



Por Lázaro MONTERO (\*)

## I. GINER Y EL PROBLEMA DE ESPAÑA

Nos proponemos acercarnos a Giner afectuosamente, con la admiración y el cariño que siempre ha inspirado. Esa es la razón del título elegido, tomado de un delicioso libro de don José Pijoan. Pijoan era de la Institución Libre; nosotros, no. Entre nosotros y Giner solamente caben afinidades electivas, Giner muere en Madrid el 18 de febrero de 1915, cuando nosotros estábamos a punto de los cuatro años de vida. Había nacido Giner en Ronda —10 de octubre de 1839—; nosotros, en un pueblecito de Salamanca. La familia de la madre de Giner —los Ríos Rosas— era rondeña; la del padre, a pesar del ascendiente levantino en la almendra del Giner, acomodada ya en Vélez-Málaga. Nuestra familia, salmantina por los cuatro costados. La función del padre obliga a los Giner a algunos cambios de residencia. De ahí que sus estudios se inicien en Cádiz, se sigan en Alicante, Barcelona y Granada y se culminen en Madrid. A la Facultad de Derecho de Madrid pertenece, también, la cátedra que gana por oposición. Y, en Madrid, surgen la Institución Libre y cuantos organismos se relacionan directa o indirectamente con ella: Instituto Escuela, Museo Pedagógico, Junta para Ampliación de Estudios... A mi Salamanca natal llega muy poco de Giner y la Institución. En la Universidad, predominan sus oponentes, como Gil Robles —el creador de la dinastía— que censuraba las excursiones y el método intuitivo. Sólo Dorado Montero y don Miguel de Unamuno. Del penalista no alcancé más que cuanto de él se decía. A don Miguel, sí; a don Miguel le conocí personalmente. Pero aquel Unamuno que conocí volvía del destierro, cansado ya de «tanto bregar», temeroso de que tampoco entonces llegaría la tercera España, esa tercera España de Giner, de Costa, de Cajal, de tantos y tantos intelectuales... Desde luego, no era el del elogio a Giner, sino el de las acres censuras a Fernando de los Ríos y Américo Castro —dos institucionistas...—.

Había pasado por Salamanca, como catedrático de Filosofía de su Instituto, un conspicuo institucionalista: don Rubén Landa Vaz. Cursábamos nosotros el Bachillerato en el colegio de Calatrava de los PP. Agustinos y no era, por tanto, la ocasión de encontrarnos con Landa. Porque Rubén Landa unía a su condición de hombre de la Institución la de estar casado con una sobrina de don Manuel Bartolomé Cossío, María Luisa Viqueira. Andando el tiempo encontraríamos la tumba de un hermano de María Luisa Viqueira en el cementerio de Ouces —el malogrado catedrático y poeta gallego Juan Viqueira—. Cerca de Ouces está el pazo de los Viqueira, donde solía pasar los veranos don Francisco Giner y en el que, según mis noticias, se conservan

libros de Giner y el cenador en que trabajaba. Así escribe L.P.M. en el prólogo de uno de los tomos de las Obras Completas de Giner: «Conocí a don Francisco en San Victorio, cerca de Betanzos, en el verano de 1893. El pasaba allí, en la quietud de la aldea, el asueto de los meses estivales con la familia —que era su propia familia— de M. B. Cossío, su mejor y más personal discípulo» (1). L.P.M. había buscado el encuentro con Giner impulsado por el ambiente de la Universidad de Oviedo —más liberal que la salmantina—, por las clases de don Leopoldo Alas y de un grupo de profesores jóvenes, vinculados a la Institución. Entusiasmado por la entrevista, L.P.M. decide cursar el doctorado en Madrid como alumno de Giner. No, nosotros no oíríamos, en nuestros estudios, ni mencionar el nombre de don Francisco Giner.

Giner era, sobre todo, un maestro. Los estudiosos de Giner suelen preguntarse por las razones de su vocación docente. Pertenecía don Francisco Giner a una familia de burócratas y políticos y a ese fin se enderezan sus estudios de Derecho. ¿De dónde, pues, su vocación pedagógica? En primer lugar, por su condición natural. El mismo nos dirá después que, sin esas condiciones naturales, la Pedagogía no podrá conseguir un maestro. Luego viene su conocimiento en Barcelona de Llorens, quien tanto influiría, también, en Menéndez y Pelayo. Giner gusta de repetir lo que solía decir Llorens a sus alumnos: «¡Y hay quien se queja de que por su cátedra el Estado le paga poco, cuando yo habría dado toda mi fortuna por desempeñarla!» Más tarde, su encuentro con Sanz del Río y el krausismo, con aquellos profesores a los que sus enemigos llaman «textos vivos», porque se proponen enseñar no sólo con su palabra, sino con su ejemplo. Frente al tópico refranero —sigue al fraile en lo que dice y no en lo que hace— ellos piensan evangélicamente que «por sus obras los conoceréis». Pero lo que decide a Giner por la enseñanza es, sobre todo, una consideración política: el problema de España es un problema de educación.

Es muy posible que Giner recogiese ya en su familia —tal vez en su tío Antonio Ríos Rosas— esa amarga lección del desengaño, tan frecuente entre quienes han esperado comprensión, alteza de miras; un pueblo libre y consciente; una oligarquía inteligente y liberal capaz de pensar que la montaña tiene diversas perspectivas y sólo Dios está en posesión de la verdad absoluta; que la verdadera autoridad está en la persona misma, y no en los métodos... «En ocasiones, por ejemplo, pensando en la situación

(\*) Inspector de Enseñanza Media.

1. L. M. P.: «Prólogo a "Educación y Enseñanza"». T. XII de las O. C. de Giner de los Ríos. Madrid, 1925.

de España, se humedecían sus grandes ojos grises y parecía rendirse a la amargura y al abatimiento» —Giner había sufrido los constantes avatares de nuestra historia política: nombramientos, ceses, re-posiciones...—. «Pero reaccionaba de pronto y sacudía y alentaba a los demás con vehemencia de patriota: *tan desesperado del presente como seguro del porvenir*» (2). Más tarde, uno de sus discípulos, Antonio Machado, nos dejaría unos versos que se han repetido mucho:

*Españolito que vienes  
al mundo, te guarde Dios.  
Una de las dos Españas  
ha de helarte el corazón.*

Se olvidan, en cambio, otros de sus versos, los que obedecen a ese segundo estado de su maestro, al Giner esperanzado, sacudido su pesimismo:

*¡No ha de helarte la España que se muere!  
¡No ha de ahogarte la España que bosteza!* (3)

Antonio Machado dedica estos versos a Azorín con ocasión de haber publicado «Castilla». Y arenga con ellos a la nueva España, la que anuncian ya los gallos de la aurora, gallos del Poema del Cid, de Federico García Lorca. Es la España que Machado ha visto soñar a Giner en sus ensimismamientos de la sierra, una España pacífica, dialogante, limpia de cainitas; pero, también, de abelitas ostentosos. Es un mundo sin violencias. «En general, la opinión liberal en España desearía caminar hacia una organización eficaz de las relaciones entre los pueblos, sea por medio de arbitraje, sea bien por verdadera organización política. Pero la mayor fuerza de esta posibilidad depende de la vida interior: de que los individuos y los pueblos no hallen un ideal en la extensión del poder, territorio, grandeza, supremacía respecto de nadie, en vez de ponerlo en una vida cada vez más pura, espiritual y noble, ayudada por los medios necesarios, que no han de ser arrebatados a los demás por la conquista o por la astucia» (4). Y entendió que esa es una larga y penosa tarea, que no puede realizarse desde la Gaceta: que es todo un programa de educación.

Sí, España, para Giner, necesitaba hombres; pero, *hombres buenos*. Hay que despertar en el hombre hispano «aquella voz secreta que le llama al bien siempre, anhelando que doquiera sea el mal dominado» (5). Giner disculpa a Segismundo porque es una víctima de la mala educación que se le otorga, y hace suyo el dictamen de Calderón que «hacer bien es lo que importa». Así, Antonio Machado, formado en la Institución, entenderá que la mejor de sus cualidades es haber sido «en el buen sentido de la palabra, bueno». Ortega —un «institucionista» por libre— va a dar forma política a estos pensamientos de Giner: «Es preciso educar la conciencia política del pueblo español...» «España necesita una larguísima era de reconstrucción liberal. Es preciso apoderarse del poder firmemente para lograr en una labor de muchos años ir recreando de sus ruinas bárbaras la nación, valiéndose de la libertad como instrumento pedagógico» (6). Giner se anticipaba al artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos haciendo suya esta frase de Carlyle: «Que un hombre muera ignorante, cuando posea facultad de conocer: eso sí que es una cosa trágica; aunque suceda, como sucede, veinte veces por minuto». Seguro ya

de la necesidad de educar, de lo que Ortega llamará «la pedagogía social como programa político», Giner busca en la historia de la pedagogía —Sócrates, Comenio, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, etc.—, y en los educadores de sus días de Inglaterra y Estados Unidos, el cauce por donde hacer correr esa vocación que le rezuma, que no le permite perder un día de clase, que le lleva a buscar otros lugares cuando, por unas u otras causas, la universidad se cierra, disculpándose con sus alumnos: «Es por egoísmo: no sé si ustedes habrán aprendido algo a fin de curso; ¡pero yo saco tanto!» (7). Unamuno elogia: «Aunque no hubiera dejado escrito nada, como no lo dejó Sócrates, su obra viviría entera» (8). Ortega confirma: «Si educación es transformación de una realidad en el sentido de cierta idea mejor que poseemos y la educación no ha de ser sino social, tendremos que la pedagogía es la ciencia de transformar las sociedades. Antes llamamos a esto política: he aquí, pues, que la política se ha hecho para nosotros pedagogía social, y el problema español es un problema pedagógico». Y escoge, como cartel, esta frase de Platón: «Hagamos de la educación la ciudadela del Estado» (9). Ese deseo de salvar a España de extremismos, de hacerla apta para convivir en paz, de alumbrar la tercera España frente a las discordantes, a las que para vivir necesitan someter la otra mitad, helarla, evidentemente, la determinante de Giner, su decisión de emplearse a fondo en la tarea educativa. Y, fue, desde luego, nuestra primera afinidad electiva.

