

JUAN DE MAIRENA Y FRANCISCO GINER:  
LA PEDAGOGÍA DEL «DIÁLOGO CORDIAL»

JUAN LÓPEZ MORILLAS  
University of Texas, Austin

1

«Todo poeta supone una metafísica, acaso cada poema debiera tener la suya..., y el poeta tiene el deber de exponerla, por separado, en conceptos claros» (322).<sup>1</sup> Así dice Juan de Mairena, profesor apócrifo que ofrece una clase voluntaria y gratuita de Retórica y Sofística, o, si se quiere, de ejercicios espirituales, al margen de su clase oficial y retribuida de Gimnasia, o sea, de ejercicios físicos. Mairena, a la vez maestro, poeta y filósofo, se hace eco aquí, como en tantos casos más, de las prédicas de su maestro Abel Martín otro profesor apócrifo, también poeta y filósofo, al que cita a menudo en sustento de sus propias opiniones o para subrayar una noción insólita o extravagante. Abel Martín, dice Mairena en otro lugar, «no pone nunca en verso sus ideas, pero éstas le acompañan siempre» (302). Por mediación de estos dos heterónimos Antonio Machado da curso a un caudal de cogitaciones sobre temas de la más diversa especie, algunos de apremiante actualidad, otros de interés permanente. Tales cogitaciones dan testimonio de un espíritu imaginativo y sagaz, ducho en cortejar ideas y, a menudo, en fecundarlas; un espíritu —cabría decir— aficionado a la travesura mental. De particular interés es el aserto de que en todo poeta genuino va encapsulada una metafísica. Cuando Juan de Mairena, en ocasión de la muerte de su maestro Abel Martín, llama a éste «juglar meditativo» (313), no sólo retrata a su maestro y se retrata a sí mismo, sino que de soslayo caracteriza al progenitor real de ambos, al mismo Antonio Machado, a su vez maestro y «juglar meditati-

1. A. MACHADO, *Obras: poesía y prosa* (ed. Aurora de Albornoz y Guillermo de Torre), Buenos Aires, Losada, 1964. El número entre paréntesis es el de la página de esta edición).

vo», afanoso también de que su poesía brote del «mazo... que en la fragua de un instinto blande la razón serena» (314) y de que su prosa, lúcida, ingeniosa y retozona, sea también ejemplo de travesura mental.

Ahora bien, a lo vario de los temas va adjunta una singular manera de ventilarlos. El escenario de la presentación es una clase voluntaria a nivel de segunda enseñanza, y los alumnos son «aprendices de poeta» que asisten a ella por interés o curiosidad. La materia no es una *asignatura* acotada en una zona del saber, sino el ancho campo de la humana preocupación, de cuanto puede ser motivo de inquisición intelectual o inquietud espiritual. Bien mirado, de lo que se trata en esa clase es de poner a prueba tácticas docentes, pues tales son la Retórica, «arte de conmovir, deleitar y aun persuadir con palabras» (590), y la Sofística, que Mairena identifica con el libre pensamiento: «Nosotros queremos ser sofistas —dice— ...en uno de los buenos sentidos de la palabra: queremos ser librepensadores» (432). Y añade: «[La nuestra es] Retórica de sofistas o catecúmenos del libre pensamiento» (432).

Ante esos alumnos, todos adolescentes o en su temprana juventud, Mairena ejerce una docencia oral en la que se mezclan ideas, creencias y opiniones que no responden a un diseño preconcebido, sino que brotan de la preocupación del instante o de cómo el maestro intuye la expectación de sus oyentes. Lo cual no obsta para que, examinadas con esmero, casi todas ellas remitan a un núcleo hartamente congruente de pensamiento. A la larga, todo lo humano y lo divino se trueca en manjar pedagógico que Mairena brinda al apetito de sus alumnos, desde el problema de la existencia de Dios hasta cómo interpretar correctamente las corridas de toros; todo ello presentado de manera que, según los casos, puede ser suavioria, incitante o provocativa, a veces en tono de dogmatismo burlón, aunque con más frecuencia a modo de sugestiva incertidumbre. Porque Mairena declara sin empacho: «Vosotros sabéis que yo no pretendo enseñaros nada, y que sólo me aplico a sacudir la inercia de vuestras almas..., a sembrar inquietudes, como se ha dicho muy razonablemente, y yo diría, mejor, a sembrar preocupaciones y prejuicios» (484). Ante el riesgo de que sus alumnos acepten al pie de la letra la palabra magistral, Mairena les advierte: «No toméis demasiado en serio nada de cuanto oís de mis labios, porque yo no me creo en posesión de ninguna verdad que pueda revelaros» (501). Más de una vez ofrece a la rumia de sus discípulos una proposición sobre la que él también viene cavilando desde tiempo atrás; y cabe sospechar que lo hace para ver si, al formularla en voz alta, puede él mismo entenderla a derechas y tasar su validez. Pero hay más: la advertencia de que no debe tomarse en serio su enseñanza oral la hace extensiva al temple de la prosa que recomienda a sus alumnos de Literatura: «La prosa... no debe escribirse demasiado en serio. Cuando en ella se olvida el humor, bueno o malo, se da en el ridículo de una oratoria extemporánea» (363). Con lo cual, si vale la pena subrayarlo, Machado apunta sugestivamente a la peculiaridad de la suya propia.

