Textos fundamentales en el exilio

Pedagogía culturalista y educación viva

Joan Roura-Parella

Estudio introductorio y edición
de Eulàlia Collelldemont, Jordi Garcia
y Conrad Vilanou

UBe

Pedagogías UB

Textos fundamentales en el exilio

Textos fundamentales en el exilio

Pedagogía culturalista y educación viva

Joan Roura-Parella

Estudio introductorio y edición
de Eulàlia Collelldemont, Jordi Garcia
y Conrad Vilanou

Universitat de Barcelona
Edicions

Pedagogías UB

Director de la colección
Enric Prats

© Edicions de la Universitat de Barcelona
Adolf Florensa, s/n
08028 Barcelona
Tel.: 934 035 430
Fax: 934 035 531
comercial.edicions@ub.edu
www.publicacions.ub.edu

ISBN 978-84-9168-430-5
Depósito legal B-6.839-2020

Queda rigurosamente prohibida la reproducción total o parcial de esta obra. Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la cubierta, puede ser reproducida, almacenada, transmitida o utilizada mediante ningún tipo de medio o sistema, sin autorización previa por escrito del editor.

Este documento está sujeto a la licencia de Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada de Creative Commons, cuyo texto está disponible en: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/.

Sumario

Estudio introductorio
Eulàlia Collelldemont, Jordi Garcia, Conrad Vilanou

Joan Roura-Parella (1897-1983), un pedagogo del exilio 11

Aproximación a la intelectualidad de Joan Roura-Parella. Unidad y variedad de su pensamiento 73

El resurgir del idealismo educativo en Latinoamérica (1940-1970) 81

Antología de textos

Sección 1. Pedagogía culturalista: la educación viva
«Evolución de la teoría pedagógica» 101
«Unidad de la pedagogía» 107
«La educación viva» 111

Sección 2. Cosmovisión y formación
«Concepción del Mundo, personalidad y educación» 123
«Programa del curso "Art in human experience"» 133

Sección 3. La formación y la realización de sí mismo
«Formación de sí mismo» 141
«Personalidad armónica» 147
«Variaciones de la personalidad armónica» 153
«Personalidad dramática» 159
«Realización de sí mismo» 165
«Tiempo y personalidad» 173
«¿Qué es el hombre?» 183
«Muerte y supervivencia» 191

Bibliografia 195

Estudio introductorio

Eulàlia Collelldemont, Jordi Garcia,
Conrad Vilanou

Joan Roura-Parella (1897-1983), un pedagogo del exilio

La edición del *New York Times* del miércoles 28 de diciembre de 1983 daba la noticia de la muerte del pensador catalán Joan Roura-Parella, profesor emérito de la Universidad de Wesleyan, acaecida el lunes 26 en el Middlesex Memorial Hospital de Middletown (Connecticut) a la edad de 86 años. Además, se añadía la siguiente información: «A native of Catalonia, Professor Roura-Parella left Spain during its civil war. He was a professor of psychology at the University of Mexico from 1939 to 1946 and then joined Wesleyan, remaining there until his retirement in 1965».

Pocas semanas antes de su fallecimiento, el 17 de octubre de aquel mismo año, la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona dedicó un homenaje al profesor Roura-Parella, que asistió al acto. Presentado por el profesor Alejandro Sanvisens, este afirmó que Roura-Parella constituía un modelo de pedagogo que deberíamos estudiar y seguir, a la vez que ensalzaba la importancia de su obra *Educación y ciencia*, publicada en México en 1940 y que correspondía a la tesis doctoral defendida en la Universidad de Barcelona el 28 de octubre de 1937.

Sabemos que, después de marchar al exilio junto al poeta Antonio Machado a finales del mes de enero de 1939, Roura-Parella llegó a Francia y fue acogido por el Centre d'Accueil du Comité Universitaire Toulousain d'Aide à l'Espagne Républicaine hasta el comienzo del verano de ese mismo año. Entonces, el 4 de julio de 1939, se embarcó en el puerto de El Havre rumbo al continente americano gracias, probablemente, a la ayuda cuáquera y con el apoyo decidido del gobierno mexicano. Como desarrollaremos más adelante, podemos señalar que, antes de instalarse en México, Roura-Parella mantenía contactos con la comunidad cuáquera, de cuyos valores participaba, y pasó unos días en Filadelfia para visitar al profesor Cornelius Krusée, presidente de la American Philosophical Association y del American Council of Learned Societies, que más adelante desempeñó un papel muy importante cuando decidió trasladarse a Estados Unidos.

Después de su paso por Filadelfia a mediados de julio de 1939, el domingo 30 de julio de 1939 cruzó la frontera mexicana por la ciudad de Laredo y, unos días más tarde, ingresó como miembro residente de la Casa de España en la ciudad de México. De hecho, Alfonso Reyes —presidente de la Casa de España en México— había cursado una invitación a Roura-Parella a comienzos del mes de junio de 1939 para que se incorporase a aquella docta institución. En realidad, Roura-Parella llegó a México unos días antes que Joaquim Xirau, a quien fue a recibir el 7 de agosto de 1939, después de viajar por carretera desde Nueva York, a donde había llegado por vía marítima.

Bajo la protección de la Casa de España —un centro de trabajo que aglutinaba a diferentes intelectuales exiliados—, Roura-Parella se ocupó de la cátedra de Pedagogía, a la vez que proponía y realizaba traducciones para el Fondo de Cultura Económica que dirigía Daniel Cosío Villegas, una empresa que nació con la idea de difundir la cultura por Latinoamérica. Igualmente, durante su estancia en tierras mexicanas impartió cursos en diferentes centros de aquel país (Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Universidad de Morelia, Universidad de Guanajuato, Universidad Nacional Autónoma de México), que ponen de manifiesto su orientación psicopedagógica.

Ahora bien, a lo largo de 1945 la situación de Roura-Parella se complicó en la Casa de España al reducirse gastos y plantilla, razón por la cual decidió retomar sus contactos cuáqueros a través del Pendle Hill Religious and Social Research Institution de Pensilvania, donde permaneció durante unos meses. Regresó a México, pero al año siguiente ya se incorporó a la Universidad de Wesleyan como profesor del departamento de Romance Language, y allí permaneció hasta su jubilación (1965). Mientras tanto, confirió a su obra una orientación humanista, sin perder de vista el enfoque pedagógico que había asumido después de sumergirse en las ciencias del espíritu.

En líneas generales, estas notas parten de una reconstrucción que se ha llevado a cabo a través de la lectura de diferentes textos autobiográficos, habida cuenta de su tendencia a expresar su propia trayectoria vital a modo de confesión. Así, por ejemplo, publicó «What I live» en la revista *Wesleyan Argus* (20 de marzo de 1953), y años más tarde, una autopresentación que elaboró a instancias del profesor José Luis Abellán.[1] También posee interés por sus informaciones la novela inédita *The week-end will never end* (*El fin de semana no acabará nunca*) —en que recuerda el tiempo pasado en Francia durante el invierno y la primavera de 1939— y la documentación personal de Roura-Parella depositada

1. J. L. Abellán, *Filosofía española en América (1936-1966)*, Madrid, Guadarrama, 1966, pp. 274-279.

en la Residencia de Estudiantes (Madrid). A partir de los años sesenta, después de recalar inesperadamente en 1961 durante unas horas en Barcelona por motivos técnicos en un viaje a Europa, frecuentó España para pasar temporadas en su población natal.

El período de formación de un profesor universitario

De entrada, hay que tener en cuenta que no es la primera ocasión en que abordamos la personalidad y trayectoria intelectual de Roura-Parella ya que, de manera individual o conjunta, nos hemos ocupado de su trayectoria personal e intelectual en una serie de trabajos que hemos indicado en el apartado bibliográfico. Nacido en Tortellà (Girona) el 29 de junio de 1897, y después de pasar por la Normal de Girona (1913-1917), completó su formación en la Escuela Superior de Estudios del Magisterio de Madrid (1919-1923). Con posterioridad ejerció la docencia en la Escuela Normal de Las Palmas (1923-1930), donde se especializó en el campo de la orientación profesional, a la vez que aprovechó la oportunidad para escribir diversos artículos de tema cultural en la prensa local.[2] Con el paso del tiempo dispuso de una pensión de la Junta para Ampliación de Estudios, que lo llevó a Berlín durante el bienio 1930-1932, cuando la urbe vivía un período agitado socialmente con una frenética actividad intelectual y cultural después de la creación del Gran Berlín, que en 1920 unificó en una sola entidad municipal ocho poblaciones adyacentes y cincuenta y nueve enclaves rurales. «La capital del mundo del aburrimiento, al decir de Balzac, se convierte en los años veinte en la ciudad más abierta, original y creadora de Europa.»[3] Si, como señala George Steiner, los cafés han contribuido a la configuración europea, hay que tener en cuenta la importancia que tuvieron los berlineses —en especial el Romanisches, que estaba situado en Charlottenburg—, que fueron un verdadero hervidero de ideas e iniciativas intelectuales, y que seguramente frecuentó.[4]

Quizás no sea inoportuno hacer notar que algunas de las memorias que Roura-Parella remitió a la Junta para Ampliación de Estudios las firmó precisamente en Charlottenburg, que acababa de integrarse en Berlín, una ciudad

2. E. Padorno, «Juan Roura Parella: un filósofo español del exilio y su relación con Canarias», *Anuario de Estudios Atlánticos*, núm. 53, 2007, pp. 25-54.