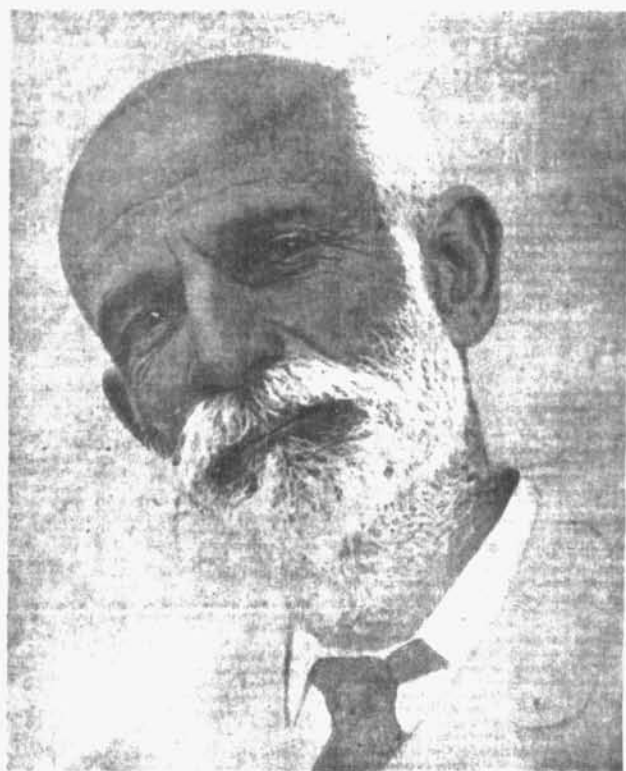
## II. ENCUENTRO EN EL ESCORIAL

Sin sospecharlo entonces, nos había acercado a Giner una ilusión juvenil, la de alumbrar una tercera España, la de liberar a España de esa maldición que, según Ortega, pesa sobre nuestra historia, que «hasta los crímenes y las desdichas son infecundos» (10). Tratábamos de buscar —con Ortega, también— que, si no los filósofos, al menos no nos gobernasen analfabetos. Ahora, por fin, íbamos a encontrarlo definitivamente a Giner en El Escorial. Habían suprimido la Universidad de María Cristina. La desaparición de las Universidades de Deusto y María Cristina habían sido exigencias de los movimientos estudiantiles prerrepúblicanos. El Gobierno decidió crear un Instituto de Segunda Enseñanza en el local de la Universidad de María Cristina —local, como todo el Monasterio y edificios ajenos, del Patrimonio Nacional—. Así podía llenar un vacío y atender, a la vez, a los becarios del Patronato Nacional, recogidos en el internado del nuevo Instituto, y las necesidades de los Escoriales —San Lorenzo y El Escorial— y los pueblos comarcanos. Se nombró director del Instituto a don

2. Luis de Zulueta: *Rev. España*. Madrid, 26-II-1915.
3. A. Machado: *Poesías Completas*. Col. Austral. Ed. de 1977.
4. Giner: «La última cuartilla». *Rev. España*, número cit.
5. Giner: «Arte y Literatura (1871)». *Ensayos*, Alianza Editorial. Madrid, 1969.
6. Ortega y Gasset: «Los problemas nacionales y la juventud». *Discursos políticos*. Ed. Alianza Editorial, S. A. Madrid, 1974.
7. L. P. M.: Prólogo cit.
8. Unamuno: «Recuerdo de don Francisco Giner». O.C.T. III.
9. Ortega: «La pedagogía social como programa político». *Discursos políticos*. Ed. cit.
10. Id.: «Los problemas nacionales y la juventud».

Rubén Landa Vaz, ese conspicuo institucionista que no habíamos llegado a conocer en Salamanca. Estamos seguros de que Landa pudo obtener la dirección de alguno de los nuevos Institutos de Madrid. Prefirió El Escorial. El cuidado de su salud le llevaba a elegir lugares altos; de Salamanca pasó a Segovia; de Segovia a El Escorial. Pero es que, además, el Instituto de El Escorial, con un claustro joven, sin lastre, y un magnífico edificio, podía satisfacer sus ilusiones, crear un Instituto de acuerdo con el ideal de la Institución. En principio, allí estaba su emplazamiento, en la cabecera de uno de esos profundos valles del Guadarrama en los que Machado hubiera querido ver sepultar al maestro, cabe una casta encina... Rubén Landa se sentía dichoso reposando en el patio de Campanas, a la sombra de las hayas corpulentas; volviendo con María Luisa de sus paseos por la Herrería, con un brazado de brezos, o de doradas ramas de los chopos, ocras de los robles... Avanzada la primavera, podía llegarse, con un grupo de alumnos, hasta la laguna de Peñalara y bañarse en las heladas aguas, como Giner... «Hacedme un duelo de labores y esperanzas» (11). Sí, el Instituto de El Escorial sería el mejor homenaje que él podía ofrecer al maestro, y rendir a España.

Nosotros llegamos al Instituto de El Escorial en octubre de 1935, por simple permuta. Naturalmente, nos presentamos en el despacho del director. Sobre su mesa no estaba el retrato de Giner, que no hubiéramos reconocido y no se habría prestado a nuestro diálogo. Tenía Landa en ella el retrato de Unamuno —ese retrato de Unamuno en el que aparece don Miguel sentado en el suelo, una pierna tendida y recogida la otra entre sus manos y, al fondo, el austero paisaje de Castilla. Eso facilitaba nuestra comunicación. Más tarde, vería que, en verdad, en el despacho de Landa no hacía falta el retrato de Giner, porque don Francisco Giner de los Ríos estaba en el propio Landa: el corte de su pelo, su cuidada y limpia barba; su atuendo, sus maneras... Si no hubiese llegado a conocer ninguna fotografía de Giner, me habría bastado con recordar a Rubén Landa y Juan Ramón Jiménez —aunque Juan Ramón le desmintiese en el temperamento—. Luis de Zulueta dice de Giner que unos lo acercaban a Sócrates —Unamuno, por ejemplo— y otros —los más— a San Francisco de Asís. «La austeridad en él se templaba con la gracia: sus pensamientos más abstractos parecían una obra de arte; engrandecía lo más pequeño y completaba lo más grande y heroico de su apostolado con perfectos perfiles de intimidad delicada o de finura andaluza; fue universal y rondeño, firme y ondulante, maestro y camarada, ejemplo de santidad y amigo de pecadores, sabio, justo, bueno y, por encima de todo, humano, humano» (12). Su vida era educar y educarse. Enterado de que un profesor extranjero había comenzado a estudiar sánscrito a los ochenta años, comentaba: «¡Qué admirable ejemplo...! Es delicioso. Ese hombre comprende el verdadero sentido de la vida». Para Giner la vida era, sencillamente, *seria*. «Tomémosla como un deber altísimo; sigamos el camino recto, cueste lo que cueste, pero sin olvidarnos de coger las flores que encontremos al paso». Siempre un «texto vivo», capaz de renunciar a su bienestar y al de los suyos, si su conciencia se lo imponía. Cuando Cánovas le llama para hacerle desistir de su dimisión de la cátedra y disculpar las disposiciones del ministro Orovio, Giner se solivianta, por proponerle tal indignidad —él, tan pacífico—: «Si el Gobierno quiere corregirse, ahí tiene la Gaceta».



Don Francisco Giner de los Ríos

Auténtico maestro, su magisterio no se limitaba a la clase. Giner enseñaba en los pasillos, en el comedor de la Residencia, en los paseos, en las excursiones. «Voy viendo —solía decir— que mi misión es hablar». Elabora sus ideas en la conversación con sus amigos, y sus clases no eran más que conversaciones bien meditadas. Dispuesto, en todo momento, a ejercer lo que Zulueta llama su «laical cura de almas», un día se le acerca, temeroso, un discípulo:

«—No sé, don Francisco, si me atreveré a decir a usted lo que quisiera.

»—¡Por Dios! ¡Si conmigo se atreven todos! Yo he dividido el mundo en dos grupos: mis amigos y mis íntimos. Los primeros son todos los hombres; los segundos ustedes, dos docenas. A los primeros se lo perdono todo; a los segundos, todo se lo consiento... De modo que, ya usted ve... Diga lo que quiera» (13).

Para Giner el toque estaba en esto: «donde no hay amor pon amor y sacarás amor», como San Juan de la Cruz. Porque Giner era profundamente religioso. Hasta el Concilio Vaticano I fue católico practicante. Luego, se sintió defraudado. «¡Cuánto debió sufrir al tener que abandonar la Iglesia, desgarrándose de la comunidad de su pueblo y su tradición! Hizo cuanto pudo por evitarlo. El joven pensador krausista oía misa los domingos y conservaba, como su amigo don Fernando de Castro, la esperanza de una renovación de la iglesia española» (14). No quebró, con esto, su religiosidad. En las excursiones, absorto ante la Naturaleza, no gusta de lecturas ni de discusiones. Con frecuencia entraba a orar en iglesias

11. A. Machado: Op. cit.

12. Zulueta: Art.º cit.

13. Id.

14. Id.

solitarias o en la recoleta capilla de unas monjas. De ahí el dolor de sus amigos, de sus discípulos, cuando, tras esa su «última lección de austeridad y hermosura» que fue su muerte (15), hubieron de llevarlo al cementerio civil: «él no quería que le enterrasen en este cementerio tan contrario a la poesía risueña, jugosa y florida de su espíritu... Pero ha tenido que ser así» (16). Don M. B. Cossío tiene que levantar el ánimo de aquellos íntimos, escasos acompañantes —como Giner había dejado dispuesto—, tan compungidos: «Después de todo, creo que no le disgustará estar un rato con don Julián» —Sanz del Río, enterrado en una fosa próxima—.

Juan Ramón Jiménez refuerza el perfil franciscano de Giner, el «pobre señor». Pobre, naturalmente, con esa pobreza señora, «ese señorío que, dándolo todo, se enseorea por la rica humildad de su tesoro conocido; que hace señor lo que toca» (17). «Parecía —añade— había ido encarnándose en él cuanto hay de tierno y de agudo en la vida». Y en las mismas páginas de «España» en que aparece la «Elegía pura», de J.R.J., Antonio Machado recoge, en la suya, la misma impresión;

*como se fue el maestro,  
la luz de esta mañana  
me dijo: Van tres días  
que mi hermano Francisco no trabaja...* (18)

«Hermano del alba», «hermano del sol» —*fratre sole*, franciscano—, «hermano de los talleres»... Los talleres y el laico redoble «yunques sonad, enmudeced campanas» pondrán una gota de esa sangre jacobina que Machado reconoce que salpica un tanto su persona. Pero, donde el franciscanismo de Giner rebosa es en ese pequeño libro de Pijoan del que hemos hablado, *Mi don Francisco Giner*, por donde fuimos entrando en la admiración y el afecto a ese Giner a quien nos habían acercado nuestras afinidades electivas... Rubén Landa puso el libro en mis manos y, desde 1935, no he vuelto a encontrarlo. Lo recuerdo muy bien. También como la bella cabeza de su autor, José Pijoan, que un día llegaba al Instituto de El Escorial para pasar unas horas con los Landa y, al parecer, buscar apoyo en ellos para su candidatura como sucesor de Cossío en la Institución. Su cabeza habría merecido los pinciles de cualquiera de los grandes dibujantes de su Historia del Arte. Landa me invitó a tomar café con ellos en su casa. Otro día me haría la misma invitación para conocer a Antonio Machado. Landa y Antonio Machado habían sido compañeros en el claustro del Instituto de Segovia. Ahora llegaba don Antonio con su hermano José y su cuñada, con su torpe aliño indumentario, con su respiración fatigosa y su lento caminar, para comprobar gozoso que, si Giner no había conseguido reposo en aquella sierra de Guadarrama, sí había logrado en ese Instituto el duelo que para él pedía. Landa había entendido, como pretendía Giner, que el verdadero sino de las instituciones privadas era conseguir que su ejemplo se extendiese al Estado, alcanzando así un nivel nacional. Y respondía en un Instituto oficial.

