la en el niño. Pero en este paso se tropieza con una dificultad, o sea con el problema de las relaciones de la naturaleza con la moralidad. Para una gran corriente filosófica, el paso es continuo, la moralidad no es sino una *promoción* de la naturaleza, que la educación tiene la misión de favorecer. Pero para Durkheim, tan pró-

ximo al cristianismo y al kantismo, el individuo no elabora la moral; le viene de fuera; es una realidad social enteramente heterogénea con la naturaleza original. ¿Cómo puede entonces encarnarse en esta naturaleza, si no encuentra condiciones en las que arraigar? Para contestar esta pregunta es necesaria una indagación psicológica. Las disposiciones requeridas están, en efecto, en la naturaleza; siempre las ha puesto en juego espontáneamente la educación; pero conviene reconocerlas para hacerlo con conocimiento de causa. Es, en primer lugar, el *tradicionalismo* infantil. El niño ama la regularidad; es rutinario y misoneísta, a la manera primitiva. Sobre este amor al orden o a la repetición se pueden establecer hábitos que contengan su versatilidad. Se ofrece, en segundo lugar, su *receptividad para la sugestión*. El sentimiento de los valores morales penetra en él, sin presión material, por sugestión. Se puede, en fin, contar con el *altruismo* del niño. Este altruismo, como el egoísmo, no se declara inmediatamente. Pero es tan natural, para Durkheim, como el egoísmo. Se desenvuelven paralelamente, porque ambos resultan de la formación misma del *yo*. No nos distinguimos como individuos sino representándonos a los *otros*, y no sólo su exterior, sino sus sentimientos, sus pensamientos y sus reacciones respecto de nosotros. Forman parte de nosotros mismos, y si nos faltan, sufrimos, con su ausencia, como de algo nuestro que se nos destruye; entran en el amor que nos profesamos. Para otros psicólogos no nace el altruismo de la representación de los demás que se incorpora a nuestro ser, sino que es una tendencia innata, original e irreductible, débil y frágil en sus principios, y toda la moralidad no sería sino el desenvolvimiento y la generalización de este altruismo primitivo.

(*Revue pédagogique*, de París.)

IV. El juicio y el razonamiento en el niño, por *M. Dard*. - Para Piaget, el pensamiento del niño es diferente del característico del adulto. No sólo tiene sus estímulos propios, sino que se distingue funda-

mentalmente por su estructura. En el curso de una evolución laboriosa, que implica muchas «oscilaciones» y aun aparentes retrocesos, el niño se eleva poco a poco a las exigencias lógicas del pensamiento racional, al mismo tiempo que se abre a una sociabilidad cada vez más elevada: su pensamiento, «egocéntrico» en un principio, enteramente objetivo y casi inorgánico, se pliega al arte de la prueba para persuadir y convencer. Este pensamiento central de las obras de Piaget (1) lo formula en conclusiones apoyadas en observaciones y análisis minuciosos. La lógica del niño carece de coherencia y de objetividad; difícilmente llega a conocerse y a expresarse íntegramente. No está hecha para el cambio social. Se asemeja al pensamiento del adulto que se «abandona a sí mismo», por ejemplo, en el ensueño, pensamiento confuso, inconsciente de sí mismo y de las direcciones afectivas a que obedece, extraño a la preocupación por la verdad, y cuya riqueza ficticia se desvanece ante la luz plena del lenguaje. «Es intermediario — dice Piaget — entre el pensamiento artístico y el pensamiento socializado.» Adquirirá poco a poco la sociabilidad, de que todavía carece, mediante la acción y la experiencia; pero el niño «trabaja poco», y sólo en los juegos manuales comprueba la resistencia de las cosas. La gran prueba, la prueba decisiva, es la de la vida social, y es, por otra parte, por la vida social como la humanidad ha conquistado la plenitud de las facultades intelectuales que la enriquecen, y merced a ella se ha sometido a las reglas saludables del pensamiento, que han convertido progresivamente a la razón humana en un instrumento más resistente y más seguro. «El choque de nuestro pensamiento con el de los demás — dice Piaget — produce la duda y la necesidad de probar. Nace constantemente en nosotros un número enorme de ideas falsas, extrañas, utópicas, explicaciones místicas, sospechas y megalomanías que caen al contacto con los demás. La nece-