3. I. Sotelo, *Berlín*, Barcelona, Destino, 1992, p. 140.

4. F. Uzcanga Meinecke, *El café sobre el volcán. Una crónica del Berlín de entreguerras (1922-1933)*, Madrid, Libros del K.O., 2018.

que había cambiado y que poco tenía que ver con las crónicas escritas por Julio Camba antes de la Gran Guerra con el tópico del pensionado en el extranjero que deambulaba de un lugar a otro en búsqueda de habitación.[5] Mientras tanto, el cambio del marco a la peseta favoreció a los pensionados españoles, los cuales, como Roura-Parella, podían llevar una vida un tanto acomodada en un Berlín inflacionista que se había transformado en una gran metrópolis, tal como Walter Ruttmann reflejó en el film *Berlín, sinfonía de una gran ciudad* (1927).

En la Universidad de Berlín, Roura-Parella recibió el magisterio de Spranger, Sombart, Hartmann y Wolfgang Köhler, director del Instituto de Psicología, y entabló una buena amistad con Werner Jaeger e, incluso, con Georg Kerschensteiner, a quien visitó en Múnich. A todo esto, la estancia en Alemania reportó un cambio radical en el rumbo intelectual de Roura-Parella. Si hasta entonces se había dedicado al estudio de la psicología y a la orientación profesional, en Alemania contactó con la pedagogía de las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*) que, en la línea de Dilthey, cultivaban autores como Flitner, Frischeisen-Köhler, Litt, Nohl y Spranger organizados en torno a la revista *Die Erziehung*, que aparecía en Leipzig en la década de los años veinte. Por ello, Roura-Parella evolucionó del mundo científico-natural al científico-espiritual, aunque en su universo mental la biología y la filosofía no constituyen dos aspectos aislados sino una realidad orgánica que se ha de considerar globalmente.

Cabe subrayar que durante aquellos dos años en Alemania —época convulsa que anunciaba el preludio del fin de la república de Weimar (1919-1933)— se introdujo en la tradición cultural germánica: filosófica (de Kant a Heidegger, sin olvidar a Dilthey y Nietzsche), estética (Dessoir), literaria (Schiller, Goethe y, sobre todo, Hölderlin), psicológica (Köhler, Lewin), sociológica (Sombart, Weber) y pedagógica (de Pestalozzi a Kerschensteiner y Spranger). Notemos de paso que, en el semestre de invierno del año académico 1930-1931 en la Universidad de Berlín, Joan Roura-Parella siguió el curso de Eduard Spranger sobre *Systematische Pädagogik*.[6] Bajo la influencia de Spranger, Roura-Parella asumió el camino iniciado por Dilthey al entrever que la educación y la escuela no son entidades aisladas sino que se encuentran fusionadas en el todo de la vida hu-

5. J. Camba, *Alemania (Impresiones de un español)*, Madrid, Austral, 1968 (4.ª ed.).

6. Se trata de un documento policopiado, de ochenta páginas, en que se desarrollan los núcleos centrales de la enseñanza (*Erziehung*), que se sitúa en función de la personalidad (*Persönlichkeit*). El texto plantea un abordaje general a la educación con referencias psicológicas (Freud), religiosas y didácticas, por lo que adquiere el aspecto de una Pedagogía General. Sobre la pedagogía de Spranger, y además de los textos de Roura-Parella, puede consultarse: J. C. Rincón Verdera, «La pedagogia com a comprensió hermenèutica en Eduard Spranger», *Educació i Cultura*, núm. 21, 2010, pp. 41-59.

mana, o, con más precisión, de la vida espiritual, ya que el ser humano es un ser biológico que además habita un mundo espiritual que se manifiesta a través de las diversas formas de vida (*Lebensformen*).[7] Por tanto, lo real y concreto se integra con lo ideal en el todo de la vida espiritual y cultural, que fragua cada comunidad en su devenir histórico, de manera que la educación constituye un «fenómeno esencial en la vida tanto individual como colectiva». Así las cosas, la educación se convierte en la «verdadera guardiana de la historia», habida cuenta de que —de acuerdo con Goethe— la formación implica la transformación del sentido de la historia con vistas a su eterna conservación.[8]

En ese contexto, conviene anotar que la *Pedagogía sistemática* de Wilhelm Flitner, traducida en 1935 por José Ferrater Mora, sostiene que, al margen de la importancia de los datos que cualquier trabajo de índole experimental pueda suministrar para la reflexión pedagógica, la ciencia pedagógica se desarrolla históricamente ya que, en cada momento y de una manera sistemática, intenta reunir los problemas, cuestiones y métodos pedagógicos. Se trata de un libro que Roura-Parella había importado de Alemania con la consideración de «pequeño libro áureo». Por lo demás, Ferrater Mora manifestaba en el prólogo de esta edición que «quizá no haya existido nunca un movimiento intelectual que, como el despertado por las ciencias del espíritu, haya conmovido tanto los últimos repliegues del alma europea».

De ahí la conveniencia de la historia de la pedagogía para comprender el presente en función del pasado y, sobre todo, de una pedagogía sistemática que aspira «a establecer las categorías que orienten la realidad educativa, y a comprender y analizar la concreta circunstancia educativa en función del puesto del hombre en el cosmos».[9] En rigor, nos encontramos ante el intento de una categorización histórico-sistemática que comprende una serie de cosmovisiones, esto es, una especie de modelos por época o paradigmas de sistematización, uno de los retos clásicos de la ciencia pedagógica.[10] Se trata, en última

7. E. Spranger, *Formas de vida: psicología y ética de la personalidad*, Madrid, Revista de Occidente, 1935 (7.ª ed., 1972).

8. J. Roura-Parella, «La educación viva», *Revista de Pedagogía*, núm. 157, 1935, pp. 1-11.

9. W. Flitner, *Pedagogía sistemática*, Barcelona, Labor, 1935, p. 32. El autor señalaba que la pedagogía no puede construirse según el modelo de una ciencia que acumula saber y lo ofrece de forma prefabricada, de manera que aboga por la recuperación de la dimensión histórica desde la perspectiva de los ideales formativos (*Bildung*), ya que una teoría general de la formación solo es posible después de clarificar hermenéuticamente la situación histórico-cultural. Sobre este autor, puede consultarse: J. C. Rincón Verdera, «Wilhelm Flitner. Educación y pedagogía en el ámbito de las ciencias del espíritu», *Revista Española de Pedagogía*, núm. 264, 2016, pp. 297-313.

10. T. Ballauf, «La misión de una sistemática histórica de los principios y problemas pedagógicos», *Folia Humanística*, núm. 190, 1978, pp. 677-686.

instancia, de un ensayo para clarificar las grandes concepciones del mundo que, con su base histórica, se articulan para orientar la vida humana con sus ideales de formación, más allá de lo puramente fáctico y empírico, por lo que se perciben las diferentes corrientes que luchan en el seno de una cultura para propagar e imponer su contenido.

Al regresar de Alemania se incorporó a la Escuela Normal de la Generalitat de Catalunya y al Seminario de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, que dirigía Joaquim Xirau, discípulo de M. B. Cossío, a quien dedicó un estudio de cita obligada.[11] Tampoco es inoportuno apuntar que la institucionalización universitaria de la pedagogía tuvo lugar con el inicio de las actividades del Seminario de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, dirigido por Joaquim Xirau e inaugurado oficialmente con una conferencia de Adolphe Ferrière pronunciada el 5 de diciembre de 1930.[12]

La Sección de Pedagogía de la Universidad de Barcelona empezó a funcionar el año 1933, en el marco de la Facultad de Filosofía y Letras, si bien el reconocimiento público de los estudios no llegó hasta la primavera de 1936. Fue entonces cuando, gracias a un decreto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, siendo ministro Marcelino Domingo y presidente interino de la República Diego Martínez Barrio, se aprobó la Sección de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, que se equiparó a la existente en la Universidad de Madrid. «Sus planes de estudios —decía el decreto de fecha 5 de mayo, publicado en la *Gaceta de Madrid* el 7 de mayo de 1936—[13] y sus grados tienen, por tanto, idéntica validez para todos los fines del Estado y la enseñanza.» Al aplicarse esta normativa, la Universidad de Barcelona quedaba autorizada para impartir el título de doctorado en Pedagogía, que Roura-Parella alcanzó en 1937.

Vale la pena recordar que, según el Decreto de 27 de enero de 1932 (*Gaceta de Madrid*, de 29 de enero de 1932), por el que se suprimía la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y se creaba la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, el título de doctorado había de facultar «para las oposiciones a cátedras universitarias de la Sección de Pedagogía», circunstancia que debía de considerar Roura-Parella con vistas a su devenir profesional. No está de más indicar que, cuando se aprobó la creación

11. J. Xirau, *Manuel B. Cossío y la educación en España*, en *Obras completas*, tomo II, «Escritos sobre educación y sobre el humanismo hispánico», Barcelona, Anthropos/Fundación Caja Madrid, 1999, pp. 3-214.

12. J. Soler Mata, «Entre Europa i Amèrica llatina: Adolphe Ferrière i l'Escola Nova a Barcelona», *Temps d'Educació*, núm. 35, 2008, p. 229-248.