### III. PEDAGOGIA DE GINER

En estos días de absoluto desprecio por la biografía, debemos acusarnos de no habernos curado de una vieja manía: nuestro especial interés por el hombre, el hombre de carne y hueso, ese que, como diría

Unamuno, gusta de las rodilleras del pantalón porque así se marca mejor su anatomía. El hombre-Giner. Giner tenía también una esencial preocupación por el hombre. «Cierto que todos, sin excepción, nos debemos, por corto que sea nuestro alcance, al ejercicio de aquel fin social a que nuestra vocación nos impele; mas el naturalista, el industrial, el magistrado, por serlo, ¿dejan de ser hombres?» Y añade: «un sistema de educación que menosprecia torpemente la conciencia de su ministerio como sutil refinamiento delicado, mal puede ya huir en nuestros días, cuando el principio de la unidad orgánica del ser humano ha llegado a imponerse a todas las inteligencias, no sólo de guardar, mas de desenvolver esa unidad orgánica, a compás, justamente, con la preparación peculiar para las diversas profesiones» (19). La preocupación por el hombre íntegro, en su unidad orgánica, es la base de su pedagogía. Es cierto que distingue en la educación dos grados naturales: el que se refiere a la educación o formación general del hombre— primera y segunda enseñanza— y el que vale a su preparación especial —enseñanza superior—. Ahora bien, ello no estorba a considerar la educación como tarea inacabable, como «educación permanente», que ahora se presenta como novedad: «Esta obra no tiene límite definido alguno, no se reduce a un período determinado de la vida, sino que comienza con ésta y dura tanto como ella dura: *semper discentes, nunquam pervenientes*. La vida entera es un continuo aprendizaje» (20). Ya hemos comentado su contento ante la noticia del viejo profesor que, a sus ochenta años, comienza a estudiar sánscrito. Ortega, que funda la Liga de Educación Política Española, viene a explicar: «A esta acción de sacar una cosa de otra, de convertir una cosa menos buena en otra mejor, llamaban los latinos *eductio, educatio*. Por la educación obtenemos un hombre cuyo pecho resplandece en irradiaciones virtuosas. Nativamente aquel individuo no era bondadoso, ni sabio, ni enérgico; mas ante los ojos de su maestro flotaba la imagen rigurosa de un tipo superior de humana criatura, y empleando la técnica pedagógica ha conseguido inyectar este hombre ideal en el aparato nervioso de aquel hombre de carne. ¡Tal es la divina operación educativa merced a la cual la idea, el verbo, se hace carne» (21).

Otra afinidad electiva: Giner coloca, en primer término, al hombre. Primero, pues, para mí, el hombre-Giner. Una vez conocido —atisbado, al menos lo suficiente para sentirme atraído por él—, podía partir en busca de su sistema. Y en esto, también, me favorecía la fortuna. Al llevarme al Instituto de El Escorial, me iba a encontrar inmerso en él. Iba a conocer las ideas pedagógicas de Giner empíricamente, en sus experiencias. Hasta mucho después no di con la teoría. Fui profesor del Instituto de El Escorial en el curso 1935-1936. Hasta 1943 no llegué al Instituto de Lugo, como catedrático. Y fue algunos años más tarde cuando, en los sótanos de uno de los Institutos

15. Juan Ramón Jiménez: «Elegía pura». *Rev. España*. Madrid, 26-II-1915.

16. Id.

17. Id.

18. Esta poesía de Antonio Machado aparece por vez primera en el número mencionado de la revista *España* (Madrid, 26-II-1915).

19. Giner: «Discurso inaugural del curso 1880-81 en la Institución». O.C.T. VII. Madrid, 1935, 3.ª ed.

20. Giner: «Grados naturales de la educación». *Ensayos*. Ed. de Alianza Editorial, S. A., ya cit.

21. Ortega: «La pedagogía social, etc.»

de Lugo, encontré las Obras Completas de Giner —mejor dicho, algunos de sus tomos—. Los «institucionistas» habían sido condenados por el bando triunfante en nuestra guerra civil —declarados estúpidamente culpables— (22). En uno de los sótanos de los Institutos de Lugo se amontonaban los libros retirados de las bibliotecas de los centros docentes de la provincia, como consecuencia del exprugo realizado por una Comisión Depuradora —en la que, como en el escrutinio de la biblioteca de Don Quijote, el cura era el elemento más liberal, por ser, seguramente, el más leído. Allí se mezclaban las obras de Giner —el panenteísta—, con «Platero y yo» —panenteísta, en el concepto de los censores— y «El Libro de Buen Amor» y «La Celestina» —tildados, seguramente, de vitalistas o existencialistas, aunque este término no estaba de moda todavía. Rescaté los libros de Giner referentes a la educación y de los que había múltiples ejemplares, que las Misiones Pedagógicas, durante la República, habían distribuido a las escuelas, y así pude ir contrastando lo que había conocido en la práctica con las teorías de Giner —expuestas, por cierto, sin presunción ninguna de originalidad, al hilo, generalmente, de comentarios a trabajos ajenos, la mayoría de pedagogos ingleses y norteamericanos—.

#### a) Cuidado del cuerpo

Reiteramos que la pedagogía de Giner está orientada al hombre integral, basada en la unidad orgánica de nuestro ser. Exige, por tanto, que no se abandone ninguna de sus partes. Importa así educar al cuerpo como al espíritu y «tanto o más que al entendimiento, la voluntad». «La conciencia del deber, el espíritu de iniciativa, la confianza en sí propio, la individualidad, el carácter y juntamente con esto la restauración del organismo corporal tan decaído por causa del desaseo, del exceso de trabajo, y la insuficiente alimentación» tienen que preocupar igualmente al educador. Todo ello le lleva a proponer en los programas de las escuelas: «la enseñanza obligatoria de oficios, las abluciones diarias, el aire libre, las excursiones y los campos escolares, la educación física y moral, la guerra al intelectualismo, los métodos socráticos e intuitivos, la compenetración con la sociedad, las colonias escolares, la multiplicación con carácter práctico de las escuelas de artes y oficios» (23). ¡Buen programa! Pues bien, ciñéndonos ahora al cuidado corporal, resultaba que nos habíamos encontrado en el Instituto de El Escorial equipo de duchas y una piscina para los alumnos —lo que, en aquellos tiempos resultaba evidente novedad—.

Rubén Landa era un hombre meticuloso. Nos contaba un correligionario suyo del partido de Izquierda Republicana en El Escorial que, en 1936 —luego del 18 de julio— Rubén Landa no les permitía incautarse de local ninguno para el partido. Y, cuando ya no pudo contener los deseos de sus compañeros, avivados por lo que los demás partidos políticos y sindicatos estaban haciendo, consintió en la incautación; pero les obligó a redactar un inventario de cuanto encontraron en el piso secuestrado. Lo mismo había hecho al hacerse cargo del antiguo local de la Universidad de María Cristina, resultando, en su escrupuloso inventario, que a Landa le habían entregado poco más de las paredes y, ello, en bastante mal estado. Así, pues, replantó los jardines, abrió en el comedor espléndidos ventanales en lugar de sus pobres ventanucos, liberó el enlosado de espantosos ladri-

llos rojos, enjalbegó las paredes, descubrió bellos enrejados, acotó los largos y antihigiénicos dormitorios, suprimió el pretencioso picadero, abrió la piscina... Ignoramos si Benjamin Janés tuvo algo que ver con la Institución Libre de Enseñanza. Lo que recuerdo es la apología que en uno de sus libros hace de la revolución del agua, que reputaba como la más necesaria en nuestra patria. Esa revolución del agua comprendía no sólo el aprovechamiento de nuestros



Monasterio de El Escorial. En primer término una vista parcial del jardín central del antiguo instituto y el arbolado de los otros patios

ríos —pantanos, canales, regadíos...—, sino el hacerla llegar a todas las casas y el conseguir que los españoles hicieran uso y hasta abuso de ella —la preocupación de Giner por el «desaseo». Hay que tener en cuenta que esta preocupación hoy puede —afortunadamente— resultar extraña. Pero en 1930 —y Giner escribe mucho antes— había todavía muchos españoles que consideraban el baño un lujo o un remedio terapéutico, como el nuevo rico del cuento. Los alumnos de El Escorial se duchaban —diariamente los internos— y disponían de una piscina para el deporte de la natación, para jugar en ella.

El juego, en opinión de Giner, es superior a la gimnasia en nuestro cuidado corporal. «Ahora, dos palabras sobre el estado de la cuestión:

1) Decrece el favor de la gimnasia, muy especialmente de los aparatos, que parece van viniendo a ser casi médicos y de uso excepcional.

2) Decrece, también, y por fortuna, el gusto por los batallones escolares.

3) Aumenta el éxito de los juegos corporales organizados, que se van introduciendo y extendiendo en Alemania (Brunswick ha comenzado), Suiza (Zurich), Bruselas, etc. En Francia y Alemania todo el mundo pide el sistema inglés» (24).

Se muestra, una vez más, Giner, entusiasta de la educación británica. Y así, para resaltar la importancia de la educación física y en ella del juego, da cuenta de que en Eton fue nombrado *Head-Master* Mr. Warre, un experto en juegos y otros ejercicios y

22. «Ya que mis admirados maestros institucionistas de la Universidad y aquella Junta de Ampliación de Estudios del infatigable Castillejo, nos habían metido —con sus tecnócratas culturalistas y laicos— en aquel espanto de guerra civil». Ernesto Giménez Caballero. *Hoja del Lunes* (Madrid, 2-X-1978).

23. Giner de los Ríos: «El problema de la educación nacional y las clases productoras». T. XII de su O.C. Madrid, 1925.

24. Giner: «Los problemas de la educación física». T. XII de sus O.C.

autor del libro *Athletics*, publicado en Londres en 1884 (25).