alidad social de compartir el pensamiento de los demás, de comunicar el nuestro y de convencer es lo que constituye el origen de nuestra necesidad de comprobación. La prueba ha nacido de la discusión.» Ahora bien, en la primera edad, el niño no mide todavía los obstáculos que le separan de los demás espíritus, ni siquiera de los otros niños. Las conversaciones entre los niños pequeños son con frecuencia verdaderos monólogos. Y, sin embargo, ellos creen entenderse. Cuando son un poco mayores, las discusiones infantiles no son sino el choque de afirmaciones imperiosas y contradictorias. El niño no cuenta con su interlocutor sino como el obstáculo, y ante él se limita a insistir en su propio pensamiento. Sólo más tarde, cuando se propone persuadir y convencer, es cuando va ganando gradualmente la conciencia de ese pensamiento y lo va ajustando a normas lógicas y objetivas, socializándolo, por tanto. Por eso no es extraño que con esta edad de progreso del pensamiento lógico coincida también la mayor capacidad del niño para una vida social concertada, como lo prueba la evolución de los juegos y la organización de las pequeñas sociedades infantiles, que, inestables en un principio, se disciplinan progresivamente y elaboran sus reglamentos. Sin duda — dice Piaget — que es siempre arriesgado explicar la razón de los sincronismos mentales. Por eso, aun cuando ha procurado referir al egocentrismo la mayor parte de los rasgos de la lógica infantil, también hace constar prudentemente que justamente la presencia de esos rasgos es la que explica, a su vez, el egocentrismo. «Lo que parece indudable — dice Piaget — es que estos diversos caracteres forman un haz que define la lógica del niño.» En la corta vida de un individuo, Piaget muestra, en resumen, que todo espíritu tiene una historia; su progreso no consiste solamente en un aumento de conocimientos, sino en la actualización de las potencias lógicas que la vida social suscita. Ya los sociólogos han dicho que es la sociedad la que ha permitido la realización de la naturaleza humana, la valoración de todas sus virtualidades. La idea

(1) *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Ginebra. Delachaux.

nueva de Piaget consiste en haber procurado explicar también la evolución del pensamiento individual en función del medio social a que se adapta. Si el niño, entregado primeramente a la fantasía de una subjetividad sin regla, se disciplina poco a poco y se orienta hacia la indagación de una verdad objetiva, será en parte gracias a la resistencia de las cosas—Piaget no quiere dejar en la sombra la mitad de la realidad—, pero sobre todo por el contacto con sus semejantes y por la obligación de pensar según reglas comunes, en la unanimidad de los espíritus. Claro está que el adulto no tiene por qué temer la intrusión, que se juzga a veces indiscreta, en la vida intelectual del niño; su misión consiste precisamente en iniciarle en una «socialidad» más rica y llena que la que puede surgir en las sociedades infantiles más vivas y mejor organizadas.

(*Revue pédagogique*, de París.)

INSTITUCION

IN MEMORIAM

MI DON FRANCISCO GINER ⁽¹⁾

(1906-1910)

por J. Pijoán.

3.—*Los domingos en El Pardo.*—Aseguran ahora que el paisaje de los alrededores de Madrid es el más interesante de España. Y en verdad, en ninguna parte como allí la meseta castellana es imponente en su aridez y sequedad. Pero es sólo en la dirección de El Pardo y a lo largo del Manzanares donde se obtiene lo que podríamos llamar una *visión delectable*. Es todavía un paisaje eminentemente castellano, es el *monte*, donde pueden correr galgos y lebreles, sin cultivos ni huertas, sólo una que otra grande encina, manchando de sombra el suelo gris de la hierba seca. Así debía ser el paisaje de Castilla

cuando los celtíberos desbarataban las legiones de Pompilio y de Mancino. Y así se comprende que será siempre el paisaje de esta parte de España, siempre que se la deje sola, abandonada a la mano de Dios. Crecerá aquí y allí algún árbol, donde haya un hueco de tierra y mantillo, pero el granito berroqueño en la superficie impedirá la formación de grandes prados y selvas espesas.