13. *Gaceta de Madrid*, núm. 128, p. 1255.

de la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, el artículo decimosegundo disponía que «los profesores de la Escuela Superior del Magisterio que hayan de ser elegidos para ocupar las cátedras de la Sección de Pedagogía en la Universidad habrán de ser doctores y titulares de cátedras iguales o semejantes».

Cabe añadir que Roura-Parella formó parte del claustro de la Sección de Pedagogía de la Universidad de Barcelona desde primera hora (1933), de modo que fue encargado de curso de las materias del ámbito de la didáctica. Desde un punto de vista doctrinal, cultivó la pedagogía y la psicología de las ciencias del espíritu, que infundieron también el sentido de la enseñanza de la didáctica, pues la segunda parte del curso —noventa lecciones de un total de ciento veinte— abordaba el tema de la «Didáctica de las estructuras fundamentales del espíritu». No puede extrañar que Roura-Parella confiriese este enfoque a la didáctica ya que, entre las disciplinas que sustentaban los estudios pedagógicos, se encontraban, además de la filosofía, la paidología y la pedagogía, la historia de la cultura y la historia de la pedagogía, lo cual confirma que la institucionalización de la pedagogía universitaria en España, ya fuese en Madrid o Barcelona, tuvo lugar al abrigo del culturalismo pedagógico que sustituía la fundamentación científica de la disciplina iniciada en el siglo XIX por Herbart.

Es posible que detrás de este culturalismo pedagógico resonasen las palabras que Alfred Weber escribió a comienzos de los años treinta a modo de prefacio a su *Historia de la cultura*: «que el pasado es el espejo del presente y que el presente es el montón de fracasos del pasado».[14] Desde luego, se confiaba que, después del desastre de la Primera Guerra Mundial, una pedagogía basada en la cultura pudiese hacer frente a los estragos derivados del ambiente de crisis generalizada. No deja de ser sintomático que, desde un punto de vista epistemológico, la pedagogía se estructurase sobre la base de la filosofía, la historia de la pedagogía y la historia de la cultura, consideradas tres materias independientes y que habían de coadyuvar a su constitución disciplinar, sin olvidar la dimensión paidológica, esto es, biológica, fisiológica e higiénica de la educación, mientras los aspectos metodológicos y didácticos quedaban relegados a un segundo término. Por consiguiente, la ciencia biológica y la cultura humanística formaban parte de un todo integral, de manera que la vida evolutivo-biológica y la vida espiritual-cultural se daban en una perfecta síntesis que aglutinaba lo material y lo espiritual, a la vez que constituía el fundamento del saber pedagógico.

14. A. Weber, *Historia de la cultura*, México, FCE, 1935, pp. 7-8.

Quisiéramos resaltar que se aspiraba a romper la significación burguesa de la ciencia, ya que se pretendía poner todo el caudal de conocimientos al servicio de la mejora de las condiciones de vida de la sociedad, sin distinción de clases sociales. Más allá de las disputas entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu, y por encima de los debates entre ciencia burguesa y ciencia proletaria, en los círculos universitarios predominantemente liberales se aceptaba la necesidad de poner el saber al servicio de la humanidad, vista en su totalidad. De este modo, la ciencia espiritual y la material se amalgamaban en un todo que debía intentar frenar la deshumanización de la sociedad y, lo que no es menos importante, oponerse al ascenso de una visión partidista o arianizada de la ciencia supeditada a la ideología de los estados totalitarios. Se trataba, pues, de un culturalismo comprometido con la defensa de los valores de la libertad humana y los principios democráticos, sin olvidar la dimensión moral de la tradición socrático-kantiana y el reformismo social de signo socialdemócrata.[15]

Con el tiempo, Roura-Parella se dedicó a divulgar la pedagogía científico-espiritual en diferentes publicaciones especializadas (*Revista de Pedagogía*, *Revista de Psicologia i Pedagogia*), a la vez que tradujo una de las obras de Spranger más significativas en lo tocante a las ciencias del espíritu.[16] Precisar aquí que las ciencias del espíritu ofrecían una posible solución a la urgente necesidad que tenía la naciente república española de valores e ideales que se presentaban como una vía media entre el materialismo soviético y el totalitarismo nazi-fascista. En fin, se pretendía asumir el legado de la Revolución Francesa, de la ciencia moderna y del liberalismo decimonónico con un sentido humanista (Goethe) que quedaba supeditado al servicio de todo el género humano, de acuerdo con las filosofías que habían propugnado la validez de los ideales de humanidad sobre la base de la fraternidad universal.

Después de su estancia en Alemania, Roura-Parella completó su formación filosófica al lado de Joaquim Xirau, que por aquel entonces dictó cursos sobre san Agustín, Kant y Husserl. Lógicamente, también se empapó del espiritualismo de Serra Húnter, con su idea de la unidad de la filosofía en un horizonte abierto a la metafísica.[17] A pesar de poseer una edad similar —Xirau nació en 1895 y Roura-Parella dos años más tarde—, nuestro personaje consideró a Xi-

15. S. M. Neuschlosz, *Ciencia y cultura*, Buenos Aires, Americalee, 1944.

16. E. Spranger, *Las ciencias del espíritu y la escuela*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1935.

17. J. Sales, «Jaume Serra i Húnter: el pensament i la vida», *Escrits sobre la filosofia catalana*, Cabrera de Mar, Galerada, 2018, p. 97.

rau un maestro con quien discrepó durante los primeros tiempos del exilio.[18] De cualquier modo, Xirau se encargó de la dirección de su tesis doctoral, presentada con el título de «Educació i ciència» que, después de una presentación, constaba de 228 páginas mecanografiadas que partía del supuesto que la educación es una realidad viva que no puede ser abordada desde la pedagogía experimental ni tampoco desde la pedagogía normativa sino únicamente como ciencia del espíritu al abordar la totalidad de la vida. Se puede añadir que, como lemas de la tesis, reprodujo frases de Goethe, en que se subraya que todo es eterna transformación y, de Dilthey, en el sentido que la última palabra de la filosofía radica en la pedagogía. Aquel trabajo doctoral fue juzgado el 28 de octubre de 1937 por un tribunal que, bajo la presidencia de Xirau, estaba integrado por Jesús Bellido, del Instituto de Fisiología de la Facultad de Medicina; Pedro Font Puig, profesor de Psicología en la Facultad de Letras; Margarita Comas, profesora de Biología Infantil en la Sección de Pedagogía, y José Camón Aznar, especialista en arte, entonces adscrito temporalmente a la Universidad de Barcelona.

El acto de la lectura debió de constituir una auténtica fiesta académica en medio de tantos sinsabores y preocupaciones del momento. Incluso la prensa de la época publicó alguna gacetilla para dar noticia del evento, que no era otro que la primera tesis de Pedagogía que se defendía en la Universidad de Barcelona. Sabemos que aquel acto universitario se inició a las cuatro de la tarde y finalizó quince minutos antes de la nueve de la noche, según consta en el acta correspondiente, que determina que «previo a la lectura de la tesis el doctorando realizó el ejercicio que previene el artículo 13 del reglamento de la Facultad por ser graduado de la Escuela Superior del Magisterio habiendo comentado un pasaje de Goethe». Después de alcanzar la calificación de *summa cum laude*, Roura-Parella —el primer doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona y, por extensión, de España— obtuvo el correspondiente premio extraordinario, a la vez que se acordaba que la Universidad editaría la obra, que solo vería la luz pública en el exilio mexicano.[19]

Conviene tener en cuenta que Roura-Parella pasó del cultivo de las ciencias naturales al de las humanidades, sin abandonar las primeras porque, según su

18. R. Gómez Inglada, S. Marquès Sureda, J. Pagès Manté, L. Planagumà Vilalta y C. Vilanou, *La carpeta de l'oncle: correspondència d'exili de Joan Roura-Parella, La carpeta de l'oncle: correspondència d'exili de Joan Roura-Parella*, Girona, Universitat de Girona-Ajuntament de Tortellà, 2012, pp. 110-114.

19. J. Roura-Parella, *Educación y ciencia*, México, la Casa de España en México, 1940. Se ha reproducido en el volumen *Educación y ciencia, y otras páginas.* Compilación y estudio de Alberto Enríquez Perea. México, El Colegio de México, 2018, pp. 127-373.

modo de ver las cosas, todo —lo biológico y lo espiritual— se da en una globalidad que es siempre una. De alguna manera, aquellos intelectuales —capitaneados en Barcelona por el doctor Augusto Pi-Suñer, catedrático de Fisiología de la Universidad de Barcelona— tenían el convencimiento de que el árbol de la ciencia natural y el árbol de la vida espiritual no se dan de manera separada pues constituyen una unidad funcional. Justamente a partir de esta concepción unitaria inspirada también en Ramon Turró, Roura-Parella evolucionó —después de una incipiente inclinación por la psicología experimental— hacia planteamientos más holísticos como los de la psicología estructural (*Gestalt*), que en los años treinta se presentaba como una alternativa a una psicología atomizada de base fisiológica que partía de una visión analítica de las sensaciones según los postulados de la escuela de Wilhelm Wundt, que en 1879 había abierto en Leipzig el primer laboratorio de psicología experimental.