La superioridad del juego sobre los demás ejercicios gimnásticos está para Giner en que el carácter abstracto y rigorista de la gimnasia «jamás puede interesar al niño —y aun al hombre— tan profunda y armoniosamente, ni excitar las fuerzas libres, la actividad creadora y dramática de la vida, y el consiguiente goce estético de la sensación y de la fantasía en el grado que lo logra el juego corporal» (26). Es evidente que en el juego —incluso en el juego— asociación, como el fútbol nunca llega a anularse el factor individual, la personalidad del jugador, lo que era esencial en una educación que se propone despertar las facultades del individuo respetando y exaltando siempre su individualidad. Por esto Giner destaca como juego el juego de pelota, esos juegos «de los vasconavarros, propios de ambas vertientes del Pirineo occidental y de algunos pueblos de Castilla» (27). En el Instituto de El Escorial había, claro es, frontón y menudeaban no sólo los partidos entre los alumnos, sino entre alumnos y profesores. Como una nota más de la pedagogía institucionista, se había implantado el trato continuo de profesor-alumno. Los profesores eran los únicos encargados de la vigilancia y la disciplina. Los bedeles-subalternos en el lenguaje de hoy —no salían de la portería.

Como el agua y el juego, interesaba el aire libre. Unamuno —no «institucionista», pero sí simpatizante de Giner— daba sus clases en la Universidad de Salamanca a primeras horas de la mañana y con la ventana abierta. Unamuno no fumaba. Los profesores de la Institución tampoco fumaban en clase. Naturalmente, no querían exigir al alumno lo que ellos fuesen incapaces de cumplir. Y el no fumar en las clases, como otras normas de comportamiento, es un respeto debido a los demás, tanto como a la propia salud. En el Instituto de El Escorial menudeaban, además, las clases al aire libre. Landa solía reunir a sus alumnos de filosofía en un rincón del jardín central o llevárselos al patio de Campanas; el profesor de Ciencias Naturales daba su clase, algunas veces, paseando con los alumnos por la Herrería o la Horizontal; Alberto Sánchez —el notable escultor y pintor Alberto Sánchez— llevaba sus alumnos a la lonja del Monasterio o al Jardín de los Frailes para sus apuntes del natural, que él prefería a enseñar Dibujo copiando láminas ajenas. Los días libres, los alumnos paseaban en grupos —generalmente acompañados de algún profesor— por los alrededores de El Escorial, subían a Abantos, confeccionaban estanterías o trineos en la ebanistería, se llegaban a Navacerrada los que gustaban de esquiar, asistían al cine...

Al cuidado corporal, corresponde, también, una alimentación adecuada. Solía hablarnos Rubén Landa de como en España —la España de los años treinta y anteriores— se olvidaba frecuentemente el «confort» y se cuida hasta el exceso la alimentación —una alimentación copiosa, aunque no nutritiva. De morir, morir hartos. Tres platos, de los que generalmente había dos de carne, solían servirse en los hoteles y restaurantes. En el Instituto de El Escorial, la dieta había sido revisada por el médico. La receta «institucionista», en esto como en todo, estaba en la moderación: levantarse de la mesa con un poquitín de hambre y no hartos, pesados, obnubilados.

## b) Las buenas maneras

Juan López Morillas, comentando el elogio de Unamuno que hemos citado, escribe: «El aserto, ra-

zonable entonces, lo es algo menos cuando se lee medio siglo después; pues si bien es evidente que la obra de Giner ha pervivido durante varias décadas en el corazón y la mente de quienes le conocieron y trataron, también es cierto, si se me permite apurar el símil propuesto por don Miguel, que a este Sócrates le ha faltado su Platón, es decir, un discípulo capaz de evocar al maestro en la integridad de su persona y su doctrina» (28). Y añade: «La vibración que en tantas almas produjo la presencia de Giner está en trance de extinguirse. El espíritu se va a trocar irremisiblemente en letra, testimonio de ausencia, pero en letra que, es de confiar, no le destruya, sino que le custodia y actualiza en la medida de lo posible» (29). A pesar de los años, a pesar de la injustificada condena de Giner y la Institución, su influencia en nuestra enseñanza es patente. «... sus ideas, a casi un siglo de distancia, son todavía posibles... He aquí... aquellos mismos problemas sobre el tapete multicolor de la instrucción pública... He aquí, en consecuencia, a Giner de los Ríos... Al preguntarnos por los medios de selección del profesorado, por la autonomía educativa, por la coeducación, los exámenes, los premios y castigos, los títulos, por los trabajos manuales y su función educativa, por tantos y tantos problemas, parecemos carecer de una respuesta propia. Nuestro forzado desconocimiento de la historia nos puede llevar otra vez a repetirla. Y, sin embargo, en las obras de Giner de los Ríos podemos encontrar respuesta plausible para todo ello» (30). Más de una vez hemos dicho que España no es solamente el país de los frutos tardíos que decía Menéndez Pidal, sino el de las cuestiones eternas, como si nunca hubiera intención de resolverlas definitivamente, válidamente. A menudo, parece que nuestros políticos, nuestros legisladores piensan que, antes de ellos, no hubo nada y, tras ellos, el diluvio. La reactualización de Giner está clara en ese crecimiento de su bibliografía, que va desde los adeptos a la Institución Libre y los neutrales a sus adversarios, como Cacho Viu, María D. Gómez Molleda, Calvo Serer o Florentino Pérez Embid (31). Nosotros iremos viendo como penetró en los distintos planes de enseñanza, aun en los de inspiración más hostil.

Fernando de los Ríos dijo que «las ilusiones de los discípulos de Giner se injertaron en la organización pedagógica española en el mayor silencio». Efectivamente, incluso el plan Villalobos —un plan considerado por el profesorado de Enseñanza Media como el mejor de cuantos se han hecho—, se había limitado a dar categoría nacional a las experiencias y planes de estudios del Instituto Escuela. Eso no quita, por cierto, que, en la Comisión que lo redactó, estuviesen

25. Giner: «Aristóteles y los ejercicios corporales». T. VII de sus O.C. Ed. ya cit.

26. Id.

27. Id.

28. Prólogo a la citada edic. de Ensayos de Giner en A. Ed.

29. Id.

30. Francisco J. Laporta: «Estudio a su "Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos"». Ed. Santillana, Madrid, 1977.

31. E. Giménez Caballero, en el artículo publicado en *Hoja del Lunes* de Madrid (2-X-78) habla de una cierta aproximación de los fines del Opus Dei y los de la Institución Libre. Lo cierto es que son hombres del «Opus» quienes vuelven a situar a Giner en primer plano. De la reciente bibliografía de Giner es el último libro que conocemos el intitulado: *Una pedagogía de la libertad: la Institución Libre de Enseñanza*, Ed. Cuadernos para el Diálogo, S. A.,

personas como el luego ministro Ibáñez Martín. Naturalmente, la España «nacional», el gobierno de Burgos de 1938, se proponía depurar la enseñanza de tales intromisiones. En el preámbulo de la Ley de Enseñanza Media de 1938 —escrito, según nuestras noticias, por el P. Herrera— se declara: «Formadas las jóvenes inteligencias con arreglo a estas normas, se habrá realizado para plazo no muy lejano una total transformación de las mentalidades de la nueva España, y se habrá conseguido desterrar de nuestros medios intelectuales síntomas bien patentes de decadencia: la falta de instrucción fundamental y de formación doctrinal y moral, el mimetismo extranjerizante (32), la rusofilia y el afeminamiento, la deshumanización de la literatura y el arte, el fetichismo de la metáfora y el verbalismo sin contenido, características y matices de la desorientación y de la falta de vigor intelectual de muchos sectores sociales en estos últimos tiempos; todo ello en contradicción dolorosa con el viril heroísmo de la juventud en acción, que tan generosa sangre derrama en el frente por el rescate definitivo de la auténtica cultura española». El autor del preámbulo se olvida de que esa juventud —los Alféreces Provisionales, por ejemplo— se había formado en el sistema educativo que trataba de condenar. Y el caso es que, si suprimimos el triunfalismo del preámbulo y ciertas exigencias de momento —obligatoriedad del italiano o el alemán—, en ese plan del 38 estaban claramente presentes los postulados de Giner, las aportaciones de la Institución a nuestro sistema pedagógico: formación de una personalidad completa, humanismo, enciclopedismo, condenación del memorismo, dos lenguas modernas, Dibujo y Modelado al que se dará la «importancia formativa y realizadora, reconocida por la técnica docente», educación física «combinada con artes de adornos, música, canto, visitas artísticas, etc.» y —lo que la República no consintió— supresión de los exámenes, «rémora y preocupación nociva». Giner los condenaba en cuanto pudieran perjudicar la formación del alumno; pero se refería al examen de fin de curso, a juzgar por un examen al alumno que el profesor debía conocer suficientemente durante todo el curso académico. Aquí la razón era bien distinta y aparecía declarada paladinamente: «Las relaciones entre las enseñanzas oficial y privada, así como su funcionamiento, sufren un cambio radical con esta organización». Lo importante era privar a los catedráticos de Instituto, cuyo cuerpo tan hipócritamente se alaba, de su condición de examinadores; pero no de sus propios alumnos —lo que sería natural y consecuente, desde luego, con ese principio de no ser juez y parte—, sino de los alumnos ajenos y desconocidos. En un régimen totalitario, la libertad de enseñanza llega hasta conceder al padre la calificación, el «pase» de sus hijos.

Salvadas esas diferencias impuestas más por intereses que por afanes pedagógicos y que llevan hasta admitir un examen —el famoso «examen de Estado» —al que llega el alumno desprovisto de historia, totalmente deshumanizado y abandonado a su memoria— procedimiento condenado por la propia Ley—, el plan de estudios se allana a la influencia de Giner. El Instituto Escuela se transforma en Instituto «Ramiro de Maeztu» y al hombre que lo mantiene, que lo destaca, Antonio Magariños, entre bromas y veras, se le recuerda su paso por el Instituto Escuela, se le dice que «está contaminado por la Institución». Los mismos postulados pasan a los planes posteriores. Indudables aciertos de nuestra enseñanza media —limitación de alumnos por grupo, profesorado de

guardia, excusión de los subalternos en el trato con los alumnos, excursiones, visitas a museos, esa intención no conseguida todavía de compaginar bachillerato y formación profesional, condena del memorismo y el examen final de curso, racionalización de los ejercicios, educación física, etc.— están claramente inspirados por los principios de Giner, si bien son postulados de la pedagogía universal, lo que él nunca negó.

La Ley del 70 ha ido mucho más lejos, pues acepta no sólo los muchos aciertos de Giner, sino también sus equivocaciones, lo que la mayoría de sus discípulos habían tratado ya de superar. Así, por ejemplo: las censuras a la Enseñanza Media.