Varias veces se ha tratado de civilizar este valle del Manzanares, tan inmediato a la capital. A pocas leguas de Madrid, los Austrias edificaron el palacio de El Pardo. Más tarde, en tiempos de las reinas napolitanas, se intentó vestir de jardines, a la moda de Italia, una parte del valle, pero el *monte* los invadió también, y en su dilapidación actual aparecen vencidos, y reconocen ya que es inútil luchar con el ambiente celtíbero que los rodea. Sin embargo, la principal belleza de este valle del Manzanares es la vista de la Sierra del Guadarrama, que aparece en el fondo. Se distinguen en el aire trasparente los rellanos de la montaña, también ennegrecidos por las encinas. En el invierno, el contraste es mayor con la blancura de sus cumbres coronadas de nieve.

El Abuelo va a El Pardo todos los domingos; habla ya de su fiesta en el campo dos o tres días antes. ¿Con quién irá esta semana? Generalmente, Cossío sale más tarde; aprovecha la mañana de asueto y de quietud en aquella casa escuela para escribir. Pero el Abuelo sale temprano con algún amigo o uno de sus discípulos que ha venido a buscarle.

La mañana la pasan solos. El discípulo se atreve al principio a exponerle en esta soledad sus más íntimas dudas y dificultades. ¡El Abuelo reacciona tan dulcemente en aquel ancho horizonte abierto! Se para a escucharle a la sombra de una encina, y aun contesta con una explicación ideal; pero a menos de ser algo muy importante, su compañero pronto nota que el Abuelo está perdido en un éxtasis de asombro. Sus ojos miran algo lejano, que acaso no sea lo mismo que está viendo el discípulo abrumado. La conversación enmudece; el

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

Abuelo exclama sólo de vez en cuando: «¡Dios mío, Dios mío, y qué indignos somos de esta terrenal belleza!...» A veces se tiende en el suelo, levantando sólo la cabeza con las manos para mirar mejor; absorbe, diríase, con los ojos los colores del campo; huele la tierra; se adivina que percibe cantos en el rumor de las ramas de las encinas...

Esto puede durar horas, lo mejor de la mañana, a lo más interrumpido por un breve diálogo en esta forma:

Maestro.—¡Qué vergüenza encontrarse aquí de nuevo, después de toda la semana perdida entre cuidados vanos! Estos árboles han estado aquí cada día, desde el alba hasta la noche, y aun durante la noche misma, cantando la gloria de Dios, obediendo sus más ligeras indicaciones, moviéndose al menor soplo del viento... Y nosotros, ¿qué hemos hecho, Dios mío, por ti esta semana?

Discípulo.—¿No nos dice usted, Abuelo, a menudo que las obras humanas son también parte de la creación? También nosotros hemos dado nuestra nota en el concierto del mundo.

Maestro.—¡Sí, sí! Si nuestras obras hubiesen sido verdaderamente humanas. ¿Pero es que lo son? ¿Es que usted y yo hemos abierto nuestro espíritu humanamente, derramando nuestras facultades como este árbol inclina su tronco y extiende sus ramas en todas direcciones, creciendo como un árbol? Mire cómo agita sus hojas, moviéndolas una por una, todas tan vivas, ¡tan perfectas! En la contemplación de un árbol podríamos pasar enteramente nuestra vida. ¡Y qué enseñanzas! ¡Qué humildad! Años y años ha pasado para crecer sano y gigante, y nosotros le derribamos en un día a hachazos. Si nunca hubiésemos visto una encina como ésta, y nos la enseñaran como enseñan un elefante o un rinoceronte en un circo, ¡con qué pasmo no nos maravillaríamos de su belleza! Y aquí las vemos crecer tan juntas y nobles, día por día, tan compenetradas con el paisaje que las rodea y tan personales e independientes, cada una con su carácter propio.

Discípulo.—Pero careciendo de lo más precioso del universo, que es la conciencia y la voluntad.

Maestro.—¿Y quién le dice a usted que la conciencia y la voluntad sean lo más precioso del universo? ¿Y quién le asegura a usted que estos seres, por ser más humildes, no la tienen? ¿Es que usted pigmeo, no cree que puede haber otras encarnaciones del espíritu que las que conocemos con el calificativo de *hombre*? ¿Por qué no puede pensar y querer esta encina, o hacer algo más espiritual todavía que el pensar y el querer?