Para mayor precisión hacemos constar que Roura-Parella se inició en el estudio de la naturaleza física, tal como demuestra el hecho de que en su biblioteca se encuentren manuales escolares de ciencias físicas y naturales, algunos en lengua francesa. Roura-Parella era una persona meticulosa que tenía la costumbre de registrar en los libros —sobre todo durante su juventud— el lugar y la fecha de adquisición. En Madrid acumuló una notable biblioteca científica integrada por manuales (de Álgebra, Física, Geometría, Mecánica, Zoología, Cristalografía, Telegrafía, Fermentos, Geología, Historia Natural, Mineralogía, etc.), que debían servir de texto en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, donde se especializó en el ámbito de las ciencias experimentales. No en vano su director de memoria de fin de carrera en la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio, en 1923, fue Luis de Hoyos Sainz, biólogo y psicólogo experimental, preocupado por las cuestiones antropológicas, etnográficas y demográficas. Más adelante, y sin perder nunca de vista el referente de la rigurosidad científica, se interesó por las ciencias del espíritu que estudian las producciones (arte, filosofía, religión) del ser humano, es decir, por la naturaleza cultural, a cuyo estudio aplicó un método riguroso basado en la comprensión. En modo alguno puede ser casual tal actitud si tenemos en cuenta que el mismo Dilthey —por quien Roura-Parella manifestó tanto interés— se propuso seguir un plan positivista en la construcción de las ciencias del espíritu.[20]

Ciertamente que su producción científica no es muy extensa, aunque fue un incansable trabajador. Unos pocos libros y una cincuentena de artículos

20. J. Roura-Parella, *El mundo histórico social (Ensayo sobre la morfología de la cultura de Dilthey).* prólogo de E. Spranger, México, Biblioteca de Ensayos Sociológicos, Universidad Nacional, 1947.

a lo largo de más de cuarenta años de actividad profesional que comenzó en Las Palmas en 1923, inicialmente al socaire de la orientación profesional y de los problemas derivados de la formación del hombre industrial. Su libro *Tema y variaciones de la personalidad*, publicado en México en 1950, completa y sistematiza su tetralogía, compuesta además por *Educación y ciencia* (1940), *Spranger y las ciencias del espíritu* (1944) y *El mundo histórico social (Ensayo sobre la morfología de la cultura de Dilthey)* (1947). A partir de aquel momento (1950), sus trabajos empiezan a escasear y aparecen de manera intermitente y a menudo con ocasión de algún compromiso. Pareciera como si a estas alturas, es decir, poco después de cumplir los cincuenta años, hubiese adquirido el convencimiento de que ya había expuesto lo más nuclear y sustancial de su pensamiento, con lo que sus contribuciones posteriores pueden ser consideradas apostillas a su cosmovisión pedagógico-culturalista, que a los 53 años perfiló de una manera sistemática al publicar *Tema y variaciones de la personalidad* (1950).[21]

Por lo demás, puede decirse que, a pesar de todos los desafíos modernos (irrupción de la tecnología, mecanización de la industria, explosión de la vida urbana, producción en cadena, pérdida del trabajo artesanal, sistema de vida metropolitano, masificación de la sociedad, etc.), se vivía una época presidida por un cierto idealismo de corte platónico (el mismo Roura-Parella elaboró durante su estancia en Alemania un trabajo sobre el *Protágoras* de Platón), que debía servir para rehabilitar un mundo de valores que después de la Primera Guerra Mundial había entrado en crisis. De tal manera que la seguridad anterior a 1914 —garantizada por los regímenes imperiales instalados en Alemania y en Austria, que aceptaban el discurso pedagógico herbartiano de la educación por la instrucción— había desaparecido de cuajo: la juventud europea ya no podía confiar en los valores heredados de la tradición y que habían estado en vigor durante la *Belle époque*. En consecuencia, había que reinstaurar un mundo axiológico, a cuya tarea prestaron atención no solo Max Scheler y Nicolai Hartmann sino también la filosofía de las ciencias del espíritu, deseosa de establecer, por encima del mundo material, un conjunto ideal de valores de naturaleza espiritual o, si se quiere, cultural, fruto del espíritu objetivo, que guiasen y orientasen la acción humana.

No por azar, y en el transcurso de unos pocos años, Alemania y España dejaron de ser monarquías con regusto imperial, para convertirse en sistemas

21. J. Roura-Parella, *Tema y variaciones de la personalidad*, México, Instituto de Investigaciones Sociales-Universidad Nacional, 1959 [Biblioteca de ensayos sociológicos].

parlamentarios republicanos organizados democráticamente. Desde luego, ello exigía la difusión y el planteamiento de un conjunto de valores que se desmarcaban tanto del viejo autoritarismo monárquico y dictatorial como del materialismo derivado de la Revolución Soviética de 1917 y de la réplica que se dejó sentir en Alemania con la revolución espartaquista (Rosa Luxemburg, Karl Liebknecht). A modo de reacción, en diferentes países europeos (Hungría, Polonia, España, Portugal, etc.) se implantaron diversos regímenes políticos autoritarios en manos de militares. En medio de este estado de cosas, las ciencias del espíritu podían constituir igualmente un buen acicate para enfrentarse al materialismo que postulaba el régimen soviético de la URSS, país que Roura-Parella visitó con ocasión de la VII Conferencia Internacional de Psicotecnia (Moscú, 1931). Por eso, podemos afirmar que nuestro autor —una persona de profundas convicciones democráticas y republicanas, pero distanciada de los planteamientos colectivistas que cercenaban la libertad personal— se alejó, como su maestro Joaquim Xirau, de las posiciones comunistas.[22]

Con este telón de fondo, y frente al dilema entre fascismo y comunismo, aparecía en el horizonte de la historia europea una «tercera vía» —cívica, liberal, democrática y republicana— que deseaba aunar los principios de la revolución francesa de 1789 (libertad, igualdad, fraternidad) con aquel mundo espiritual (*Geist*) que procedía del idealismo alemán (Lessing, Herder, Kant, Hegel, Dilthey), sin perder de vista el horizonte pacifista. Se comprende entonces que Roura-Parella se acercase al Instituto J. J. Rousseau de Ginebra para seguir cursos de verano, impartidos de acuerdo con el espíritu cosmopolita y conciliador de aquella ciudad, el famoso «espíritu de Ginebra». Así en 1928 fue alumno de P. Bovet, É. Claparède, R. Dottrens y J. Piaget, entre otros. Bajo la influencia ginebrina, y en el marco de las actividades del Bureau International d'Éducation, se interesó por la Sociedad de Naciones y el espíritu de cooperación internacional, aspectos que alentaron su ideario universalista, que tan bien asumió otro catalán universal, el pedagogo Pedro Rosselló, con quien Roura-Parella se carteó durante años. En esta misma línea, en 1942 intervino en un Seminario que trató el tema de la guerra, que organizó el Colegio de México y en el que participó Alfonso Reyes, una especie de mentor intelectual que suplantó el papel que había tenido anteriormente Joaquim Xirau con quien se distanció a raíz del exilio.[23]

22. J. Xirau, «Notas de Rusia», *Obras completas*, tomo II, «Escritos sobre educación y sobre el humanismo hispánico», Barcelona, Anthropos, 1999, pp. 381-385.

23. A. Enríquez Perea, «Los días de Juan Roura Parella en las "Luminosas tierras" mexicanas (1939-1946)» en J. Roura-Parella, *Educación y ciencia, y otras páginas, op. cit.*, p. 55.

Todo ello nos permite caer en la cuenta de que se postulaba un idealismo de la libertad alejado de las pretensiones ultranacionalistas de Prusia y que deseaba promover la idea de humanidad, es decir, llevar al ser humano a su máxima plenitud al conciliar los ideales formativos (*Bildung*) con los valores del espíritu (*Geist*) y los deseos de libertad (*Freiheit*).[24] De alguna manera, estos valores expresaron aquello que se ha designado como «espíritu de Weimar», un símbolo de la cultura alemana clásica y humanista, a la sombra de la figura de Goethe, de quien en 1932 se cumplió un siglo de su fallecimiento. Por de pronto, la nueva república alemana, surgida de las cenizas del Segundo Imperio, reunió a sus parlamentarios en Weimar, de donde surgió la Constitución de 1919. Además, este espíritu de Weimar alentaba una clase intelectual que debía resolver cuestiones surgidas de la civilización moderna, urbana e industrial, que favorecía el consumo masificado y la política de multitudes.[25]

No hace falta decir que emergía una nueva realidad social que se diferenciaba de la anterior a la Gran Guerra, cuando la formación (*Bildung*) había caracterizado a la burguesía cultivada (*Bildungsbürgertum*). «L'inflation a ruiné une grande partie de cette bourgeoisie qui pouvait se consacrer aux choses de l'esprit grâce à des revenus hérités. La culture humaniste s'est révélée incapable de lui donner une cohérence idéologique pour comprendre les catastrophes du XXe siècle d'où, chez certains, une fuite dans la technique, la spécialisation scientiste extrême, l'irrationalisme ou des formes nouvelles de réaction intellectuelle».[26] Con todo, como mínimo una parte de la intelectualidad de la República de Weimar a la que pertenecían Jaeger y Spranger, maestros en Berlín de Roura-Parella, postulaba una nueva cruzada humanista, una especie de tercer humanismo que con su carga regeneradora debía enlazar con la tradición clásica helénica y neohumanista (Winckelmann, Goethe), sin perder de vista el potencial pedagógico de la *Bildung*, que era analizada desde la perspectiva de la *Paideia*. «Werner Jaeger avait placé dans le Troisième humanisme, élaboré entre science et *Bildung*, entre le passé grec et le présent de l'Allemagne, les ambitions les plus élevées.»[27] Se trataba, en definitiva, de un intento por humanizar y espiritualizar un mundo en crisis generalizada que afectaba a todos los ámbitos (económico, político, científico, social, filosófico, cultural,

24. M. Gennari, *Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*, Brescia, La Scuola, 1995.

25. E. D. Weitz, *La Alemania de Weimar. Presagio y tragedia*, Madrid, Turner, 2009.

26. C. Charle, «Bildungsbürgertum», en É. Décultot, M. Espagne y J. le Rider (coords.), *Dictionnaire du monde germanique*, París, Bayard, 2007, p. 134.