Giner de los Ríos dice de nuestros Institutos: Su organización y sus métodos «son exactamente los mismos de las Universidades: profesores particulares para cada enseñanza, clases numerosísimas de la misma factura y duración, explicaciones, preguntas, libros de texto, apuntes, estudio individual del alumno fuera de las aulas...» «Todo es análogo, casi siempre idéntico, a lo que en la enseñanza superior acontece». Esta crítica de Giner coincide con la de Américo Castro que considera los Institutos como una mala caricatura de la Universidad. Pero ni la Institución ni Américo Castro proponen su destrucción, sino su reforma, mejorar su profesorado con la preparación adecuada y renovar sus métodos. La Institución crea el Instituto Escuela— su mayor título de gloria— lo que supone mejorar la calidad de la enseñanza; la ley del 70 la Escuela Instituto, lo que supone pérdida de calidad, con el cúmulo de problemas que ha traído aparejado. Ya en el año de la muerte de Giner, en 1915, recoge la revista *España* unos artículos de don Luis Hoyos Sainz y de Américo Castro sobre la reforma del Bachillerato. Responde el primero a una conferencia del ministro don José de Bergamín contra la segunda enseñanza: «conociendo, por haberlos vivido, los tres grados de nuestra instrucción, puedo afirmar con toda sinceridad que la enseñanza secundaria es la menos defectuosa de todas» (33). No nos resistimos a ampliar la cita porque cuanto dice parece escrito hoy: «No faltan teorizantes, de tipo anglófilo, que piensan posible su supresión, sin ver que el Bachillerato tiene en España el mayor título y la fuerza más grande que hay en el mundo, la posesión y el hábito, que han hecho del mismo, en nuestra patria, una verdadera institución social». Para Hoyos el problema del Bachillerato es complejo, pero no difícil de resolver: «Basta para ello huir igualmente de los que le presentan nebuloso y dubitativo, alguna vez por pretendido espíritu filosófico, pero muchos por desconocimiento de la realidad, y los que le rebajan a un simplismo de práctica, porque es lo único que de él conocen». Y, por lo mismo, evitar ese «extranjerismo decidido, que lleva a los germanófilos a querer traducir el gimnasio alemán, o a implantar los afrancesados el liceo francés». Américo Castro, que ha coincidido con Giner en su crítica de nuestros

32. «... estas gentes son incompatibles con nosotros. Están entregados a los peores enemigos de España por motivos inconfesables, y su conducta falaz obliga a creer en lo que informaciones respetables afirman, que al lado de sus relaciones masónicas tienen otras que se pueden incluir bajo el epígrafe: "Al servicio del Extranjero": Enrique Suñer: *Los intelectuales y la tragedia española*. Ed. Española, S. A., San Sebastián, 1937.

33. Ll Hoyos Sáinz y Américo Castro en *Rev. España*, Año de 1915, núms. 33, 35, 41.

Institutos, acoge las propuestas de Hoyos y se limita a añadir que la reforma del Bachillerato no pueden hacerla los claustros de los Institutos, sino una Dirección General de Segunda Enseñanza que propone crear, porque no pueden ocuparse de legislar sobre enseñanza quienes no tienen relación ninguna con «el personal docente», auxiliada por catedráticos destacados, así como una Inspección. Hoyos defiende los exámenes —de grupos y no de asignaturas— y Hoyos y Américo las oposiciones. En todo lo demás, sus tesis son coincidentes con las de Giner. Pero, entre los postulados de Giner, hay algo que se soslaya y que, a nuestro juicio, tiene extremada importancia en la formación integral del hombre: las buenas maneras.

Siguiendo su costumbre Giner nos habla de «las buenas maneras» al hilo del ensayo publicado por Spencer en 1879 en la Revista de Westminster, con el título «Las maneras y la moda». En él se enfrenta Spencer con la tiranía que ejerce la sociedad y exalta la independencia del individuo ante la restrictiva opresión de los usos sociales. No está de acuerdo Giner. Lo que interesa es la reforma interior. Como si tuviese presente el artículo de Larra sobre «Un castellano viejo», Giner exclama: «¡Dios nos libre del día en que sea abolido el traje de etiqueta sin abolirse la grosería que, so color de llaneza y confianza, preside aún por desventura las relaciones sociales...! ¡Bendita mil veces esa prosaica, vulgar y democrática semichaqueta, que sirve todavía de saludable freno a lo que discretamente llama un novelista español «la plebe de todas nuestras clases sociales». Giner, que ha dicho repetidamente, «cada día más radical y con la camisa más limpia», teme a esas gentes que no se lavan ni mudan de camisa y comen, como suelen decir ellos, «con toda libertad». Cree Giner que los actos externos influyen y remodelan nuestra intimidad, que en educación esta acción de «afuera adentro es la única mediante la cual puede estimular un individuo la reforma interior de otro». Y advertía si las buenas maneras son siempre interesantes, lo son «mucho más en tiempos democráticos» (34).

No hay que confundir las buenas maneras con ese código de maneras convencionales que se empeñan en mantener las clases altas. Pero hay que prevenirse, también, contra la irrupción del elemento popular que suele llegar siempre acompañado de una «explosión de odio contra las buenas maneras, de una apoteosis de la grosería y de un gesto plebeyo e innoberable, eterno compañero de la demagogia triunfante». Para Giner el modelo sería el ideal de un «gentleman», modificado y engrandecido a tenor de los tiempos: libertad, dignidad, gracia; soltura, gravedad, amabilidad... Su predilección por lo británico le lleva a proclamar que, si el inglés uniese a la nobleza la gracia —la gracia francesa—, «sería digno del Olimpo griego». La soltura, sencillez y naturalidad de maneras son base de toda espontánea comunicación entre los hombres. Las buenas maneras son... bellas maneras, esto es: formas del orden estético de la vida humana. El inspirador de las «buenas maneras» o «bellas maneras» es el buen gusto, y sus mandamientos, preceptos estéticos. Tenemos que dar a nuestros actos externos una bella apariencia. Nuestra voluntad debe dominar nuestras fuerzas físicas, especialmente en cuanto se hacen más sensibles para nosotros y los demás, como la voz, la gesticulación, el ademán. Para Giner, el hombre educado «habla a media voz, ríe sin lastimarse el epigastrio, llora sin escandalizar a los vecinos, le gusta ver el sol desde la sombra y no llama «cachorros» a sus hijos. El hombre educado pre-

fiere lo normal a lo extravagante, lo discreto a lo llamativo, el sosiego al alboroto. «A medida que el hombre se refina y ennoblece, huye de toda orgía pública y privada: prefiere el café a la taberna, el club al café, y su casa al club». «Lo normal, lo saludable, lo conforme a su ley, siempre es tranquilo; la agitación, la violencia, el contraste vienen siempre de una perturbación, y son la enfermedad, cuando no, también, la muerte» (35).

En el comedor de El Escorial las mesas eran de seis comensales. Con frecuencia, se sentaba algún profesor con los alumnos. El director, siempre. A pesar de haber evitado mesas extensas, al calor de las discusiones, se iba elevando el tono de la conversación. Entonces se escuchaba el suave e insistente repicar del vaso de Rubén Landa, llamando a la moderación. Y volvía a bajarse la voz, el hablar íntimo y no a gritos. Y si el tono subía de nuevo, de nuevo, también, el vaso de Landa volvía a apagarlo. Con insistencia, con el ejemplo, con el consejo, se habían ido logrando las buenas maneras, el trato cordial y respetuoso de alumnos y profesores, los claustros sin un solo papel en el suelo; las paredes blancas, nítidas. A esas buenas maneras contribuían también las diversiones. Cuando el tiempo o la hora obligaba a quedarse en el Instituto, se entretenía el ocio con adiciones musicales, el ajedrez, las damas, o el tenis de mesa. Los hombres de la Institución entendían que la educación no era rebajar el individuo a nivel de la masa, sino elevar ésta al nivel de las minorías selectas. «A la minoría siempre dedicará Juan Ramón Jiménez sus versos. Nivelar por abajo es demagogia; nivelar por arriba, educación.

### c) Formación religiosa y moral

Es triste dar la razón a quienes se empeñan en que los españoles no vemos en los adversarios sencillamente personas que no piensan como nosotros, que tienen, en algún modo, un concepto distinto de las cosas o del vivir. Generalmente el adversario para los españoles es sólo el enemigo, en la versión del Diccionario de la Real Academia, «el que tiene mala voluntad a otro y le desea daño o se lo hace». Parece que en estos pagos no consiguió muchos adeptos el «perspectivismo» de Ortega, pues no se admite que la montaña cuenta con varios puntos de vista y que cada uno de ellos es una verdad, una realidad de la montaña; que las verdades humanas pueden ser varias y limitadas y sólo a Dios corresponde la visión total, la verdad absoluta. Aquí nadie puede estar consigo mismo o con otro, sino conmigo o contra mí. Estas palabras evangélicas se aplican rigurosamente, al pie de la letra, mientras se atenúan o falsean, por ejemplo, las parábolas del hijo pródigo o del buen pastor (*Clarín* decía que, en nuestra tierra, el buen pastor corre en busca de la oveja descarriada, pero no para atraerla al redil, sino para darle un garrotazo en la cabeza y dejarla en el sitio). El que no está conmigo es mi enemigo y mi deber no es conquistarlo —conquistarlo en cuanto conquista es amor—, sino destruirlo, aniquilarlo y sembrar su solar de sal para que nunca jamás rebrote su planta. ¡Cuánto duele a nuestros años ser incapaces de borrar todo el odio que cabe en unos ojos españoles! No, no podía admitirse

34. Giner. «Spencer y las buenas maneras (1879)». T. VII de sus O.C. Ed. de 1935.

35. Id.

en Giner y los institucionistas ninguna preocupación religiosa, sino, todo lo más, demoníaca (36). Y, sin embargo, he aquí lo que decía Giner: «sin espíritu religioso, sin levantar el alma del niño al presentimiento de un orden universal de las cosas, de un supremo ideal de la vida, de un principio y nexos fundamental de los seres, la educación está incompleta, seca, desvirtuada, y en vano se pretenderá desenvolver íntegramente todas las facultades del niño e iniciarlo en todas las esferas de la realidad y del pensamiento» (37). Ahora bien, lo que no puede hacerse, según Giner, es concretarse a una sola y determinada religión a «una teología histórica por sabia y respetada que sea». Para Giner la educación tiene que ayudar a convivir y, por tanto, se opone a cuanto pueda separar y ser objeto de enemistad o violencia. La formación religiosa no debe pasar de una orientación «amplia y verdaderamente universal atenta sólo a despertar en el niño esa *quaedam perennis religio*, ese elemento común que hay en el fondo de todas las confesiones positivas, como, en otro orden, lo hay en el de todos los sistemas filosóficos y en el de todos los partidos políticos» (38). Si hay, en fin, que dar una educación religiosa en la escuela ha de ser «esa de la tolerancia, no escéptica e indiferente, de la simpatía hacia todos los cultos y creencias, considerados cual formas, ya rudimentarias, ya superiores y aun sublimes, como el cristianismo; pero encaminadas todas a satisfacer, sin duda en muy diverso grado—el que a cada cual de ellas les es posible—, según su cultura y demás condiciones, una tendencia inmortal del espíritu humano» (39). Y a ese fin debe acomodarse la metodología: deseo de convivencia y tolerancia para todos los cultos y hacer asequibles a todos los alumnos esas enseñanzas, para lo que habrá que desterrar la repetición de «fórmulas abstractas, dogmas enigmáticos y oraciones ininteligibles para el alumno» y que son importantes para despertar en su alma el sentido de las cosas divinas ni el de las humanas, que dejan a los muchachos huérfanos de «toda verdadera formación religiosa».