Paréceme evidente, y en algún sitio lo sugerí hace años, que la pedagogía de sus maestros apócrifos es un reflejo a la vez delicadamente serio y deliciosamente festivo de la de los maestros reales que Machado había conocido y admirado en la Institución Libre de Enseñanza. Como es notorio, el propósito de ésta no era tanto impartir a sus educandos parcelas de conocimiento de tales o cuales disciplinas, como agilizar mentes inmaduras o inertes, rescatadas de la enseñanza oficial o aún no entregadas por la incuria o la ramplonería ambientes; en suma, abiertas a un mundo rebosante de promesa y maravilla. Pensando sin duda en Francisco Giner y Manuel Cossío, dice Abel Martín: «Ya algunos pedagogos comienzan a comprender que los niños no deben ser educados como meros aprendices de hombres, que hay algo sagrado en la infancia para vivir plenamente por ella. Pero ¡qué lejos estamos todavía del respeto a lo sagrado juvenil!» (297). Y esta reverencia a «lo sagrado juvenil», a la vertiente lúdica de la mente en agraz, preside «los consejos, sentencias y donaires» en que Martín y Mairena desgranar sus enseñanzas.

## 2

Nada tiene de extraño que, siendo Martín y Mairena poetas, filósofos y pedagogos, la poesía, la filosofía y la pedagogía sean sus temas predilectos; mejor aún, la conexión entre las tres. Y, por supuesto, tampoco tiene nada de extraño que el progenitor real de ambos, Antonio Machado, también maestro y «juglar meditativo», haga frecuente hincapié en esa relación. En cualquier caso trátase de un nexo al que Martín y Mairena se remiten con insistencia, como si quisiesen despear con razones y ejemplos la perplejidad de sus discípulos. A este propósito señalaba Abel Martín: «Hay hombres... que van de la poética a la filosofía; otros que van de la filosofía a la poética. Lo inevitable es ir de lo uno a lo otro...» (423). Mairena aduce por su parte: «Los grandes poetas son metafísicos fracasados. Los grandes filósofos son poetas que creen en la realidad de sus poemas» (421). Y confiesa en otro lugar: «Yo os enseño o pretendo enseñaros... a contemplar... meditar... renunciar... trabajar, amar la filosofía de los antiguos griegos y respetar la sabiduría oriental..., a dudar de todo... [y] amar al prójimo» (551).

Ciñéndonos a la relación entre filosofía y poesía, se observará que el aserto de Mairena implica una apreciación diferente de una y otra en cuanto a dar fe de la realidad de las cosas. Si los poetas son «metafísicos fracasados» ello proviene de que son seres consagrados a «la franca y sincera rebusca de la verdad», aunque íntimamente persuadidos de que no están, ni podrán estar nunca, en posesión de ella; pero que acaso la poesía les sirva de antídoto contra el desengaño anejo a tal persuasión. Por otra parte, si «los grandes filósofos son poetas que creen en la realidad de sus poemas» ello se debe a que pretenden atribuir a sus

metáforas una vigencia utópica y ucrónica. Es ésta una noble, aunque acaso ilusoria, pretensión, que resulta de que muchos filósofos no reconocen el trasfondo dubitativo de la razón. «Hay hombres —dice Mairena— tan profundamente divididos consigo mismos que creen lo contrario de lo que piensan; y, casi me atreveré a decir, ello es lo más frecuente» (457). Los poetas, por el contrario, no olvidan que en la hondonada del ser la conciencia se nutre de lo irracional. Y que es en esa hondonada donde la lírica genuina encuentra su brote inicial.