Discípulo.—Pero acuérdesese usted que nosotros, orgánicamente por lo menos, somos lo más elevado en la escala de los seres. Por lo menos físicamente, dominamos la creación.

Maestro.—¿Qué duda hay que si fuéramos realmente hombres obraríamos y percibiríamos con más perfección que estos seres inferiores. Seríamos dioses o hijos de Dios. ¡Qué estupendo misterio! Criaturas en continua relación con el Criador, unidos con él por el amor, unificados con el todo, participando de la vida de todas las criaturas, seríamos parte de esta encina, y ella viviría en nosotros. Nuestros místicos distinguieron maravillosamente entre unión y unidad con Dios, y reconocieron esta última como posible aquí en la tierra. ¡Y quien dice unidad con Dios dice unidad sustancial con el todo! ¡Oh hombre, cuán grande eres y cuán pequeño te haces! En verdad, tienen razón en decir que el hombre es un ángel caído.

Discípulo.—Pero aun en nuestro estado de abyección debemos ser superiores a los otros seres. Podemos, hasta en estado de pecado, comunicarnos con Dios por la oración. ¿Qué piensa usted, Abuelo, de este extraño fenómeno de la oración? ¡Es una de las más universales experiencias de la humanidad! Desde el salvaje que ruega al fetiche, esperando su ayuda material, hasta el puritano, que escucha la voz de Dios murmurando a su oído la concesión de una plegaria, todos parecen recibir lo que fervientemente han pedido a la personificación de la Divinidad que ellos adoran.

Maestro.—Los psicólogos le dirán a usted muchas cosas de la fuerza de la sugestión en el creyente, que sabe su éxito asegurado por la intervención de lo sobrenatural, que no ha de faltarle. Yo detesto estas explicaciones pseudocientíficas de fenómenos sobrenaturales, o mejor dicho, naturales, pero fuera del radio de acción de nuestro conocimiento. Me ofende la idea de un Dios personal que atiende a escuchar las miserables súplicas de estas hormigas de la tierra. Pero me ofende más todavía el oír negar la posibilidad de comunicación directa y cuasi tangible con la potencia activa del Cosmos, que llamamos Dios sólo para mejor entendernos.

Discípulo.—¿Pero es que concretamente usted afirma la eficacia de la oración?... ¿Me será permitido preguntarle a usted si ruega usted pidiendo cosas concretas?...

Maestro.—¿Y qué es lo que estamos haciendo ahora sino rogar? ¿No pedimos con todo fervor luz, conocimiento y amor? ¿No los sentimos llegar como presentes de la Divinidad que no nos merecemos y que recibimos como un don gratuito? Como esta vida misma, ¿quién nos la ha dado? ¿Quién nos la mantiene, tan complicada y magnífica?

El Sol ha llegado al zenit; el maestro y el discípulo comen del paquetito donde cada uno ha llevado su frugal almuerzo. Un perro roñoso, perdido del campo, se acerca mirando con envidia a los dos hombres, que continúan su conversación entre bocado y bocado. El Abuelo llama al perro cariñosamente y le echa un pedazo de pan, que el pobre animal hambriento engulle rápidamente.

—He aquí un gran milagro que vemos cada día y no reconocemos — dice el Abuelo —. Yo como este pan, y se convierte en hombre, y el mismo pan, comido por el perro, se convierte en perro. ¿Cómo explicar este misterio? Y si no sabemos explicarnos una función tan universal, casi un fenómeno químico, ¿qué audacia pretender explicarnos cómo nosotros nos hacemos Dios o cómo Dios se hace en nosotros?

Unos gritos a lo lejos anuncian la llegada de otros amigos. Han estado buscando

al Abuelo entre los árboles por largo rato, y por fin lo distinguen allí, acabando su almuerzo. Llegan en grupos de dos, de tres: pronto se reúne una compañía numerosa. La conversación toma otro carácter. Unos bajan de la Sierra, adonde ya marcharon la tarde anterior: hablan de la noche, pasada oyendo el rumor incesante de las cascadas. Otros vienen de más cerca: han llegado sólo al pie de la montaña; otros vienen de bañarse en el agua, fría aún, del vecino Manzanares.