Giner pretende una escuela neutra, pluralista. No acepta la escuela confesional, ni aun la laica, en cuanto esta supone una educación «anticlerical, racionalista y republicana». Los confesionales —religiosos o laicos— «ponen en peligro, profanan, más bien, la escuela, y convierten la educación en obra exclusiva, militante y sectaria. Apoyado en el discurso de M. Temples en la inauguración de la Escuela Modelo de Bruselas, concluye Giner en este sentido: «Cuando se habla de Dios se puede hacer con elevación, sin herir la conciencia de nadie; la atmósfera de la escuela es religiosa para todos cuando está impregnada de buen sentido y honradez» (40). Su respeto a la conciencia individual le lleva a exigir que sea respetada la del maestro y la de los padres. Ni puede obligarse a un maestro a explicar una doctrina en la que no cree ni pedir a los padres que sus hijos aprendan principios contrarios a la religión que profesan. La escuela, pues, ha de ser neutra. Pero mientras «se procura activamente ganar la causa de esa neutralidad, es partidario de que se conserve en la escuela la religión oficial, que debe darse en horas que no perturben la marcha de la escuela y por el párroco o persona capacitada designada por él y, naturalmente, para aquellos alumnos que lo deseen. Hace Giner una importante consideración pedagógica, lo que hoy está en el ánimo de cuantos se ocupan de la formación religiosa: «el valor educativo de la enseñanza de la religión, sea cual fuere, y por elevada que sea su dogmática, es como el de toda enseñanza: depende del espíritu

con que se cumple. Si se da como una asignatura más para la memoria, el fastidio y los exámenes, será contraproducente; si se hace con espíritu de educación interior, su enseñanza será viva y fecunda; sólo que, en este caso, no puede darse sino bajo el supuesto de una fe común, por tibia que sea» (41).

La formación moral está naturalmente ligada con la formación religiosa. De ahí que Giner, al ocuparse de ella, repita muchos de sus anteriores conceptos. Ahora, en lugar de referirse al discurso de M. Temples en 1875, se ocupa del ensayo del Dr. Harris, Jefe del Departamento de Educación de los Estados Unidos y director del «Diario de Filosofía especulativa» de San Luis (42).

Giner distingue, en principio, entre instruir en teoría moral e inculcar hábitos morales —lo que para él es lo importante—. Analiza, después, los distintos conceptos de la escuela: la escuela como complemento de la familia, que delega en ella todo aquello que la familia le alcanza; la escuela como una obligación peculiar y exclusiva del Estado, y la Iglesia como única fuente de autoridad y, por tanto, de todo fin educativo. Mr. Harris y Giner entienden que la escuela no puede tomar el lugar de la familia ni de la iglesia, por más que éstas abandonen sus tareas respectivas. Distinguen Ciencia y Religión. Está bien que los sabios sean religiosos; pero si por ello mezclasen Ciencia y Religión, destruirán la ciencia y profanarán la religión. Tampoco hay que confundir moral y religión, por muchas que sean sus concomitancias. La religión envuelve actos de sacrificio y devoción de carácter ceremonial; la moral se refiere a la conducta para con los demás y con nosotros mismos. La religión nos asoma al infinito; los deberes morales son finitos. La religión, en fin, nos «religa» a Dios, mientras las ramas civiles de la educación son «ateas», en cuanto «sólo se refieren al hombre y la Naturaleza, estrechando el vínculo de la especie humana, y dándole aptitud para cooperar a la victoria de ésta sobre aquélla». Es cierto que en todo ello hay un reflejo del acto religioso; pero no son religión.

También son distintos los métodos. En las ramas civiles de la educación se trata de mantener despierto el espíritu del educando; en la religiosa, la fe en la autoridad es el órgano supremo al cual deben subordinarse las facultades críticas. La revelación tiene una forma simbólica, alegórica, que se dirige a la fantasía más que al pensamiento; el entendimiento analítico, esencial para la ciencia, resulta hostil y excéntrico con la religión. Tan opuestos son para Giner estos fines y estos métodos que considera que una clase de religión, de dogma, no debe ser inmediatamente seguida de una de Física o Matemáticas, pues se corre el riesgo de que el tono dogmático embote el espíritu crítico del alumno, o, por el contrario, su sentido analítico mine los fundamentos de la piedad.

Para Giner y Mr. Harris la base de la educación

36. «Una poderosa fuerza secreta: La Institución Libre de Enseñanza», Ed. Española, S. A. San Sebastián, 1940.

37. Giner: La enseñanza confesional y la escuela». T. VII de sus O. C. Ed. cit.

38. Id.

39. Id.

40. El discurso de M. Temples fue pronunciado el 17 de octubre de 1875.

41. Giner: «El problema de la educación nacional y las clases productoras». T. XII de sus O.C. Ed. de 1925.

42. Giner: «La moral en la escuela, según el Dr. Harris». T. XII de sus O.C. Ed. cit.

moral de los alumnos se apoya en el principio de la tolerancia universal. Llegan a estimar inmoral la separación de los alumnos por creencias religiosas: «Si yo soy oveja, mi vecino que va a la otra escuela, es cabra, y si Dios lo aborrece, no está bien que yo le tenga amor. La tolerancia es pecado; si padeciendo su cuerpo su alma se salva, es un acto de misericordia proporcionarle este padecimiento»... «La más alta virtud es la caridad divina y nada la amenaza más mortalmente que el exclusivismo religioso. Mezclados en la escuela, los niños de todas las comuniones aprenden a conocerse y respetarse unos a otros: resultado el más alto de la educación moral » (43). Por estas mismas razones se anticipaban a esa tarea que hoy patrocina la UNESCO: limpiar la Historia de toda interpretación sectaria.

Giner era partidario de la coeducación. No se vierte en él ninguna preocupación por la educación sexual. Rubén Landá solía decir que era el sexo un sentido muy despierto en los españoles, y, quizá, lo mejor sería no recordárselo. Desde luego, Giner no lo hubiera tratado en prédicas colectivas ni favorecido lecturas de difícil digestión. Seguramente habría pedido mantener bien abiertos los ojos y, desde luego, resolverlo en conversaciones familiares, íntimas.

«Radical como nadie —solía decir—, pero antirrevolucionario por principio». Habría aconsejado la educación de los alumnos en tareas administrativas y directivas. En el Instituto de El Escorial funcionaba una Cooperativa dirigida y administrada por los alumnos con la cooperación de un profesor. Estaba —ya lo hemos visto— siempre dispuesto a escucharlos y aprender de ellos. Y lo mismo los padres. La Dirección del Centro la hubiera reservado para el profesor más apto y mejor formado, alguien que comprendiese que la autoridad está en la persona y no en los modales o los procedimientos —es la diferencia que existe entre la autoridad y el autoritario—. Estaría como Hoyos Sáinz contra esos directores que son «ejemplares de tipo de cacique político en la localidad o de señor que no ve ni oye, puesto que a tal título es elegido o aceptado por el claustro, que sólo exige de él que se inhíba de todo» (44).

En resumen, si las buenas maneras —diría Giner— son mucho más necesarias en una sociedad democrática, ocurre lo mismo con la educación moral. Y nos traza un extenso cuadro de sus fines: «Acción educadora en aquellas esferas donde más apremia la necesidad de redimir nuestro espíritu: desde la génesis del carácter moral, tan flaco y enervado en una nación indiferente a su ruina, hasta el cuidado del cuerpo, comprometido tal vez como ningún otro pueblo culto de Europa por una indiferencia nauseabunda; el desarrollo de la personalidad individual, nunca más necesario que, cuando ha llegado a su apogeo la idolatría de la nivelación y de las grandes masas; la severa obediencia a la ley, contra el imperio del arbitrio, que tienta a cada hora entre nosotros la soberbia de gobernantes y gobernados; el sacrificio ante la vocación, sobre todo cálculo egoísta, único medio de robustecer en el porvenir nuestros enfermizos intereses sociales; el patriotismo sincero, leal, activo, que se avergüenza de perpetuar con sus imprudentes lisonjas males cuyo remedio parece inútil al servil egoísta (45); el amor al trabajo, cuya ausencia hace de todo español un mendigo del Estado o de la vía pública; el odio a la mentira, uno de nuestros cánceres sociales, cuidadosamente mantenido por una educación corruptora; en fin, el espíritu de equidad y tolerancia, contra el frenesí de exterminio que ciega entre nosotros a todos los partidos, confesiones

y escuelas» (46). Nunca nos atreveríamos a decir que la sociedad española es inmoral o amoral; pero sí que, generalmente, su sentido moral es el que Benavente ha dejado perfectamente retratado en «La honradez de la cerradura».

#### d) Educación del gusto

En 1887 escribe Giner un breve ensayo sobre la educación artística de nuestro pueblo. Destaca en él, en primer término, esa aceptación de la enseñanza del Dibujo en la escuela primaria por todas las reformas educativas, y como, en las grandes ciudades, se están abriendo escuelas de artes decorativas aplicadas a la industria. Sentía Giner una especial predilección por las Escuelas de Artes y Oficios. Pero eso no es suficiente. El problema tiene caracteres más generales, se trata de la educación del gusto. Ya nuestra reina Isabel la Católica estimaba el «buen gusto» como la mejor carta de recomendación. El siglo XVIII se preocupa, especialmente, por la formación del gusto. Giner, eludiendo los antecedentes históricos, va a exponer sus ideas en torno al tema, y siguiendo su costumbre, al hilo de un comentario, en esta ocasión de la «Memoria sobre el empleo del domingo en las prisiones», de Concepción Arenal, persona muy grata a la Institución en cuyo Boletín se publica esta Memoria.