Cabe conjeturar que, al referirse a «los grandes filósofos... que creen en la realidad de sus poemas», Mairena alude a los racionalistas a ultranza, a los que exaltan la virtud integradora y homogeneizante de la razón discursiva. El norte de la lógica racionalista es la demostración del principio de identidad y la consiguiente ecuación de identidad y realidad, «como si, a fin de cuentas —comenta Mairena—, todo hubiera de ser, absoluta y necesariamente, *uno y lo mismo*» (357). Al racionalismo extremo, que propone el concepto de la realidad como universo, le desazona la noción de esa realidad como *multiverso*, rebelde a que se le encaje en el lecho de Procusto del principio de identidad. A este respecto declara Abel Martín: «la razón humana milita toda ella contra la riqueza y variedad del mundo...; busca ansiosamente un principio unitario, un algo que lo explique todo, para quedarse con este algo y aligerarse del peso y confusión de todo lo demás» (449). Acaso nadie mejor que Leibniz haya resumido esa ansiosa búsqueda cuando proclama que «le fond des choses est partout le même». Y esa aserción es posible porque Leibniz, como buen racionalista, no ve un mundo de «cosas», de objetos sensibles con cualidades específicas, sino que *piensa* una trama de relaciones cuantitativas entre conceptos. Cabría decir que el universo del racionalista es al universo de la experiencia sensible lo que un mapa es al territorio que representa: una proyección abstracta en la que no se perciben «cosas», sino sólo correspondencias. De ahí que la imagen del universo que surge del pensamiento racionalista sea, en efecto, unitaria, abstracta e inmutable, a la par que de prodigiosa exactitud y belleza. De ahí también el orgulloso sentido de plenitud que se vislumbra en las más excelsas construcciones del racionalismo.

De esa pretensión unificante están libres los poetas, al menos los que no cultivan la poesía didascálica o filosófica, que son los que conocen la diferencia entre la lírica y la lógica rimada. En primer lugar, porque el pensamiento poético, esencialmente cualitativo y «heterogeneizador», «no realiza ecuaciones, sino diferencias esenciales, irreductibles» (394). En esto difiere *ex toto diametro* del pensamiento lógico, manifiestamente «homogeneizador» (N.B. al usar estos términos, que son los del propio Mairena —él los llama «terminachos»—, quiero excusarme con una paráfrasis de lo que él mismo dice zumbonamente a sus alumnos, a saber, que en algo se habrá de conocer que estamos en una conferencia, y no hay conferencia sin su poco de pedantería). Pero hay algo más, y es que, a diferencia del filósofo racionalista, que pretende haber hecho suya, de

una vez para siempre, la Verdad —en singular y con mayúscula—, el poeta es un ser maravillado e inquisitivo, escéptico en el sentido etimológico de «aquél que todo lo examina», aquél a quien el sol le brinda cada mañana un multiverso de imágenes capaces de alterar o desplazar las imágenes que de ese multiverso se ha forjado previamente. A este respecto declara Mairena: «La inseguridad, la incertidumbre, la desconfianza, son nuestras únicas verdades» (500) —en plural y con minúscula. Así pues, se es poeta menos por lo que se sabe que por lo que se duda, menos por lo que *se piensa* que por lo que *se ve*. No es, pues, extraño que el poeta sea un preguntón contumaz, en lo que en cierto modo se asemeja al niño. Y Mairena, añorando las aulas de la Institución Libre, aconseja a sus alumnos: «Preguntadlo todo, como hacen los niños... Vosotros preguntad siempre, sin que os detenga ni siquiera el aparente absurdo de vuestras interrogaciones». Y agrega, con su ironía habitual «Veréis que el absurdo es casi siempre una especialidad de las respuestas» (493).

### 3

Toda auténtica docencia supone un *diálogo*, en virtud del cual maestro y discípulo forjan una estrecha comunión que no debe ser intelectual tan sólo, sino que debe implicar las además potencias del espíritu. Tamaña noción de la docencia aspira a la total *formación* humana del educando y no sólo a su adiestramiento mental o *información* doctrinal. Fue éste, como es notorio, objetivo cardinal de la Institución Libre de Enseñanza. En efecto, desde un principio Giner y sus colaboradores se mostraron hostiles a la enseñanza oficial, atenta sólo a la *instrucción* de los escolares en un conjunto de materias, función en la que el dómine asumía el papel de *locutor* y el discípulo quedaba reducido al de mero *oyente*. La pedagogía institucionista estaba basada en tres postulados cardinales: 1.º) que el educando, por su mera evolución biológica y temprano contacto con el mundo, posee ya un cúmulo de saberes y aptitudes antes de entrar por vez primera en la escuela; 2.º) que la misión del maestro consiste en extraer —tal es el sentido etimológico de la palabra «educar»— esos saberes y habilidades para asentar en ellos el ulterior desarrollo mental, efectivo, moral y físico del educando; y 3.º) que el fin de la educación es *hacer seres humanos*, aptos para ingresar y actuar en la vida lo más plenamente que sus capacidades les permitan. La clave de esa formación integral es el «método intuitivo» que, según el aserto gineriano, «exige del discípulo que piense y reflexione por sí, en la medida de sus fuerzas...; que investigue, que arguya, que cuestione, que intente, que dude, que despliegue las alas del espíritu».² En una cálida evocación de su maestro

2. F. GINER, «El espíritu de la educación en la Institución Libre de Enseñanza», *Obras completas*, Madrid, Espasa-Calpe, 1933, VII, p. 32.