27. A. Andurand, «Le troisième humanisme est-il un classicisme? Werner Jaeger et la question des "valeurs" (*Werte*) de l'Antiquité grecque», *Revue Germanique Internationale*, núm. 14, 2011, p. 219.

pedagógico, etc.). Y ello hasta tal punto, que algunos autores han detectado en este esfuerzo un intento conservador (Spengler, Jünger, Heidegger, etc.) e incluso reaccionario ante el avance de la tecnología.[28] De cualquier modo, Roura-Parella, como discípulo de Jaeger y Spranger, vinculaba la *Paideia* clásica con la idea de formación o modelado (*Formung*), a fin de humanizar y espiritualizar al ser humano ante el embate de la crisis moderna. No por azar, el título original de la obra de Jaeger, cuya traducción Roura-Parella propuso al Fondo de Cultura Económica, es el siguiente: *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen* (1.ª ed., 1934-1944, 3 vols.). En el momento de ser cesado de El Colegio de México, Roura recordó que Jaeger había agradecido aquella iniciativa, al poner en manos del público hispano la monumental *Paideia*, mientras que Cosío Villegas, responsable de la editorial y secretario del Colegio, jamás dio muestra alguna de agradecimiento.[29]

A pesar de todo, estos ideales de signo cultural y espiritual, que implicaban una inequívoca voluntad pedagógica y que estaban emparentados con el espíritu de Weimar, sucumbieron en Alemania el año 1933, momento en que se produjo una disolución de la *Bildung* culturalista, que perdió su dimensión creativa y humanista por la presión de la *Kultur* germana.[30] Tanto es así que algunas disciplinas —y la pedagogía fue una de las más afectadas— quedaron desacreditadas al impregnarse de una atmósfera destructiva, manipuladora y totalitaria. De esta forma, la *Bildung* (formación, cultura) se transformó en *Bindung*, es decir, en atadura y sometimiento. El desarrollo de los acontecimientos acabó por imponer una cosmovisión (*Weltanschauung*) que imposibilitaba el ejercicio del sentido crítico, la capacidad del juicio autónomo y el desarrollo de la libertad personal. Nada más contrario, pues, a los ideales de la *Bildung* —entendida tradicionalmente como sinónimo de cultura y civilización que enlazaba con la *Paideia* griega, obra que como hemos visto se tradujo a instancias de Roura-Parella—[31] que la guerra, la destrucción y la barbarie que azotaron Europa entre 1939 y 1945, factores que abocaron al ser humano a la masificación anónima (el *das Man* o el uno heideggeriano) bajo el dictado de unos líderes carismáticos que pretendían restaurar

28. C. Roa Llamazares, *La República de Weimar. Manual para destruir una democracia*, Madrid, Libros de la Catarata, 2010, pp. 64-68.

29. A. Enríquez Perea, «Los días de Juan Roura Parella en las "Luminosas tierras" mexicanas (1939-1946)» en J. Roura-Parella, *Educación y ciencia, y otras páginas, op. cit.*, p. 92.

30. R. Sala Rose, *El misterioso caso alemán: un intento de comprender Alemania a través de sus letras*, Barcelona, Alba, 2007.

31. W. Jaeger, *Paideia: los ideales de la cultura griega*, México, Fondo de Cultura Económica, 1942-1945 (1.ª ed.).

totalitariamente aquella seguridad anterior al estallido de la Primera Guerra Mundial.

Influencias e itinerancias en la génesis de su pensamiento. La impronta institucionista

Llegados a este punto nos hemos de referir, siquiera brevemente, a las relaciones que Roura-Parella mantuvo con la Institución Libre de Enseñanza, cuyo ambiente frecuentó durante su estancia en Madrid entre 1917 y 1923. Seguramente este acercamiento se produjo gracias a las indicaciones del pedagogo gerundense Casiano Costal, que ha sido considerado una especie de Cossío catalán. Con el transcurso del tiempo, la influencia de Joaquim Xirau acentuó los lazos entre el núcleo madrileño de la Institución y los intelectuales catalanes. En cualquier caso, es evidente que la presencia de la Institución Libre de Enseñanza en Cataluña se intensificó durante las primeras décadas del siglo XX gracias al establecimiento de unos vasos comunicantes entre la Institución y el Principado. De hecho, la presencia en Cataluña de don Hermenegildo Giner de los Ríos favoreció este tipo de vínculos, que se habían iniciado unos años antes con la amistad que se estableció, a fines del siglo XIX, entre don Francisco Giner de los Ríos y el poeta Joan Maragall. Además, el fugaz paso a comienzos del siglo XX por la ciudad condal de Fernando de los Ríos, que se casó con Blanca, hija de don Hermenegildo, sirvió para reforzar los nexos de la Institución con la realidad cultural catalana.[32]

A raíz de estas relaciones hubo intelectuales, como Luis de Zulueta —que Roura-Parella retrató en un espléndido perfil—,[33] que se interesaron por las cuestiones institucionistas, y así establecieron puentes de comunicación entre ambas capitales. Por otra parte, en la discusión y el redactado del Presupuesto de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona del año 1908, que propuso una educación laica en lengua catalana y régimen de coeducación, afloraron también las ideas pedagógicas de sesgo institucionista. Téngase en cuenta, además, que el camino del doctorado, que obligatoriamente debía realizarse en Madrid, y la

32. R. de la Arada, «Hermenegildo Giner de los Ríos: l'empremta institucionista d'un pedagog i polític a Barcelona», en I. Vilafranca y C. Vilanou (eds.), *Giner i la Institución Libre de Enseñanza, des de Catalunya. Cent anys després de la mort de Francisco Giner de los Ríos (1839-1915)*, Barcelona, Edicions de la Universitat de Barcelona, 2018, pp. 209-228.

33. I. Vilafranca y C. Vilanou, «Luis de Zulueta, visto por Juan Roura-Parella», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 21, 2002, pp. 287-305.

continuación de los estudios normales en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, abierta el año 1909, favorecieron los lazos con el núcleo de la Institución. Muchos de los jóvenes catalanes desplazados a Madrid se acercaban a su sede con una carta de presentación, primero del poeta Joan Maragall, más tarde de intelectuales como Pijoan, Costal, Xirau y Agustí Calvet (Gaziel).[34] En sus memorias *Tots els camins duen a Roma* —obra que empezó a redactar en 1953 y que apareció en 1958—, este último nos ofrece una magnífica descripción del ambiente de la Institución y de las excursiones que se llevaban a cabo a la sierra del Guadarrama en compañía de don Francisco.[35] También, Roura-Parella nos recuerda que don Francisco era un decidido partidario de las excursiones al Guadarrama.

> En esta experiencia tan compleja, acaso más que la del juego, veía don Francisco una fuente de gozo y educación para pequeños y grandes. Me atrevo a decir que el maestro fue el iniciador del montañismo. Esto es importante si se tiene en cuenta que en general el español ha mirado a la Naturaleza con sospecha. Considérese la escasez de paisajes en la pintura española.[36]

Si analizamos la trayectoria formativa de nuestro personaje, descubrimos que encontró en su hogar familiar una biblioteca un tanto desigual pero que lo inició en la lectura de obras de autores progresistas como Clarín y Giner. Su padre era un cualificado herrero, y Tortellà —la población en que vivían, en el Pirineo oriental catalán, en la alta Garrocha— poseía una larga tradición política de signo liberal, y había sido devastada por las huestes carlistas.

> En el revoltijo de los libros de mi padre había leído y releído en mi adolescencia un libro inolvidable de Alfredo Calderón, de nítida prosa y claro pensamiento, *De mis campañas* si no recuerdo mal, y otro de Clarín titulado *La campaña de Huesca*, que era una crítica chispeante y demoledora de Cánovas del Castillo. Alfredo Calderón, gran periodista, era otro discípulo predilecto de don Francisco y Clarín (el seudónimo de Leopoldo Alas), su amigo y colega en la Universidad de Oviedo. Leí también un libro de Spencer titulado *Las maneras*, que quizás había traducido el mismo don Francisco.[37]

34. J. García Farrero y O. Jiménez Abadías, «Paisatge i pedagogia: Francisco Giner de los Ríos vist per Gaziel», en I. Vilafranca y C. Vilanou (eds.), *Giner i la Institución Libre de Enseñanza...*, *op. cit.*, pp. 75-88.

35. Gaziel, *Tots els camins duen a Roma. Història d'un destí 1893-1914*, Barcelona, Aedos, 1958.

36. J. Roura-Parella, «El Pedagogo», *Cuadernos Americanos*, CXXXIX, núm. 2 (marzo-abril de 1965), pp. 82-83. También en J. Roura-Parella, *Educación y ciencia, y otras páginas, op. cit.*, pp. 701-719.

37. *Ibíd.*, p. 74.