Aparece, pues, ya, esa preocupación por el ocio. Todavía Bertrand Russell no ha publicado su «Elogio de la ociosidad»; todavía el ocio es privilegio de las clases altas y de algunos marginados, como los presos. Pero Giner prevee su extensión y promociona la educación de nuestro pueblo. «Cualquiera puede comprender la diferencia que hay entre un pueblo cuyos goces son, por ejemplo, los toros, la taberna y los juegos de cartas, y otro donde el gusto por las buenas lecturas, las obras de arte, las expediciones al campo, los juegos corporales, etc., se hayan difundido entre las últimas clases, como acontece en Francia, y sobre todo en Inglaterra» (47). El empleo del ocio es uno de los fines esenciales de la educación permanente. Para cubrir esa necesidad nacían esas Universidades Populares que Giner aplaude en sus elogios a la de Oviedo. Pero es evidente que, si la educación del gusto tiene que iniciarse en la escuela primaria y no debe olvidarse nunca, encuentra en el Bachillerato su más adecuado emplazamiento.

Hoyos Sainz (48) considera el Bachillerato como el más importante de los grados de enseñanza porque cultura de la mesocracia, que domina y que no puede en muchos años ser sustituida por otra más democrática, que corresponde a la de la primera enseñanza con la instrucción y educación general de la masa, ni hay que pensar en un tipo de cultura aristocrática, de forma universitaria, porque en España la Universidad no hará por ahora otra labor que la profesional o técnica». Y los fines del Bachillerato son para él: a) Orien-

43. Id.

44. Hoyos Sáinz: Art.º cit.

45. «El patriotismo verdadero es crítica de la tierra de los padres y construcción de la tierra de los hijos»: Ortega y Gasset, «Los dos patriotismos». Discursos políticos. Ed. cit.

46. Discurso de apertura del curso 1880-81. Incluido en Ensayos. Alianza Editorial, Madrid, 1969.

47. Giner: «Sobre la educación artística de nuestro pueblo». T. XII de sus O.C. Ed. cit.

48. Hoyos Sáinz: Art.º cit.

tación para la vida intelectual primero, pero moral y física también; b) *base* que el alumno pueda utilizar cualquiera que sea su vida posterior. No habría contradicho Giner estos fines, puesto que es la enseñanza media —el Instituto Escuela— lo que más va a cuidar la Institución, y mayor prestigio va a darle. Por otra parte, Hoyos y Giner coinciden en que el catedrático de Instituto tiene que ser menos universitario y más «maestro». Lo mismo en cuanto al Bachillerato corresponde: 1) arte de aprender, con el modo de estudiar, no dejando que cada alumno tenga que crearse su propia pedagogía; 2) excitar la personalidad y la originalidad del estudiante, al modo inglés, para descubrir en él sus aptitudes naturales y la vocación intelectual; 3) formar en él la voluntad reflexiva y responsable, con un régimen de estudio y de pruebas más serio y racional del que hoy existe (49). Como Giner, también, propone una enseñanza activa «vívada en museos, colecciones, laboratorios, excursiones, visitas y paseos».

La Institución cuidaba con esmero las visitas de sus alumnos a los museos, así como las excursiones (50). En 1884 se quejaba don M. B. Cossío de que los museos suelen estar vacíos. En 1915 se lamentaba del abandono de las bibliotecas populares, y de que un ministro de Instrucción presumiese en el Parlamento de que le había sobrado dinero de su presupuesto, porque no sabía en qué gastarlo, sin que se alzase un diputado diciendo: «En libros, señor ministro, en libros...». Si exceptuamos el museo del Prado, ¿cuánta gente acude hoy a los restantes? ¿Cuántos visitan la casa de Lope de Vega? ¿Cuántos los museos provinciales? Y las visitas, aun los del museo del Prado— salvo los grupos de turistas acompañados de guías—, son un rápido desfile sin provecho. En Francia existen unas publicaciones del Ministerio para maestros y profesores de alto valor pedagógico, señalando los museos y visitas que interesan en cada tema del cuestionario de Bachillerato. La Institución preparaba sus visitas previamente y, naturalmente, mandaba los alumnos por grupos, acompañados siempre de un profesor especializado.

Lo mismo ocurría con las excursiones, nunca realizadas a la ligera, llevadas de la moda de los tiempos. Frente a ese hacer kilómetros a lo loco, sin tiempo de ver nada, de enterarse de algo, se planificaban cuidadosamente. En el Instituto de El Escorial había un régimen de excursiones que comenzaban en el buen conocimiento de las cercanías —el Paular, Avila, Segovia— para los cursos primeros, y concluían en Andalucía y Marruecos para el último curso, dejando Madrid —una buena y detenida visita a Madrid— y Toledo, para los cursos intermedios. El fondo de excursiones se nutría, principalmente, de las ganancias conseguidas por la Coperativa de los alumnos. Durante el verano, había en el Instituto cursos para extranjeros —ingleses— y colonias escolares organizadas por algunas empresas madrileñas, ya, entonces, empresas verdaderamente ejemplares. El cuidado, en fin, de la excursión iba desde su preparación y la orientación de los alumnos en sus cánticos durante el viaje —procurando conducirlos por el buen folklore popular, el recogido por Lorca o los Cancioneros—, a una visita de cuanto interesaba ver, sin agotar a los alumnos. Luego vendrían las redacciones para medir el provecho de cada una de las excursiones hechas.

En la formación del gusto, contaban, asimismo, las audiciones musicales y los coros, que en el Instituto Escuela dirigía el maestro Benedito. Se anticipaba, pues, cuanto hoy puede estar incluido en esas actividades complementarias, decretadas, pero abandona-

das. En esto se filtraba, una vez más, el espíritu de Giner.

## e) Metodología

Con frecuencia le oían decir a Giner sus discípulos: «No hay fórmulas». «La Pedagogía no da recetas para educar, como no las da la estética para pintar buenos cuadros; ni la moral, ni la mecánica, ni la jurisprudencia, ni la higiene, ni la política, ni siquiera la medicina, suplen con ellas la aptitud personal característica de toda profesión, ni el tacto imprescindible, propio de toda acción, para adaptarse a cada caso individual, eternamente nuevo. Las recetas no sirven más que para hacer pedantes» (51). En educación lo esencial es el maestro. Dadme un maestro que lo demás se me dará de añadidura. La mayor preocupación de la Institución es formar maestros. De ahí sus estrechos vínculos con la Junta para Ampliación de Estudios. Pero del maestro —naturalmente el honroso título de «maestro», que el propio Evangelio restringe, no va aplicado a un grado de la enseñanza, sino a cuantos enseñan— nos ocuparemos después. Ahora nos referiremos a lo que Giner piensa sobre los métodos de enseñanza, preocupación que corre por todos sus escritos sobre educación, pero que trata muy especialmente en los que iremos anotando.

Lo primero que Giner deja bien claro es que una cosa es la *educación* y otra la *instrucción*, mostrándose decididamente del lado de la *educación*. De ahí que nosotros hayamos adelantado lo puramente educativo. Giner abomina del «filisteo», entendiendo por filisteo, como los alemanes, el «hombre vulgar, basto, prosaico, destituido de ideal e incrustado en la rutina, que así le da hecho el molde de su vida exterior, como el de sus ideas, gustos e inclinaciones» (52). Shopenhauer presenta al filisteo carente de necesidades espirituales, por lo que ocupa todo su tiempo en cosas que no lo son. Para Ihering es egoísta, ruín, materialista, y Larroffo lo califica de «salvaje de la civilización», algo como el analfabeto científico de Ortega. Giner entiende que el «filisteo» no coincide exactamente con el conformista, sino que comprende, también, al insurrecto, al «antisocial empedernido, que precisamente quiere a toda costa disonar y ser tenido por mortal enemigo del género humano» (53). No son los hechos los que caracterizan al «filisteo», sino el valor mental de sus dichos y sus hechos, su carencia absoluta de personalidad. Jamás intenta sacar de sí el individuo transcendente que todo hombre esconde en la intimidad de su ser. Obedece a impulsos gregarios. Por eso lo que censura Giner es que la educación no haga nada por «extraerlo del rebaño». «Todo está calculado o más bien automáticamente construído, sin darse cuenta de ello, para el cultivo intenso de la vulgaridad, sea humilde o turbulenta, para la glorificación del lugar común y de la medianía, para la renuncia de cada hombre a sí propio, y la persecución servil de la individualidad hasta la última trincherá» (54). Deseaba, pues, una educación que

49. Id.

50. En 1978 Torres Campo trae de París a la Institución el sistema de excursiones.

51. Giner: «La Universidad española. Sobre reformas en nuestras universidades». T. II de sus O.C. y la ed. de Ensayos de A. Ed.

52. Giner: «La educación del "filisteo"». T. VII de sus O.C.

53. Id.

54. Id.

«le removiese en sus entrañas, le reconciliase consigo mismo y excitase en él la fuente de la libertad moral, mostrándole, con la palabra y el ejemplo, cada vez más anchos y bellos horizontes». Sólo es válida para él la educación que proporciona «hombres sinceros, naturales, sobrios, magnánimos, originales, varoniles, modestos, sanos de cuerpo y alma, amigos invencibles del bien, enemigos implacables del mal», que no estén marcados por «la vulgaridad con que sella y deprime todas las relaciones el imperio de las modernas mesocracias» (55).

Estos fines no puede alcanzarlos la mera instrucción. Instrucción no es más que «asimilación del saber heredado» y, por tanto, para Giner, «un elemento subalterno de la cultura intelectual, y ésta sólo un factor de la cultura general del hombre» (56). Eso no quiere decir oposición absoluta a la suma de conocimientos que toda enseñanza significa. Hoyos Sáinz, que recoge las doctrinas de Giner, pero va corrigiéndolas en cuanto aquellos extremos que el tiempo había denunciado como perniciosos o imposibles, dirá en 1915 que hacen falta conocimientos positivos y asegurar las necesarias comprobaciones de su asimilación, porque «las calderas no marchan sin combustible» (47). Lo que Giner propone es que esos conocimientos se adquieran por «vía educativa» y no por métodos instructivos. La instrucción se limita a «estereotipar» en la memoria del niño las ideas y conocimientos de su profesor. «La enseñanza no puede consistir en «imbuir en nosotros las cosas que se tienen por averiguadas y dignas de saberse, sin procurar el desarrollo de nuestras facultades intelectuales, su espontaneidad, su inventiva». No hay otro método educativo para Giner que el intuitivo, «que sustituye la realidad a la abstracción, la luz que el objeto nos presta a la que nos viene de la palabra del maestro, su eco ya descolorido aun la más viva, pintoresca y brillante». Frente a quienes estiman que el método intuitivo sólo sirve a determinadas enseñanzas, Giner responde: «Pues no es menor su importancia en la esfera de las ideas primordiales, en la dialéctica de su formación. El es quien, rompiendo los moldes del espíritu sectario, exige del discípulo que piense y reflexione por sí en la medida de sus fuerzas, sin economizarlas con imprudente ahorro; que investigue, que arguya, que cuestione, que intente, que dude, que despliegue las alas del espíritu, en fin, y se rinda a la conciencia de su personalidad racional: la personalidad racional, que no es una vana prerrogativa de que puede ufanarse y malgastar su albedrío, sino una ley de responsabilidad y de trabajo» (58). En el método intuitivo «no basta con agregar el experimento *a posteriori*, como comprobación de la teoría; sino que el experimento será la fuente sobre cuyos datos debe apoyar el alumno la obra de su estudio y su conocimiento» (59).