Giner, escribe Machado: «don Francisco se sentaba siempre entre sus alumnos y trabajaba con ellos familiar y amorosamente... Su modo de enseñar era socrático: el diálogo sencillo y persuasivo. Estimulaba el alma de sus discípulos —de los hombres o de los niños— para que la ciencia fuera pensada, vivida por ellos mismos». <sup>3</sup> Aquí tenemos el meollo de la pedagogía gineriana, que compartían con celo acendrado los otros maestros de la Institución.

Trátase, pues, de establecer entre maestro y discípulo lo que Machado/Mairena repetidas veces llama un «diálogo amoroso» o «diálogo cordial», cuya validez como método de formación humana proviene de algo más primario y universal que la mera pedagogía. Al equiparar a Sócrates y Cristo como «los dos grandes maestros de la dialéctica, que saben preguntar y aguardar las respuestas» (399), Machado apunta a una noción que, a modo de *leitmotiv*, se filtra reiteradamente en sus divagaciones intelectuales y en las glosas a sus filósofos favoritos, hasta el punto de que bien puede haber sido lo que le llevó a sondear las honduras de la metafísica y la ética. Sócrates encarna el diálogo racional y Cristo el diálogo amoroso. Razón y amor se funden para completar la imagen del hombre cabal. «Quien razona —declara Mairena— afirma la existencia de un prójimo, la necesidad del diálogo, la posible comunión mental entre los hombres... Pero no basta la razón, el invento socrático, para crear la convivencia humana; ésta precisa también de la comunión cordial, una convergencia de corazones en un mismo objeto de amor. Tal fue la hazaña de Cristo...» (398-9).

En su raíz, pues, la razón humana es razón dialéctica, diálogo cordial, el cual no excluye, por supuesto, la duda o la discrepancia. Y entiéndase que tal diálogo puede ser el de un hombre con su prójimo o consigo mismo, o sea, convirtiéndose a sí mismo, por proyección voluntaria, en su prójimo, noción que tiene sus orígenes en el Platón del *Teeteto* y el *Sofista*. Bien conocida es la definición machadiana de la poesía como «diálogo del hombre con su tiempo» y la del «poeta puro» como aquel que logra «vaciar el suyo para enténderselas a solas con él, o casi a solas» (373). Lo que confiere al ser humano su humanidad es el reconocimiento de la existencia del prójimo y la implícita afirmación de la dignidad de éste, que no es sino el reflejo de un sentimiento de la propia dignidad. Ese reconocimiento es espontáneo en la mayoría de los casos, fruto del hábito creado por la secular convivencia humana. Ahora bien, su expresión más eximia se halla en el pensamiento filosófico, el único, según Machado/Mairena, que merece el apelativo de noble, porque «se engendra, ya en el diálogo amoroso que supone la dignidad pensante de nuestro prójimo, ya en la pelea del hombre consigo mismo» (408). Nótese que Machado da más valor a la *voluntad* de diálogo que a la *capacidad* del diálogo para acceder a presuntas verdades absolutas o relativas. Dicho de otro modo, da más valor, como diría Unamuno, a la

3. A. MACHADO, *Antología de su prosa: I. Cultura y sociedad* (ed. Aurora de Albormoz), Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1970, p. 152.

*cardíaca* que a la *lógica*. No importa que el diálogo se quede corto en su afán de alcanzar esas verdades. Lo que importa es el afán de ambicionarlas, la conciencia de que los dialogantes participan en «la visión común de un objeto ideal».

Pero si el yo platónico, al elaborar mediante la razón dialéctica un pensamiento genérico, salva al hombre de la soledad metafísica, el yo cristiano, por vía del precepto «ama a tu prójimo como a ti mismo», le salva a su vez de la soledad existencial. En uno y otro caso trátase de creencias irracionales que subyacen a cualquier elaboración lógica y desafían las posturas subjetivistas más radicales. En última instancia, la investigación de esas creencias es la faena cardinal que Mairena propone a los alumnos de su clase de Sofística, faena, dicho sea de paso, que sólo los escépticos pueden intentar, pues son ellos, de preferencia, los que, rechazando el dogmatismo de muchas escuelas, se consagran a «la franca y sincera rebusca de la verdad» (546). Ahora bien, es faena que debe emprenderse sólo después de haber examinado lo que propiamente cae bajo la jurisdicción del pensamiento racional. Porque por debajo de las ideas, en un nivel de la conciencia a que no alcanza el señorío de la razón, «se descubre esa zona de lo fatal a que el hombre de algún modo presenta su asentimiento». Y puntualiza Abel Martín: «Una metafísica... está siempre apoyada por un acto de fe individual... [que] no consiste en creer sin ver o en creer en lo que no se ve, sino en creer que se ve, cualesquiera que sean los ojos con que se mire» (480). Y, con mejor motivo, lo propio cabe decir de la religión cristiana cuando, apoyándose también en un acto de fe, proclama que el ser humano es «incapaz de bastarse a sí mismo, de encerrarse en sí mismo» (481).