Como se puede ver, Roura-Parella debió de leer un pequeño tratado de Giner, incluido a modo de prólogo en el libro de Compayré sobre Spencer y la educación científica, publicado el año 1910, cuando nuestro autor tenía trece años, que no era otra cosa que una respuesta a un artículo publicado por Spencer, crítico con las modas y los convencionalismos sociales. Como es fácil deducir, Giner no compartía la opinión del pensador británico, más aún si se tiene en cuenta que para don Francisco la estética de cada civilización forma una única pieza. «El sentido estético desempeña en el mundo una función harto más importante de lo que suele creerse y el *gusto*, indefinida denominación de este sentido, debe considerarse por todos los hombres reflexivos como una de las primeras potencias dinámicas de la vida social.»[38]

Después de sus estudios primarios en su pueblo natal se trasladó a Girona, donde cursó Magisterio entre 1913 y 1917, con un brillante expediente académico. Más importancia para nuestros intereses posee la presencia en la Normal gerundense de Casiano Costal, que había sido alumno de la primera promoción de la Escuela Superior de Estudios del Magisterio y que fue el responsable de que tantos maestros de aquella demarcación fuesen a Madrid. Efectivamente, Costal (1876-1937) marcó la vida de Roura-Parella desde la Escuela Normal de Girona, a la cual había llegado en 1912 como profesor de Pedagogía, para acceder a la dirección en 1914. Costal ingresó con treinta y tres años en la Escuela Superior de Estudios del Magisterio, y se graduó con el número uno de la sección de Letras, de la que también formaban parte Lorenzo Luzuriaga y María de Maeztu.

No extraña, pues, que Costal indicase al joven maestro Roura-Parella —como a tantos otros normalistas gerundenses— la conveniencia de continuar sus estudios en Madrid. Pero la cosa no concluye aquí porque años después, al proclamarse la Segunda República, Costal lo reclamó como profesor de la Escuela Normal de la Generalitat de Catalunya, a la que se incorporó a comienzos de 1933 para responsabilizarse de la enseñanza de filosofía, ética y antropología. Recordemos que, como se ha indicado anteriormente, en aquel mismo año también pasó a formar parte del claustro de la Sección de Pedagogía que había abierto la Universidad de Barcelona, bajo la dirección de Joaquim Xirau. Si acudimos al anuario de la Universidad, correspondiente al curso 1934-1935, observamos que Roura-Parella impartía disciplinas como didáctica y organización escolar comparada, materias específicas de la sección, a la vez que dirigía un seminario sobre la formación estética del niño, tema que anticipa el giro estético que ex-

38. F. Giner, «Spencer y las buenas maneras», prólogo de G. Compayré, *Herbert Spencer y la educación científica*, Madrid, Librería General de Victoriano Suárez, 1910, p. XXIII.

perimentó su carrera en América. Poco antes de su salida hacia el exilio, y en el marco de las actividades del Seminario de Pedagogía, programó para el año académico 1938-1939 un curso sobre «La acción modeladora del paisaje en el alma del niño».

Bien se comprende, pues, que Roura-Parella, nada más llegar a Madrid, siguiese como alumno libre los cursos que Cossío impartía en la Universidad. En su artículo sobre Giner, nos dejó una espléndida descripción de su funcionamiento:

> En la clase el señor Cossío discutía con un puñado de alumnos, con un riguroso procedimiento socrático, los problemas más profundos de la vida humana desde el punto de vista de la educación. En realidad el ilustre maestro presentaba en sus clases, que preparaba cuidadosamente, con enorme conocimiento y asombrosa maestría, los problemas básicos de la filosofía de la vida. ¿Qué queda en mi alma de aquellas entusiastas discusiones que nutrían mi insaciable afán de saber y abrían caminos en mi espíritu? ¡Nada! Ese era precisamente el resultado que quería Cossío. Solía decirnos: «Educación o cultura anímica es lo que queda cuando no queda nada». ¿Nada? Queda una forma dinámica, un impulso hacia arriba, un entusiasmo por el ideal, una capacidad de pensar, de analizar cualquier problema y de traer de nuevo sus elementos en una unidad.[39]

Por aquel entonces, en 1917, hacía dos años que había fallecido el maestro, el «Pedagogo» como dirá Roura-Parella, esto es, don Francisco Giner de los Ríos. Con los años, aquel ambiente de trabajo de la cátedra de Cossío fue trasladado por Joaquim Xirau al Seminario de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, cuya biblioteca adquirió las obras completas de Dilthey. Nuestro autor se hacía eco de este paralelismo en las páginas introductorias a su tesis doctoral publicada en México el año 1940:

> En el recinto austero del «Seminario de Pedagogía», en esta comunidad de trabajo saturada de amor y de respeto, hemos querido ver la herencia de un español venerable, gran maestro de la conciencia nacional, D. Manuel Bartolomé Cossío, quien años atrás nos enseñó, con el ejemplo y la doctrina, en él maravillosamente unidos, una alta, difícil y rara virtud: el respeto sagrado a la persona humana.[40]

Es natural que estos contactos se prolongasen en el tiempo, de modo que resulta igualmente lógico que Roura solicitase ayudas —cuando estaba desti-

39. J. Roura-Parella, «El Pedagogo», *op. cit.*, p. 73.
40. J. Roura-Parella, *Educación y ciencia*, *op. cit.*, p. 11.

nado a Las Palmas— a fin de completar sus estudios en el extranjero. Después de algunos intentos frustrados, en 1930 fue becado por la Junta para Ampliación de Estudios para estudiar pedagogía en la Universidad de Berlín, en unos momentos cruciales para la historia de Alemania y de Europa. Por un lado, la crisis generalizada que se vivía (política, económica, social, filosófica, etc.) favorecía el ascenso del nacional-socialismo. Pero, por otro, el año 1932 se conmemoraba el centenario de la muerte de Goethe, efeméride que no solo influyó en el pensamiento de Roura-Parella, sino que también se siguió con mucha atención desde Barcelona. En efecto, en más de una ocasión la capital catalana ha manifestado sus deseos de emularse con Weimar, la ciudad en la que habían residido Wieland, Schiller y Goethe, es decir, con una ciudad culta que se singulariza por sus manifestaciones culturales, artísticas e intelectuales. Digamos de paso que la Generalitat de Catalunya editó en 1932 una antología escolar de Goethe que puso en las manos de los niños, con la siguiente advertencia del poeta Carles Riba:

> Un jove no ha de proposar-se ésser ni viure ni escriure igual que Goethe ni que ningú. Però ha de contemplar com els grans homes han realitzat llur destí, han complert llur missió; i, assajant en ell mateix llurs principis i experiències, desenvolupar la seva personalitat original.[41]

Nótese que, a partir de 1931, la Cataluña republicana deseó asimismo imitar a la capital del ducado alemán a través de una nueva generación de intelectuales que anhelaban que Barcelona se convirtiese en un centro de modernidad cultural y pedagógica. Hoy sabemos, gracias al epistolario que Xirau cruzó con M. B. Cossío, que el establecimiento de los estudios de Pedagogía en la Universidad de Barcelona tiene mucho que ver con la acción del que fuera seguidor de las ideas ginerianas.[42] Igualmente, es más que probable que la dimensión estética de Cossío influyese en el giro que el pensamiento de Roura-Parella experimentó en su madurez, primero en sus años de docencia en la Universidad de Barcelona y, más tarde, en sus cursos impartidos en Estados Unidos.

Se ve, por lo tanto, que Roura-Parella formó parte de aquella generación intelectual de la Segunda República —la generación de 1932, según Jordi Maragall—[43] que deseaba renovar culturalmente Cataluña sin romper los lazos con

41. J. W. Goethe, *Antologia que la Generalitat dedica a les escoles de Catalunya*, Barcelona, 1932, p. 16.

42. P. Llopart, «De Joaquim Xirau a M. B. Cossío: dotze cartes i una targeta de visita», *Temps d'Educació*, núm. 27, 2002-2003, pp. 419-439.

43. J. Maragall, «La generació filosòfica de 1932», *Revista de Catalunya*, núm. 2, 1982, pp. 49-59.

Madrid, en buena medida gracias a las relaciones mantenidas con el núcleo institucionista. Recordemos que después que Macià proclamó la república catalana en el marco de la Federación Ibérica en las horas posteriores a la victoria del 14 de abril de 1931, se optó, finalmente, por la aceptación del encaje de Cataluña dentro de España, una solución que pactaron, entre otros, Fernando de los Ríos y Joaquim Xirau. Pues bien, bajo la fórmula de la unidad en la variedad, Roura-Parella compatibilizó ser catalán y español, sin perder nunca de vista la perspectiva hispánica y el horizonte cosmopolita del ideal de humanidad, según la posición krauso-institucionista.

Como él mismo recordaba en 1976, en una carta fechada el 30 de octubre y dirigida a la directora de la Escuela de Formación de Profesorado de la Universidad de Barcelona, a la sazón la profesora Emma Sainz-Amor, en la que se interesaba por su situación administrativa, manifestaba al recordar aquellos años de la Escuela Normal de la Generalitat de Catalunya que «ciertamente no era yo un catalán localista y provinciano sino un catalán español y del vasto mundo». A renglón seguido, y conforme a su universalismo humanista, añadía lo siguiente: «Y sigo siendo exactamente lo mismo. He tenido que aprender cinco idiomas y los manejo todos con el acento de los Pirineos». Unos años antes, en 1965 y con motivo de su jubilación de la Universidad de Wesleyan, había declarado: «Now I am a Yankee from the Iberian Peninsula, and that is not a bad combination».