El método intuitivo nos lleva a la *escuela activa*. Giner desea «círculos poco numerosos de escolares activos, que piensan, que hablan, que discuten, que se mueven, que están vivos, en suma, cuya fantasía se ennoblece con la idea de una colaboración en la obra del maestro» (60). Y como no es hombre de violencias, para condenar la otra escuela toma una dura frase de Marie Pape-Charpentier: «Si veis en la escuela niños quietos, callados, que no ríen ni alborotan es que están muertos: enterrados» (61). El último paso de estos métodos es la enseñanza individualizada, esa enseñanza que ahora se nos presenta como una novedad cuando Giner la expone extensamente en un largo ensayo sobre el trabajo que Mr. Search, superintendente de las escuelas públicas de la ciudad

de Pueblo en el Estado de Colorado, publica en 1896 en la *Educational Review* de Nueva York. El que la primera enseñanza no pueda evadirse de este sistema educativo, frente a la mera instrucción, es lo que lleva a Giner —ya hemos visto que Hoyos Sáinz no estaba de acuerdo— a considerar la escuela de primeras letras por encima de los restantes grados de enseñanza, a los que deben extenderse sus métodos. Se alza contra el estrado del catedrático, las gradas y bancos corridos y las «lecciones magistrales». Las lecciones tienen que convertirse en conversaciones familiares, prácticas y continuas entre profesores y alumnos; las clases deben ser reuniones gratas, espontáneas, íntimas, en las que los ejercicios teóricos y prácticos, el diálogo y la explicación, la discusión y la interrogación mutua alternen libremente con arte racional, como otros tantos episodios nacidos de las experiencias mismas del asunto.

## f) Profesorado

Naturalmente, esa educación tiene sus exigencias. A. Giner no se le olvidan. Se ocupa por extenso de los locales, del material pedagógico, de las instalaciones. Exige grupos reducidos de alumnos —«romped esas enormes masas de alumnos»—, admitiendo cincuenta como máximo, pero quedándose entre los veinticinco o treinta como ideal. Los planes de estudio serán enciclopédicos y de carácter cíclico. «La educación no es una serie lineal, sino un organismo, cuyos miembros se implican y condicionan mutuamente. No cabe promover el desarrollo de la inteligencia sin el de nuestras restantes facultades. «De ahí su condena a las *cramming school* americanas que atrofian los principales órganos del alumno, perjudicando la salud de su espíritu, con el pretexto de adiestrarlo en una determinada actividad. Los exámenes no pueden perjudicar tampoco el desarrollo integral del alumno. Pero, al condenar los exámenes, Giner se está refiriendo al de los propios alumnos, como Marañón se refería a sus alumnos del doctorado de Medicina, a quienes el profesor debe conocer perfectamente por su trato íntimo en la clase, a lo largo del curso. Disculpa los exámenes cuando se trata de alumnos extraños o cuando la masa ha hecho imposible llegar a conocerlos. Y, por último, y como más esencial, exige un profesorado debidamente formado.

Siendo, para Giner, lo más importante el hombre, es lógico que señale para el maestro, además de su vocación, unas condiciones generales. El sabe que a «un jayán rústico se le puede llenar la cabeza con tantos o cuantos celemines de literatura, leyes o anatomía, y dejarlo tan rústico y tan jayán como an-

55. Giner: «La juventud y el movimiento social». T. VII de sus O.C.

56. Se refieren especialmente a este tema los siguientes ensayos: *Instrucción y educación*; *Discursos inaugurales de curso en la I.L. de Enseñanza*; *Enseñanza y Educación*; *Teoría y práctica*; *El curso de Pedagogía del Dr. Hohfeld*; *El alma del niño, según Payer*; *El problema de la educación nacional y las clases productoras*; *La enseñanza individual en la escuela*; *Grados naturales de la educación y los ya citados sobre la Universidad*.

57. Hoyos Sáinz: Art.º cit.

58. Discurso inaugural...

59. «La enseñanza individual en la escuela». T. XII de sus O.C.

60. Id.

61. Marie Pape-Charpentier: «Conférences faite aux instituteurs réunis á la Sorbonne á l'occasion de l'Esposition Universelle de 1867.

tes» (62). Y eso es lo que hay que evitar, pues, si han de ocuparse en formar hombres íntegros, tienen que empezar por serlo ellos. Y así propone:

1) Cultura enciclopédica, completando la adquirida en su primera y segunda enseñanza, particularmente en cuanto contribuya a educar la vista, la mano, la voz, el gusto, el sentido histórico, etc.

2) Cultivo del pensamiento para darle fuerza, vigor y flexibilidad.

3) Cuidado del cuerpo: gimnasia, juego libre, alpinismo. Landa proponía, también, natación, lo que es lógico si ha de haber —Giner la incluye y en El Escorial la había— piscina.

4) Todo aquello que contribuya a corregir esa apatía que se revela «en la impotencia para perseverar en la atención de un mismo objeto, intelectual o sensible; en la lentitud para darse cuenta de las cosas; en la falta de agilidad y flexibilidad para determinar el contorno de los conceptos; en el rápido agotamiento después del esfuerzo más tenue».

5) Buen trato social, dadas sus relaciones con los alumnos y sus familias.

Sin esta formación general, es inútil pensar en la preparación especial de cada profesor. El magisterio exige «hombres equilibrados, de temperamento ideal, de amor a todas las cosas, de inteligencia desarrollada, de gustos nobles y sencillos, de costumbres puras, sanos de espíritu y cuerpo y dignos en pensamiento, palabra, obra, y hasta en sus maneras, de servir a la sagrada causa cuya prosecución se les confía» (62). Victorino de Feltre, Pestalozzi, Fröbel, Diesterweg, Vives, Locke, Spencer, Franklin, Horacio Mann, Comenio, San José de Calasanz, el P. Guitard, Montesinos, son ejemplos buscados en bien distintos campos que Giner propone. El magisterio es una misión de apostolado. Al cabo de los años, Marañón diría en su ensayo sobre Menéndez y Pelayo, recordando la influencia que en él habían ejercido sus profesores del Instituto de Santander, que en una sociedad organizada las mejores inteligencias y los funcionarios mejor pagados serían los maestros de primera y segunda enseñanza. Y Giner: «Día vendrá, señores, en que la sociedad toda se preocupe entre nosotros este gravísimo problema de la educación nacional. Entonces la opinión, justamente indignada, no tolerará por más tiempo que el pobre jornalero, cuya condición es ya tan precaria como necesitada de apremiante reforma, tenga que socorrer, con su limosna miserable, al maestro rural, más pobre y miserable todavía, y del cual hoy apenas puede exigirse ni aun la oscura labor que desempeña» (64).

Naturalmente esa formación general es imprescindible para los profesores de todos los grados. Giner no admite jerarquías, Maestros, catedráticos, juriconsultos, incluso sabios (65) son caminos diferentes, fines distintos; pero, ante todo, hombres. Y tampoco descarga a ningún docente de su misión educativa, de procurar que la vida de sus alumnos sea la conveniente dentro y fuera no sólo del aula, sino del Centro: «Daría todos los millones de Rothschild, y aun de Mackay, por ver qué cara pondría, verbigracia, un catedrático de Química o de Derecho Mercantil si oyera que él tiene que cuidar de que sus discípulos no frecuenten las casas de juego, los burdeles y demás esferas análogas de la administración; de que sean varoniles, sinceros, honrados, laboriosos, cultos, limpios y hasta elegantes; trabajen por inclinación y no por «ganar año» (que debiera llamarse «perderlo»); guarden costumbres puras, adquieran gustos nobles y aborrezcan la vulgaridad, la informalidad, la suciedad, la pereza, la envidia y la mentira; es decir, los

vicios más característicos, no de nuestra raza —¿quién se atrevería a cerrar la puerta a toda esperanza de mejora?—, pero sí de nuestra nada próspera situación social. Allí sería el recordar entre el jolgorio la Constitución del año 12, que dicen que mandaba a todos los españoles ser de Real Orden justos y benéficos» (66). No admite que, al ascender de jerarquía en los estudios, decrezca la importancia de la educación, y se lamenta de que haya catedráticos que piensen que con ellos nada tiene que ver la Pedagogía.

Dada esta base general, vendrá luego la Pedagogía, con sus prácticas, con sus enseñanzas, el ir acomodándose al Centro y la formación específica que la



Vista parcial de la nueva residencia. Fotografía tomada del número 31 de la revista «España» (Madrid, 1915)

Institución no descuida, sino que atiende cuidadosamente, situando al aspirante junto a un buen maestro, enviándole al extranjero, fomentando cursillos y oportunidades de perfeccionamiento, reuniones de profesorado, etc. Nunca hubiera admitido Giner esos improvisados directores —nombrados a dedo o por elección— que censuraba Hoyos Sáinz. El director tiene que ser el más preparado de todos los profesores, con una autoridad que emane de su persona y su formación. Por lo mismo los inspectores. Giner propugnaba unos cursillos centrales para formar inspectores y directores. A ninguno de ellos los ve como burócratas o fiscales, sino como maestros de maestros, encargados con sus consejos y sus buenos oficios de mantener viva la llama de la ilusión del profesorado. No hay que olvidar que el maestro es para Giner la base de toda educación: «Dadme el maestro, y os abandonaré la organización, el local, los medios materiales, cuantos factores, en suma, contribuyen a auxiliar su función. El se dará arte para suplir la impaciencia o los vicios de cada uno de ellos» (67). La importancia que concede al maestro le lleva a proponer reducir las Universidades y las Escuelas Normales —Américo Castro, las Facultades de Letras— a aquellas que, verdaderamente, puedan cumplir con su alta misión. Le horrorizaba el «proletariado de levita». Hubiera clamado contra la multiplicación gratuita de los Centros —particularmente de Centros superiores— y se habría rebelado contra esa nueva especie de estudios en los que un individuo puede alcanzar un título sin que sus profesores lleguen a verle la cara. ¿Dónde queda la educación? Giner, que había tronado contra las *cranning schools*...

62. Giner: «Maestros y catedráticos (1884)». T. XII de sus O.C.

63. «Lo que necesitan nuestros aspirantes al profesorado». T. XII de sus O.C.

64. Discurso inaugural del curso 1881-82, ya cit.

65. Desdeña al sabio si, antes de serlo no es, esencialmente, un *hombre*.

66. «Enseñanza y Educación». T. VII de sus O.C.

67. Discurso citado anteriormente.