4

Bien se entiende que la pedagogía practicada por Giner y sus colegas fuera vista con displicencia por el Estado y malevolencia por la Iglesia, la cual, desde mucho antes de que el Estado se encargase de la educación pública, había venido rigiendo a su antojo la docencia en todos sus niveles. En los objetivos y métodos de la Institución Libre, las autoridades civiles y eclesiásticas veían una grave amenaza al monopolio de que hasta entonces habían disfrutado, no porque el nuevo centro militase a cara descubierta contra el Estado y la Iglesia, sino, paradójicamente, porque se había declarado neutral en materia de política y religión. En esa neutralidad Estado e Iglesia creían vislumbrar el propósito encubierto de manumitir a la infancia y la juventud de la tutela que sobre ellas venían ejerciendo. O, visto desde otro ángulo: el Estado y la Iglesia preferían combatir a un rival cuyas doctrinas fuesen inequívocamente nocivas que a un organismo que no se pronunciaba a favor de doctrina alguna y se limitaba a esti-

mular las mentes en que, andando el tiempo, vendrían a alojarse doctrinas libremente elegidas.

Era, pues, la índole escéptica e irreverente del «método intuitivo» patrocinado por los pedagogos de la Institución lo que provocaba la inquina de sus adversarios civiles y eclesiásticos. Y Giner alude a tal inquina cuando, a los cuatro años de abrir sus puertas la Institución, se queja de los obstáculos con que tropieza el nuevo centro docente: «La hostilidad de los unos, la incredulidad de los otros, el espíritu de partido, la calumnia, el desdén, el desagradecimiento, y los mayores de todos [los obstáculos]: la incultura general de la nación y nuestra propia sensible inexperiencia».<sup>4</sup>

Cabe sospechar que fue esa antipatía, que Machado habrá conocido como alumno de la Institución, lo que le movió a resguardar la apócrifa clase de Mairena de una pareja antipatía estipulando que sería clase voluntaria y gratuita; y, una vez salvada de ese modo la libertad de pensar y decidir, a introducir en ella el método intuitivo o diálogo cordial, aprendido de sus maestros de la Institución. Ahora bien, conviene subrayar que el escepticismo de Machado/Mairena no es dogmático, sino sólo metódico. En su actitud inquisitiva ante toda idea o creencia, empieza por hacerse cuestión de esa misma actitud: «Yo os aconsejo —dice Mairena a sus alumnos— ...una posición escéptica frente al escepticismo». Ésta, según él, es la postura genuinamente filosófica, la más susceptible, por otra parte, de ser impugnada por las filosofías dogmáticas. «Se inventarán nuevos sistemas filosóficos en extremo ingeniosos —agrega Mairena—, que vendrán, sobre todo de Alemania, contra nosotros los escépticos o filósofos propiamente dichos» (405-6). A lo que cabe añadir que no serán sólo esas nuevas filosofías venidas de extranjería, sino también los prejuicios cerriles y rutinarios que campean puertas adentro.

Pero antes de iniciar en diálogo cordial cualquier indagación profunda, el maestro ha de atender a una exigencia preliminar, a saber, la de encender la imaginación del alumno enseñándole las cosas físicas y espirituales que pueblan el entorno vital. En otras palabras, enseñarles a *ver*. Y enseñanza significa aquí, en uno de los sentidos primarios del vocablo, *mostración*. Es un precepto que ya constituía el núcleo de la teoría pedagógica de Montaigne, y los grandes pedagogos que han venido después —Rousseau, Froebel, Pestalozzi— no han hecho más que glosarlo con palabras diferentes. Montaigne, apuntando al discípulo, aconsejaba al *gouverneur*: «Que se injerte en su fantasía una lícita curiosidad por enterarse de todas las cosas; todo lo que haya de singular en torno suyo, lo verá».<sup>5</sup> Es ésta una noción del educando como *ente poético*, que se va creando a sí mismo a medida que va creando el mundo circundante, descubriéndolo, sin-

4. F. GINER, «El espíritu de la educación en la Institución Libre de Enseñanza», *Ibid.*, p. 51.

5. MONTAIGNE, «De l'institution des enfants», *Oeuvres complètes: Essais*, París, Gallimard (Éditions de la Pléiade), 1962, p. 155. La traducción es mía.



tiéndolo, pensándolo, y, por supuesto, inventándolo, «desfamiliarizándolo», como hoy se diría, o sea, apoyándose en lo real para crear sobre ello lo imaginado, pirueta mental que comparte el niño con el poeta. Ésta es tarea de *videncia* más que de *evidencia*. Nadie mejor que Cossío ha descrito la solícita delicadeza que supone ese género de pedagogía: «El niño —escribe—, campo fecundo tan mal cultivado hasta el presente, con sus sentidos abiertos y sus facultades razonadoras, esperando siempre a que una mano con arte venga a sacarlos del sueño en que dormitan, es quien tiene en su propia naturaleza la ley según la cual debe educársele». <sup>6</sup> Y ese «arte» a que Cossío se refiere es, en su propia expresión, el *arte de ver*, y tal era, como es notorio, el fundamento de la pedagogía institucionista.