Huelga decir que el pensamiento de Giner de los Ríos tuvo mucho que ver en esta concepción integral de España, presentada como un crisol de pueblos según la fórmula de la unidad en la variedad. Roura-Parella recuerda que Giner veía España como una unidad múltiple, como las partes de un todo, idea que sintonizaba con el organicismo armónico krausista. Al respecto, Roura-Parella puntualiza que se trata de una armonía de cooperación de elementos afines que apuntan hacia una misma dirección: el hecho mismo de la totalidad.

> Giner encarnaba radicalmente estas ideas de Krause. Conocía las limitaciones del español. Sabía cuán difícilmente el ibero acepta la armonía de elementos opuestos. Quien no está conmigo está contra mí. Quien no piensa como yo es mi enemigo: hay que exterminarle. Giner trató siempre y consiguió plenamente introducir en la Institución el principio anglosajón del *compromising*, es decir, la convivencia de elementos opuestos para realizar algo en común. Había que empezar por ahí para constituir una unidad múltiple de partes distintas en España.[44]

44. J. Roura-Parella, «El Pedagogo», *op. cit.*, p. 80.

En su artículo sobre Giner escribió que el «culto a la individualidad es inseparable del culto a la humanidad», hasta el punto de que «lo universal, lo divino en nosotros nos humaniza». De acuerdo, pues, con el organicismo krausista, el todo es más importante que cada una de las partes individualmente consideradas. A fin de cuentas, Roura-Parella opta por una solución que aspira a la totalidad armónica en la que se encuentran destellos del organicismo krausista, según argüía el propio Giner, quien, si damos crédito a las palabras de Pijoan, despertaba «la conciencia de la variedad y unidad del mundo».[45] Ciertamente no es casual que así fuera, si consideramos que, según confiesa Pijoan, Giner alentaba la necesidad de percibir que cada cosa y, por ende, cada disciplina depende de todas las demás: «cómo el fisiólogo depende del físico, y éste del matemático, y, a su vez, el matemático depende del filósofo».[46] En suma, los discípulos catalanes de la Institución asumieron este ideal orgánico en que el conjunto, la unidad, es mucho más importante que una fría aritmética derivada de la simple adición de las partes.

Entre Toledo y el Guadarrama

En este punto conviene hacer constar la importancia que cobran la estética y el arte en el universo mental de Roura-Parella, una tendencia que se inició en la década de los treinta y se acentuó en el exilio y que, además, está relacionada con la idea de que vivir es formación, esto es, autoeducarse, darse forma uno mismo. Todo indica que sus primeras preocupaciones por las cuestiones estéticas surgieron durante su estancia en Madrid (1917-1923). En aquel período de su vida no solo frecuentó las clases de Manuel Bartolomé Cossío —apasionado por la obra del Greco—,[47] sino que también acudía a cuantos conciertos y representaciones teatrales podía, a la par que, según confesión propia, visitaba una vez por semana el Museo del Prado, y así observó un proceso formativo que recuerda el seguido por Dilthey durante sus años juveniles en Berlín.

45. J. Pijoan, *Mi Don Francisco Giner (1906-1910)*, introducción de Octavio Ruiz-Manjón, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, p. 91.

46. *Ibíd.*, p. 91.

47. M. B. Cossío, *El Greco*, Madrid, Victoriano Suárez, 1908. Esta obra fue incluida posteriormente (1944) en la colección Austral de Espasa-Calpe, y todavía se reedita. Existe otra edición, actualizada por Natalia Cossío de Jiménez, publicada por R. M. en Barcelona el año 1972. En el prólogo a la cuarta edición (Madrid, Espasa-Calpe, 1983), Ana María Arias de Cossío señalaba que esta obra de Cossío «marcó un hito en la historiografía artística, ya que el año 1908 puede considerarse la fecha a partir de la cual no solo el mundo conocía un extraordinario pintor sino que ese pintor, que eligió Toledo para dar allí madurez a su obra, entraba con pleno derecho a formar parte de la gran escuela de pintura española» (pp. 13-14).

Como hemos visto anteriormente, Roura-Parella asistió como alumno libre durante dos cursos a las clases de pedagogía que dictaba Cossío en la Universidad Central. Es sabido, además, que Cossío impartía docencia de historia del arte en el Museo Pedagógico y en la Institución Libre de Enseñanza. Más aún, la historia del arte ocupó un lugar preferente en el programa de la Institución en sus grados primario y secundario, y no para tratarla de forma verbalista o abstracta sino de una manera vigorosa e intuitiva. Pero no solo la historia del arte preocupó a Cossío, sino también el arte popular que hunde sus raíces en la tradición del pueblo.

En todo caso, las cosas venían de antiguo, y el mismo Roura-Parella recordaba que Francisco Giner de los Ríos daba a la pedagogía una dimensión estética entendida a modo de armonía y belleza ya que, en todas las manifestaciones de la vida, la conducta exterior es la exacta expresión formada de la vida interior.[48] Tampoco es casual que Josep Pijoan, autor de *Mi don Francisco* (1927), dedicase el primer volumen de la monumental *Summa Artis* (1931) a la memoria de Francisco Giner de los Ríos, según reza la leyenda: *In Memoriam Beati avi Francisci G. de los R.*

Lógicamente, la reflexión estética no fue una cosa ajena a las tareas del Museo Pedagógico, que el año 1905 publicó la obra de Cossío *El arte en Toledo*, libro en el que manifiesta la influencia de una estética paisajística en sintonía con los postulados institucionistas, según los cuales la ciudad toledana constituye una síntesis armónica de las tradiciones religiosas y culturales españolas.[49] De tal suerte que, bajo la influencia de sus maestros (Giner, M. B. Cossío, Joaquim Xirau), Roura-Parella se mostró partidario de una cosmovisión romántica con ribetes panteístas mediatizada por la fuerza poética de Maragall, tan buen amigo de Francisco Giner de los Ríos y, como todos, enamorado de la Institución del Guadarrama.

Al cabo, Roura-Parella trae a colación que Giner conocía perfectamente el valor formativo del paisajismo estético en la vía del montañismo, que ponía a los jóvenes en contacto con la naturaleza y el paisaje, aspecto este último un tanto orillado por la pintura española. «Sabía que la conquista de la montaña fortalece todas las funciones corporales y robustece aquella unidad entre el pensar, sentir y querer que es una de las ideas básicas del krausismo. Sabía que la Naturaleza es la fuente de gran variedad de experiencias que van desde el goce

48. I. Roviró Alemany, «L'estètica de Francisco Giner de los Ríos», en I. Vilafranca y C. Vilanou (eds.), *Giner i la Institución Libre de Enseñanza, des de Catalunya...*, *op. cit.*, pp. 229-248.

49. M. B. Cossío, *El arte en Toledo*, Madrid, Editorial del Museo Pedagógico, 1905.

de los sentidos a las más elevadas emociones religiosas.»[50] Nada más normal, por tanto, que Roura-Parella, nacido al pie de los Pirineos orientales, concurriese a las excursiones de la Institución. A este respecto, en su retrato de Francisco Giner de los Ríos —escrito en el exilio— manifestó lo siguiente:

> Comparto enteramente el amor que don Francisco sentía por el Guadarrama. No conozco otro monte (y he trepado muchos en toda Europa y América) que le ganen en majestuosidad, gracia, elegancia, belleza y distinción. Aquel poema escrito en piedra, como llamaba don Francisco a La Sierra, canta mejor que cualquier otro monte las cosas de Dios. La sublime pero humana grandiosidad del Guadarrama es la fuente de profunda experiencia religiosa. Así lo sentía el maestro. Así lo sentían sus amigos. Así lo siento yo.[51]

Desde un punto de vista organicista, el Guadarrama posibilitaba la fusión entre el paisaje exterior y el mundo interior del ser humano. Además generó diferentes lecturas (mirada geográfica, científica, sentimental, artística, deportiva), que dan sentido a la pedagogía institucionista, que combina el gusto por el conocimiento científico con la captación de lo sensible-natural. No sorprende, por consiguiente, que la vivienda de Cossío en la Institución conservase algunos muebles de don Francisco y que mantuviese un aire de pulcritud y sencillez, sin olvidar que incluía dos paisajes de Aureliano de Beruete —pintor próximo al círculo institucionista— que correspondían a la sierra del Guadarrama y a Toledo.[52]

Como es sabido, el krausismo —y aquí la *Estética* de Krause ocupa un lugar relevante— entiende lo bello como aquello que posee carácter orgánico, es decir, unidad, autonomía y totalidad, a la vez que mantiene la diversidad interior dentro de dicha unidad. Para Krause, el artista debe guardar las leyes objetivas del arte: «Tales son las de la unidad, la variedad y la armonía y su mutua compenetración en la obra, y la de venir desde el todo a las partes en la determinación de ésta».[53] Baste recordar la importancia de las tres artes románticas —pintura, teatro, música— para la tradición krausista, que encuentra en la ópera la síntesis orgánica de todas ellas. Por lo demás, las conexiones entre el

50. J. Roura-Parella, «El Pedagogo», *Cuadernos Americanos*, *op. cit.*, p. 83.

51. *Ibíd.*, p. 83.