El maestro los observa. ¡Qué noble grupo de jóvenes! ¡Otra generación! Dios mío, ¿qué es lo que va a dar de sí? ¿Será mejor que las otras? ¿Quedará algo de este deseo de ideal que los anima a todos ahora?

Se comenta la grandiosidad de aquel paisaje. Uno menciona a Velázquez, el pintor de esta imponente sierra, oscura, y añade sentenciosamente:

—¡Parece imposible cómo pudo Velázquez, medio andaluz, medio portugués, identificarse con *esta cosa*: el paisaje más castellano que existe! ¡Y pensar que admiró a Rubens! Viajó y vivió en Italia, hizo copias de mármoles antiguos y del Tiziano!...

Otro hace esta observación, algo pedante:

—¿Es que esta sierra nos dió a Velázquez, o es que Velázquez nos dió esta sierra? Porque ya nunca más podremos mirarla, sin pensar en la *versión* que él nos dió de este paisaje, ni podremos nunca ver un cuadro de Velázquez sin sentirnos al pie del Guadarrama.

—Si tuviéramos el alma de artista que tenía Velázquez — añade el primero que habló —, cada uno daría su expresión a este paisaje, y aunque quisiéramos aquí recordar sus cuadros, se nos representarían como algo muy distinto de lo que realmente son.

—Entonces, ¿cómo se explica usted — replica el otro — que si el arte, como dicen B. y C., nos da la esencia misma de las cosas, la representación sea diferente según cada artista?

Todos miran al Abuelo, deseando que

intervenga; pero éste mueve la cabeza y replica sonriendo:

—No lograrán hoy hacerme hablar; he venido aquí a escuchar, no a debatir; a escuchar algo más grande que estas palabras: esencia y representación... ¿Qué quiere decir aquí todo esto? Guárdenlo para mañana en la clase. ¡Escuchen ustedes al cuclillo que canta! ¡Miren este cielo azul! Vivamos, vivamos; gocemos de este vivir, como gozan de él todas las demás cosas...

Y se hace un gran silencio. Van andando; se desparraman otra vez en grupos de dos, de tres... más callados, más conscientes. ¿Qué les ha dicho el Abuelo para así impresionarlos? Nada, casi nada; pero la hora y el tono de su voz hacían aumentar el valor de las palabras.

El Abuelo desaparece. Habrá ido al Asilo de niños pobres de El Pardo, regido por su primo, otro Giner, y la señora de éste, D.^a Tomasa. He aquí otra casa-convento, una obra parecida a la Institución Libre de Enseñanza, allí, tocando al palacio real de El Pardo.

¡Don Francisco es recibido en aquella casa con tanto amor! D.^a Tomasa le prepara una taza de té caliente, y él se reconforta en la lumbre del hogar encendido del salón. Hacía fresco; el Abuelo siente que el campo le ha penetrado dentro del alma, y está como derretido de dulzor.

El Abuelo permanece sentado, hablando con D.^a Tomasa ¡Una mujer! El Abuelo recuerda los días cuando venían allí con D.^a Concepción Arenal y los esposos Riaño. Entonces se preocupaba de otras cosas. ¡El tiempo vuela, y él es ya viejo! El Sol se va poniendo!

Deja que marche la multitud; espera uno de los últimos tranvías, para ir casi solo a Madrid. Cuando sale del Asilo, en dirección al tranvía, atraviesa el sitio real, todo tan callado. Las estrellas brillan en el cielo, y el Abuelo las mira, las mira con sus ojitos brillantes, como otras estrellas en la oscuridad. Al subir en el incómodo vehículo que ha de llevarle a la ciudad, pasa volando un automóvil, tocando una fuerte bocina. El Abuelo ve al rey que vuelve con

sus amigos de su día de caza, ignorante de que allí, en aquel tranvía, va el más excelso de sus súbditos. El Abuelo lo ve pasar, pensando que también el monarca joven busca, al fin y al cabo, como él, el goce de la vida, la *joie de vivre*, ni más ni menos que él, ¡y quién sabe si con más resultado!

GINER EN LA INSTITUCIÓN

por E. Gómez de Baquero.