También para el poeta «el mundo es lo nuevo por excelencia, lo que... inventa, descubre a cada momento» (394). Invención y descubrimiento, cabe añadir, que comienzan por afirmar lo que el poeta ve, lo inagotable de las formas que se revelan a la experiencia sensible, lo infinito, en suma, de ese multiverso que el pensamiento racional quiere reducir a abstracta identidad. Mairena, a este respecto, cita con aprobación lo que proclama su maestro Abel Martín: «la poesía, aun la más amarga y negativa, es siempre un acto vidente, de afirmación de una realidad absoluta, porque el poeta cree siempre en lo que ve, cualesquiera que sean los ojos con que mire». En esto el poeta en nada se distingue de un hombre cualquiera que no sea filósofo idealista. «Su experiencia vital... le ha enseñado que no hay vivir sin ver, que sólo la visión es evidencia y que nadie duda de lo que ve, sino de lo que piensa» (449). Ante el auge creciente de la psicología analítica, con su afán de explorar e interpretar el mundo de los sueños, Machado/Mairena declara taxativamente: «Los poemas de nuestra vigilia, aun los menos logrados, son más originales y más bellos y, a las veces, más disparatados que los de nuestros sueños» (394). El poeta, pues, debe resistir la tentación que le ofrece lo onírico, pues bastante tiene ya con lo que le brinda la realidad sensible. «Hay que tener los ojos muy abiertos —dice Mairena a sus discípulos— para ver las cosas como son; aún más abiertos para verlas otras de lo que son; más abiertos todavía para verlas mejores de lo que son. Yo os aconsejo —concluye— la visión vigilante, porque vuestra misión es *ver e imaginar despiertos*, y que no pidáis al sueño sino reposo» (394).

## 5

El anhelo institucionalista de convertir la enseñanza en *educación*, actualizando lo que en el alumno es potencial, sirve de guía al proyecto de Mairena de

6. M. B. Cossío, «Carácter de la pedagogía contemporánea», *De su jornada*, Madrid, Aguilar, 1966, p. 14.

crear una *Escuela Popular de Sabiduría Superior*. Y, como advierte el apócrifo maestro, «lo superior no sería la escuela, sino la sabiduría que en ella se alcanzase» (468). Ello induce a imaginar que en la expresión «Institución Libre de Enseñanza» pudiera haber acaso un equívoco, a saber, que lo libre no fuera tanto la institución como la enseñanza que en ella se impartía. La mayor dificultad en la creación y regimiento de esa escuela sería la de reunir un profesorado congruente con sus fines, más dotado de *sabiduría* que de *ciencia*, como diría Unamuno, y más ducho en formular preguntas que en responder a ellas. Al frente de la escuela habría que poner a un «hombre extraordinario», vacunado contra los achaques de la pedagogía convencional: autoritarismo, pedantería, inaccesibilidad, en suma, alguien como Francisco Giner. Él y sus colegas habrían de ser promotores del «diálogo cordial», es decir, figurar «en la línea tradicional protagórico-socrático-platónica, y también convergentemente, en la cristiana» (468). No se pretendería que la escuela formase a un conjunto de epígonos, ya que la epigonía es fruto del dogmatismo y todo profesor dogmático sería excluido de ese apócrifo organismo docente: «de nuestra escuela no habría de salir tampoco una nueva escolástica —dice Mairena—, la cual supone una Iglesia y un Poder político más o menos acordes en defender y abrigar un dogma, con su tabú correspondiente, sino todo lo contrario» (468-9). No habría, pues, ni maestros catequistas ni alumnos sectarios. «Nadie entre en esta escuela que crea saber nada de nada —declara Mairena; y añade con sugestiva travesura:—, ni siquiera de geometría, que nosotros estudiaríamos, acaso, como ciencia esencialmente inexacta. Porque la finalidad de nuestra escuela... consistiría en revelar al pueblo, quiero decir al hombre de nuestra tierra, todo el radio de su posible actividad pensante...; en enseñarle a repensar lo pensado, a desaber lo sabido y a dudar de su propia duda, que es el único modo de empezar a creer en algo» (469). Estamos, pues, ante una radicalización hipotética de la Institución Libre de Enseñanza, ante una interpretación del libre pensamiento como rechazo de cualquier traba que pueda coartar el escudriño de cuanto se ofrece a la humana curiosidad. Pero, al igual que la Institución, la escuela de Mairena no atacaría ninguna creencia, por absurda que pareciese, pero sí procuraría que cada alumno buscara la propia. Y, con palabras que Giner hubiera hecho suyas, Mairena declara: «Nosotros militamos contra una sola religión, que juzgamos irreligiosa... Llamémosla pragmatismo... religión natural de todos los granujas» (469-70). Y, además de esa «religión irreligiosa», cumbre de la doblez moral disfrazada de filosofía, la escuela combatiría también cualesquiera otras formas de fingimiento, afectación o impostura.