En la colección de «Obras Completas» de D. Francisco Giner de los Ríos, que vienen publicando con merecida devoción sus discípulos, y que llega ya al tomo XVIII, han salido a la vez tres volúmenes de *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. La mayoría de los opúsculos recopilados procede del BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA, el más valioso y casi el único archivo pedagógico que existe en España; por lo menos, el único proseguido con continuidad y método. Hay en España, sin duda, muchas personas de algunas letras que no han visto en su vida un número de este BOLETÍN. Ha circulado en un ámbito reducido. No se le puede acusar de exceso de proselitismo. Pero entre las revistas españolas, que por lo común nacen trabajosamente y desaparecen con suma facilidad, es una de las más interesantes y de las que han reunido una documentación más copiosa sobre la cultura.

Estos escritos breves de D. Francisco Giner son los que mejor reflejan el carácter de su obra, la ofrenda que hizo a España. No serán, por su brevedad, los de mayor densidad científica, ni los de mayor perfección literaria, ni, sobre todo, los de más permanente actualidad. Muchos de ellos son notas informativas escritas hace muchos años acerca de novedades de la enseñanza que con el tiempo han dejado de serlo, o de cuestiones cuya literatura ha aumentado copiosamente desde entonces. Pero ¡qué vida hay en ellos, con todo! ¡Qué ejemplo ofrecen de apostolado sin bombo ni platillos! ¡Qué personales son

en el buen sentido de lo personal, y con qué elocuencia nos hablan de la labor perseverante del insigne educador! Faltaría algo esencial en las «Obras Completas» de Giner si se hubieran omitido o se hubiesen escatimado estos escritos, que eran la siembra de cada día. Algunos de estos opúsculos conservan intacta una gran parte de sus valores originales; todos tienen un alto valor documental.

*
* *

Se comprende la emoción con que hablan de ellos los prologuistas, discípulos todos de Giner, formados en la Institución, muchachos en la época de los escritos. Uno de los colectores, al comentar los opúsculos que le han correspondido, se representa al maestro de este modo:

«Así es como veo yo a D. Francisco: en las primeras horas de la mañana, en la «Sala» de la Institución; después del desayuno, ante aquella mesita baja, trabajando con nosotros, dictándonos o corrigiendo las traducciones; en aquella sala donde tantas veces fuimos, en momentos graves de nuestra vida, a abrirle nuestra alma, a darle cuenta de nuestras luchas, de nuestras penas o alegrías, a recibir sus alientos o sus recriminaciones; donde él examinaba nuestra conducta; donde, con su ejemplo, con su cariño, nos enseñaba a ser «limpios» de cuerpo y más aún de alma. Porque si de la obra de la Institución queda algo, si su labor educadora deja huella, habrá que buscarlo siempre en la tonalidad moral de los espíritus. D. Francisco quería que sus muchachos fueran no sólo sanos, fuertes, alegres, en modo alguno melancólicos, sino también cultos y reflexivos; pero, sobre todo, sinceros, leales y veraces.»

Si fuera costumbre que los sabios usaran emblemas o divisas, el emblema correspondiente a D. Francisco sería el pelícano. Como el pelícano, se dió a sí mismo para alimentar a sus criaturas. Dió una de las cosas que le es más difícil y doloroso sacrificar al hombre del pensamiento: la aspiración a la obra personal, poética,

científica o artística que continúa al autor, como nos continúan los hijos de la carne. Con su entendimiento, su cultura y su sensibilidad, Giner, consagrándose al cultivo de su propio espíritu, hubiera podido dejar obras maestras jurídicas, filosóficas, acaso artísticas. Pero en vez de dejar una literatura acabada, prefirió cultivar el espíritu de los otros. Se entregó a esta misión, que tenía la nobleza de un sacerdocio; se dió de lleno al cultivo de la inteligencia en España, sin que le desalentaran, aunque sí le afligieran, las inclemencias y perturbaciones del clima.

*
* *

Para una obra tal, era menester seguir al día los progresos de la educación, de las ciencias, del pensamiento, en el Mundo. Don Francisco estaba enterado de todo eso en época en que en España apenas se asomaban por encima del Pirineo algunos espíritus curiosos. Muchos de los artículos, de las notas, de las monografías comprendidas en los *Ensayos menores sobre educación y enseñanza* pertenecen a ese correo de Europa y del Mundo que Giner traía a sus compatriotas y llevaba al día. Hoy se sabe más de estas cosas; hay más personas documentadas; se ha establecido cierta comunicación con el movimiento educacional del Mundo, aunque mucha menos de la que algunos se figuran; pero no hay un centralizador y un censor como D. Francisco Giner. Lo conseguido se debe principalmente a la Institución, a los profesores formados por ella, a la irradiación de su espíritu ante los mismos adversarios, pues uno de los triunfos de la Institución fué el de civilizar un poco a sus enemigos por las necesidades de la competencia y la polémica.