Los requisitos para el ingreso en la escuela serían de índole más ética que intelectual, pues apuntarían a la elaboración de un *estilo de vida* y no a un quehacer profesional. Diríase que el objetivo de la escuela sería insuflar ese estilo en todas las actividades futuras del educando, encauzándolas hacia un humanismo integral. Ello no implicaría descrédito de la inteligencia, pero sí una cortapi-

sa a la primacía que algunos intelectuales reclaman para ella sobre otras potencias de la psique. Es concebible que Machado/Mairena tuviesen presente en este respecto a algunos pensadores y poetas de su tiempo que, ávidos de mesura y objetividad tras el báquico personalismo del 98, pedían a la inteligencia que les diera, según el verso de Juan Ramón Jiménez, «el nombre exacto de las cosas». «¿Intelectuales? —pregunta Mairena—. ¿Por qué no? Pero nunca virtuosos de la inteligencia. La inteligencia ha de servir siempre para algo, aplicarse a algo, aprovechar a alguien». En lo que, dicho sea de paso, se perciben asimismo ecos del Ortega de la razón vital (472).

Pero ya que aludimos a Ortega, quizá convenga señalar la repulsa con que Mairena recibe las meditaciones sobre el hombre-masa que el filósofo madrileño empezó a publicar a partir de 1927 en el diario *El Sol*. En la Escuela Popular, declara, «no pretenderíamos nunca educar a las masas. A las masas que las parta un rayo...; el hombre-masa no existe para nosotros...; esa noción físicomatemática no contiene un átomo de humanidad» (470-1). Y el rechazo se hace extensivo al concepto de masas que, anejo al marxismo, recibe más tarde general aceptación. En un pasaje que, aunque ambiguo, parece referirse a Ortega, denuncia Mairena: «aquellos mismos que defienden a las aglomeraciones humanas frente a sus más abominables explotadores, han recogido el concepto de masa para convertirlo en categoría social, ética y aun estética. Y esto es francamente absurdo. Imaginad lo que sería una pedagogía para las masas. ¡La educación del niño-masa! Ella sería, en verdad, la pedagogía del mismo Herodes, algo monstruoso» (471). Y en cuanto al concepto opuesto de minoría selecta, Mairena lo rechaza por parejo motivo, a saber, porque implica también una noción físicomatemática en que los valores humanos, esencialmente cualitativos y heterogéneos, son descualificados y homogeneizados con el fin de poder cuantificarlos (471).

No obstante, en la línea de Ortega y Unamuno, y, por descontado, en la de Giner, la escuela no daría acogida a la «barbarie del especialismo», ni en el profesorado ni en la preparación de los alumnos. Hostil a la división del trabajo, Mairena estima que esa división tiende a supeditar la vida al conocimiento, en vez de servirse de éste para enriquecer aquélla, lo que el apócrifo profesor, acorde en esto con Unamuno, califica de menoscabo de la dignidad humana. Porque en nuestros días, como apuntaba don Miguel, «no basta ser hombre, un hombre completo, entero; es preciso *distinguirse*, hay que subir lo más posible del cero de la escala y subir de cualquier modo, hay que adquirir valor social de cambio». <sup>7</sup> El ideal unamuniano de hombre entero lo hace suyo Machado: «el hombre —dice— ...no lleva sobre sí valor más alto que el de ser hombre» (527), juicio que acentúa al ensalzar por boca de Mairena «al hombre ingenuo, capaz de plantearse espontáneamente los problemas más esenciales» (471).

7. M. DE UNAMUNO, «La dignidad humana», *Obras completas*, Madrid, Escelicer, 1966, I, p. 974.

Habida cuenta de que lo que Mairena se propone sería la creación de una Escuela Popular de Sabiduría Superior, importa subrayar que dos de los términos que figuran en el nombre del apócrifo centro, a saber, *popular* y *sabiduría*, delatan la índole de las enseñanzas que en él hallarían acomodo. En ese particular, sin olvidarse de Giner, Machado atiende a otro mentor, su propio padre, Antonio Machado Álvarez, maestro también de la Institución Libre de Enseñanza e iniciador en España de los estudios folklóricos. La escuela tendría como objetivo bucear en el hondo estrato de la sabiduría popular, preterido o desdeñado por la ciencia que se despacha en los establecimientos oficiales de enseñanza. Porque, como apunta Mairena: «Es muy posible que, entre nosotros, el saber universitario no puede competir con el flokloro, con el saber popular. El pueblo sabe más y, sobre todo, mejor que nosotros» (387). Se ha indicado con razón que tal noción la comparte Machado con Unamuno y Costa. Pero no hay que olvidar que también la apadrina Giner, quien con la expresión krausista de «espíritu colectivo», o sea, el *Volksgeist* del romanticismo alemán, se refiere al pueblo como custodio espontáneo de lo que el propio Machado llama el «pasado macizo de la raza». Y recuérdese asimismo que uno de los objetivos de la Institución era el de «hacer pueblo», *educarlo*, o sea, extraer de él y activar lo que lleva en su seno, ese su saber milenario que pervive incólume bajo el haz de la historia. El folkloro en que piensa Mairena no era, por consiguiente, el del folklorismo académico o el costumbrismo literario, apegados ambos a formas periclitadas de vida y cultura, sino «saber popular, lo que el pueblo sabe, tal como lo sabe, lo que el pueblo piensa y siente, tal como lo siente y piensa, y así como lo expresa y plasma en la lengua que él, más que nadie, ha contribuido a formar» (421); en suma «cultura viva y creadora» (387), «saber vivo en el alma del pueblo» (462).

Es tanta la importancia que Mairena atribuye a ese saber popular que en su *lase* lo designa como punto de arranque en cualquier ensayo de elaborar una filosofía auténticamente española. Porque las que en España se han reputado como tales y forman en gran medida su tradición filosófica no pasan de ser divagaciones abstractas, exhortaciones morales, o argucias teológicas. Machado/Mairena no olvidan que la filosofía de Kraus arraiga en suelo hispánico sólo cuando se despoja de su abstrusa faramalla para *encarnar* en hombres que, como Giner, se afanan por ver claro en la sombría realidad que es la España de su tiempo.

Es lógico que, siendo los alumnos de la clase de Retórica y Sofística poetas en ciernes, la poesía sea tema reiterado en los comentarios del profesor. La noción de la lírica como tiempo personalizado explica la predilección de Mairena por los poetas que acentúan la temporalidad de la suya, no sólo mediante los arbitrios temporales que les brinda el lenguaje —cantidad, medida, acentuación,

rimas, etc.—, sino también mediante imágenes que incorporen el «tiempo vital del poeta con su propia vibración». En opinión de Mairena, tal incorporación es rara en la lírica española: la hallamos en Jorge Manrique, en Bécquer, en el Romancero; casi nunca en Góngora, Calderón, Quevedo, poetas que, carentes de una profunda intuición del tiempo, recurren a la sutileza conceptual, el aderezo verbal o el símil extravagante, atributos del barroco literario español, por el que Machado profesa patente desestima.

Contra la propensión en cierta lírica contemporánea a hacer de la dicción poética un ejercicio culto y sibilino, Mairena exhorta a sus discípulos: «Si vais para poetas, cuidad vuestro folklore. Porque la verdadera poesía la hace el pueblo» (519). Con ello corrobora el conocido juicio de Eugenio d'Ors de que en la mejor literatura española «casi todo lo que no es folklore es pedantería» (662). Es aprendiendo del «vulgo necio» como debe escribir el poeta y pensar el pensador, opinión con la que Machado/Mairena suscribe parejo dictamen de Unamuno. Y ello porque el hombre del pueblo «es, en España al menos, el hombre elemental y fundamental, el que está más cerca del hombre universal y eterno» (664). Bien claro queda que, al igual que otros hombres del 98, Machado/Mairena hacen hincapié en la distinción entre lo occidental histórico y lo sustancial eterno, o si se quiere, entre la *nación* y el *pueblo*, y da a éste la absoluta primacía sobre aquélla. «Tenemos un pueblo maravillosamente dotado para la sabiduría... Nos empeñamos en que este pueblo aprenda a leer, sin decirle para qué y sin reparar en que él sabe muy bien lo poco que nosotros leemos» (467).

## 7

Tentación irresistible es la de conjeturar qué suerte correría en la realidad la imaginada Escuela Popular de Sabiduría Superior. Es evidente que los requisitos de ingreso en ella darían como resultado un número muy reducido de alumnos. Del mismo modo que, en los arduos comienzos de la Institución, Giner había previsto una ceñida oposición al nuevo centro y contumaces tentativas para suprimirlo, Mairena pronostica lo que podría ser la suerte de su Escuela Popular: «habría pocos alumnos, lo que no supondría un daño...; pero serían muchos, en cambio, los enemigos de ella, los que pretendieran cerrarla. Y aun días pudiesen llegar en que a profesores y alumnos de la tal escuela nos oliese la cabeza a pólvora. Ojo a esto, que es muy grave» (529).

Como es sabido, fue un pronóstico que, en lo relativo a la Institución Libre de Enseñanza, se cumplió al pie de la letra al terminar la Guerra Civil.