Naturalmente, los ministros de Instrucción pública, los subsecretarios, los directores, los consejeros, los personajes de la burocracia docente, que administraban la enseñanza, no sabían, por lo general, una palabra de aquellas cosas que daba a conocer Giner, ni las entendían. Para los más benévolos era un sabio eminente que

estaba fuera de la realidad. En general, se miraba a la Institución con indiferencia o con encono, esto último a causa de su neutralidad religiosa.

Aquí encaja bien una anécdota que refiere Pijoán. Uno de los amigos de Giner se encontró cierto día con una alta persona de origen extranjero, que detuvo al hombre de la Institución y le preguntó, interesándose por aquella obra.

El interpelado explicó la labor que venían haciendo calladamente por tantos años, sus iniciativas pedagógicas, la coeducación, viajes al Extranjero, colonias escolares, excursiones, visitas a los museos, todo lo cual eran grandes novedades en la España de la Regencia. Esta alta persona con quien hablaba escuchó interesadísima lo que decía el hombre de la Institución, y con un aire de sorpresa inquirió, para completar su información, qué decían las gentes de estas innovaciones.

El hombre de la Institución, con toda la discreción y urbanidad posibles, trató de reflejar algo de las críticas y calumnias que aquel movimiento progresivo provocaba en sus enemigos reaccionarios. Y parece que esta alta persona hizo un gesto de indignación y se le escaparon sólo dos palabras, aunque bien expresivas, en puro idioma castellano. Dijo:

— ¡Qué brutos!

*
*
*

Entre los *Ensayos menores* me atraen particularmente los que hablan de la vida de la Institución, de sus cuestiones internas, de sus luchas y sus rozamientos con el medio. Giner, que era enemigo de gestos violentos y tenía una serenidad mezcla de distinción y de estoicismo, no habla de las mezquindades cotidianas de la hostilidad oficial en muchos momentos; deja a un lado los incidentes agrios para atender a lo fundamental de las cuestiones. La Institución, al principio, preparaba a sus alumnos para los exámenes oficiales. Después renunció, pues aquella dualidad de la enseñanza para que el discípulo supiera y se formase y la enseñanza para que ganara el examen esterilizaba una parte del esfuer-

zo. Mas entonces las familias de algunos alumnos, sin dejar de enviarlos a la Institución, los hicieron preparar para el examen por profesores particulares, cediendo a las exigencias prácticas de una clase media pobre que se ve obligada a procurar el resultado inmediato de las carreras de los hijos. El dualismo reaparecía, agravado. Esta dificultad fué una de las muchas que se le presentaron a la Institución en su tarea de aclimatar la educación y la cultura modernas.

(*El Sol*, 11-XII-27.)

CORPORACION DE ANTIGUOS ALUMNOS

Cuenta de ingresos y gastos correspondiente al año 1927, leída y aprobada en la reunión de 18 de febrero de 1928.

INGRESOS

	Pesetas.
Saldo anterior (1).....	224,60
Recaudado durante el año, por cuotas.....	2.886
Devuelto por un antiguo alumno, a cuenta del anticipo que recibió de la Corporación.....	200
TOTAL.....	3 310,60

GASTOS

Donativo de 25 pesetas mensuales a la viuda de un profesor de la Institución (enero y febrero).....	50
Donativo de 10 pesetas mensuales a la Biblioteca circulante de niños, de la Institución.....	120
Donativo de 5 pesetas mensuales a la Asociación «Fraternidad Cívica».....	60
Suscripción al <i>Boletín de la Federación Abolicionista</i> (10 francos suizos).....	11,60
Cuota para el homenaje a D. Antonio Zozaya.....	50
Cuota para el monumento a la me-	

(1) Véase el número 804 del *BOLETÍN*, correspondiente a marzo de 1927.

	Pesetas.
moria del antiguo alumno D. Manuel Orueta.....	50
Gastos de la tirada del folleto de M. Koeckert «La canción popular española».....	66,70
Talonarios para recibos.....	75
Premio de cobranza.....	145
Gastos de correo.....	4,25
TOTAL.....	632,55
Saldo a favor de la Corporación.	2.678,05

El Tesorero, José Ontañón.—V.º B.º: El Presidente, Marqués de Palomares de Duero.

LIBROS RECIBIDOS

González Guerrero (Pedro).—*Contribución al estudio de las algas y esquizofitas de España*.—Madrid, 1927.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Serrano, O. S. B. (D. Luciano).—*Cartulario de Monasterio de Vega con documentos de San Pelayo y Vega de Oviedo*.—Madrid, 1927.—Don. de ídem.

Vega de Sella (Conde de la).—*Teoría del glaciario cuaternario por desplazamientos polares*.—Madrid, 1927.—Donativo de ídem.

Madinaveitia y Tabuyo (D. Antonio).—*La enseñanza de la química orgánica. Discurso de apertura del curso 1928-29 en la Universidad Central*.—Madrid, Imprenta Colonial, 1927.—Don. de la Universidad.

Subirá (José).—*La música en la casa de Alba. Estudios históricos y biográficos*.—Madrid, 1927.—Don. del autor.

Junta para Ampliación de Estudios.—*Memoria correspondiente a los cursos 1924-25 y 1925-26*.—Madrid, 1927.—Don. de la Junta.

Andrés y Cobos (Pablo de).—*Un viaje por las escuelas de España*.—Segovia, Imprenta provincial, 1927.—Don. del autor.

Institución Libre de Enseñanza.—*Biblioteca Circulante de Niños. Catálogo de la sección 2.ª Nuevas adquisiciones*. Madrid, Cosano, 1927.—Don. de ídem.

Alarcón y Horcas (Salvador).—*Código del trabajo. Manuales Reus*. Madrid, Editorial Reus, 1927.—Don. de la Editorial Reus.

González Rothvoss (Mariano), Casais y Santaló (José) y Martín-Granizo (León).—*Leyes sociales*.—Madrid, Editorial Reus, 1927.—Don. de ídem.

Ortiz y Arce (David), Menéndez Pidal y de Montes (Faustino).—*Organización de tribunales*.—Madrid, Edit. Reus, 1927.—Don. de ídem.

Iturriaga y Manzano (Fernando) y Aguirre y Beiztegui.—*Problemas de Aritmética y Geometría*.—Madrid, Edit. Reus.—1927.—Don. de ídem.

Barahona (Manuel), Frías (Nicolás) y Martínez Peñalver (Carmelo).—*Funcionarios administrativos de Ayuntamientos y Diputaciones*.—Madrid, Editorial Reus, 1927.—Don. de ídem.

Von Liszt (Franz).—*Tratado de derecho penal*. Traducido por Luis Jiménez de Asúa.—Madrid, Editorial Reus, 1927.—Don. de ídem.

Morell y Terry (J.).—*Comentarios a la legislación hipotecaria*.—Madrid, Editorial Reus, 1927.—Don. de ídem.

Editorial Reus.—*Código civil español*. Madrid, Edit. Reus.—Don. de ídem.

Pulido Fernández (Dr. Angel).—*El cáncer comunista*.—Madrid, Editorial Sampedro (s. a.)—Don. de D. J. C.

Rivelles e Ibáñez (Federico).—*Por no vacunarse*. Narración de higiene para niños.—Biblioteca «Pro Infantia».—Madrid, 1918.—Don. de ídem.

Mariscal y García (Dr. Nicasio).—*Importancia, necesidad y procedimiento más natural para el desarrollo, en la escuela, de la educación intelectual, desde el punto de vista de la higiene del niño*.—Biblioteca «Pro Infantia».—Madrid, 1919.—Don. de ídem.

Goyanes (Dr. J.).—*La leyenda y el culto de Esculapio en la Grecia antigua*.—Madrid, imprenta de Julio Cosano, 1925.—Don. de ídem.

Imp. de Julio Cosano, suc. de Ricardo F. de Rojas. Torija, 5.—Teléfono 10306.