52. A. Jiménez-Landi, *Manuel Bartolomé Cossío. Una vida ejemplar (1857-1935)*, Alicante, Instituto de Cultura «Juan Gil Albert», 1989, p. 13.

53. K. C. F. Krause, *Compendio de Estética*. Traducido del alemán y anotado por Francisco Giner. Segunda edición, aumentada con la *Teoría de la Música*, del mismo autor, Madrid, Librería de Victoriano Suárez, 1883, p. 98.

liberalismo español y el modo de pensar orgánico-simbólico hunden sus raíces en el siglo XIX al intentar armonizar una situación nacional llena de desajustes y polarizaciones que vive dramáticamente el tema religioso. Quizás por ello el profesor Diego Núñez escribió que «en el fondo podríamos decir que el krausismo español hubiera existido sin Krause».[54] Sea como fuere, pero en sintonía con la ascendencia krausista de su pensamiento, Roura-Parella declaró en 1944 lo siguiente:

> En ninguna escuela, de la primaria a la Universidad, debe faltar el teatro, pues nada educa tanto al sentido de la forma como la representación en público, ya que toda formación nace del contacto con el espectador. No en vano concede Goethe tanta importancia al teatro en la formación de Wilhelm Meister.[55]

Tampoco hay que perder de vista que la diversidad y la diferencia son necesarias como contenido de la unidad, en el bien entendido de que ha de prevalecer la relación armónica entre las partes. «De ahí —ha escrito el profesor Belenguer Calpe— que el arte sea perfección y, sobre todo, *armonía*, concepto que entronca con la visión de Krause. Todo debe organizarse en vista del dominio de los medios en relación con un fin y, en última instancia, medios y fines se subordinan al fin supremo que es al tiempo el arte supremo: la vida y el arte de la vida.»[56] Por tanto, en sintonía con la filosofía krausista se puede establecer una equivalencia entre la unidad armónica, la visión orgánica del mundo y la idea de belleza, ya que se parte del supuesto de que vivir significa unificar una gran cantidad de elementos heterogéneos y que educar es sinónimo de vivificar. Se trata, pues, de una pedagogía viva que, además de destacar la importancia de la unidad en la variedad —idea que ya estaba presente en Giner de los Ríos, como reconoce Pijoan—,[57] entiende la vida y el arte como una unidad orgánica: el arte es vida y, a su vez, la vida es arte.

54. D. Núñez Ruiz, «Panteísmo y liberalismo en el siglo XIX español», *Cuadernos Hispanoamericanos*, núm. 379, enero 1982, p. 11.

55. J. Roura-Parella, «Cultivo de la productividad artística», *Educación Nacional* (México), núm. 2, 1944, p. 145.

56. E. Belenguer Calpe, «Concurrencia de arte y educación en la Institución Libre de Enseñanza», *Cimal. Cuadernos de Cultura Artística*, núm. 2, marzo-abril de 1979, p. 47.

57. Con relación a Giner, Josep Pijoan escribe: «Primeramente despertaba en nosotros la conciencia de la variedad y unidad del mundo, obligándonos a ser respetuosos para con las demás actividades humanas, haciéndonos percibir cómo cada arte depende de todos los demás» (J. Pijoan, *Mi Don Francisco Giner (1906-1910)*, *op. cit.*, p. 91).

La pedagogía como ciencia del espíritu: los aprendizajes derivados de su estancia en Alemania

Es sabido que, una vez finalizada la Primera Guerra Mundial, se asistió en Alemania a la recuperación de la obra de Dilthey, que había quedado un tanto marginado a comienzos del siglo XX. En realidad, el pensamiento de Dilthey sirvió de acicate para el desarrollo de las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaften*), que aparecían como un revulsivo ante un panorama de crisis no solo material sino también espiritual. Se constataba, asimismo, la escisión existente entre los principios del neohumanismo pedagógico (Humboldt y Pestalozzi, principalmente) y una realidad social deshumanizada por la mecanización y especialización del trabajo y una concepción materialista de la vida. Ante este estado de cosas, la inteligencia de la República de Weimar reflexionó sobre la oportunidad de promover un mundo axiológico y, lo que es más destacado para nuestros intereses, la necesidad de construir unas ciencias del espíritu como condición de posibilidad para la rehabilitación de un mundo espiritual que había de servir de acicate para combatir la despersonalización del ser humano.

En aquel contexto, resulta evidente que las ciencias del espíritu fueron equiparadas a unas ciencias de la vida, que, en medio de una profunda crisis cultural, aparecía desarraigada y carente de valores. Ante tal situación surgía la necesidad de un nuevo humanismo que había de entroncar con el clasicismo del Renacimiento y el neohumanismo de la Ilustración, en que destacan nombres como Ernst Robert Curtius y Werner Jaeger. El primero fue invitado a pronunciar una conferencia en el Seminario de Pedagogía de la Universidad el 9 de abril de 1932, en que disertó sobre el sentido del humanismo.[58] Con relación a Jaeger —a quien Roura-Parella trató personalmente y con quien se carteó— dio noticia bibliográfica de la publicación de su monumental *Paideia*. «Werner Jaeger ha tratado magistralmente el sentido mundial de la educación en Grecia. Leí su *Paideia* bajo la influencia de las ideas de Giner, libro cuya traducción recomendé en su día al Fondo de Cultura Económica.»[59] Con este enfoque, no hace falta decir que la cultura clásica ha influido en la cristiana y esta, a su vez, sobre la moderna, dado que la forma-

58. E. R. Curtius, «El sentit de l'humanisme», *Educació i Història*, núms. 9-10, 2006-2007, pp. 336-347.

59. J. Roura-Parella, «El Pedagogo», *Cuadernos Americanos*, *op. cit.*, p. 77.

ción constituye «una característica esencial de la vida humana como existencia histórica».[60]

A todo esto hay que añadir que la idea de formación (*Bildung*) —con su indudable carga religioso-luterana—[61] se debe considerar desde la perspectiva de la autoeducación, autoformación, de acuerdo con la voluntad de «llegar a ser». Esta idea constituye un eje central del pensamiento de Roura-Parella que, en sintonía con las ciencias del espíritu, propone la realización de sí mismo desde una perspectiva armónica a fin de superar, sin dramatismos, el desgarramiento moderno entre el yo y el mundo, con lo que la formación se asemeja a un proceso de mediación entre el espíritu subjetivo y el espíritu objetivo. Merece la pena indicar que uno de los rasgos de la pedagogía científico-espiritual gira en torno al ideal de formación, que bajo la influencia de Dilthey revela la trascendencia de la autoformación. A guisa de ejemplo, Ernesto Grassi constata que «formación significa —como expresa el término— "autoformación", "llegar a ser"», con lo que detrás de esta aseveración se detecta la presencia del mandato pindárico de ser el que eres y la llamada de Goethe en el *Meister* a formarse uno mismo.

Además, la tensión entre la formación intrapersonal y la interpersonal puede ser vista como una manifestación de la antinomia entre el individuo y la colectividad, una de las problemáticas pedagógicas más significativas. Cabalmente, Goethe planteó la formación individual en *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* (1796), mientras que los aspectos sociales fueron formulados en *Los años itinerantes de Wilhlem Meister* (1829), dos obras que completan el sueño de la formación neohumanista y que, de alguna manera, también se dan en el pensamiento de Roura-Parella al combinar la formación de uno mismo —bien presente en el primer Meister— con la armonía social del episodio de la provincia pedagógica de los años de viaje, inherente a los proyectos universalistas que se conforman en torno al ideal de humanidad (Comenio, Lessing, Pestalozzi, Krause, etc.). Si recordamos el pasaje dedicado por Goethe a la provincia pedagógica, vemos cómo se rechazaba cualquier religión fundada en el miedo, a la vez que después de los estadios de la religión étnica y filosófica se llegaba al nivel superior, es decir, a la religión cristiana «porque en ella —señala Goethe— se manifiesta esa visión del mundo».[62] Obviamente, Roura-Parella

60. E. Grassi y T. von Uexküll, *Las ciencias de la naturaleza y del espíritu*, Barcelona, Luis Miracle, 1952, p. 17.

61. D. Thöhler, «Los fundamentos religiosos de la *Bildung* como epítome de la educación alemana y su fundamental recelo antioccidental», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 35, 2016, pp. 122-143.

62. J. W. Goethe, *Los años itinerantes de Wilhelm Meister*, Madrid, Cátedra, 2017, p. 255.

participó de esta cosmovisión religiosa, de esta concepción cristiana, que anhela una comunidad pacífica que eduque a los jóvenes en principios basados en el amor, en el ágape fraterno, ideas bien presentes en la descripción de la provincia pedagógica goethiana.

Conviene destacar que, según Roura-Parella, la persona persigue siempre un ideal que se revela en la vocación, si bien hay ideales auténticos que se diferencian de los falsos y espurios. El verdadero ideal, el auténtico, no es otro que la propia construcción personal, la realización de sí mismo en un camino siempre arduo de recorrer, una especie de montaña empinada que se asciende con dificultad y que nos conduce hacia la liberación, esto es, al gozo de la libertad que da fuerzas para proseguir el camino y que conduce hasta lo más sublime, esto es, a Dios. Por ello, la instrucción —pieza clave de la pedagogía herbartiana— no es suficiente porque, además de la adquisición de conocimientos, se precisa una formación de las fuerzas espirituales que nos mueven hacia arriba, hacia lo nouménico, una especie de mayoría de edad espiritual que solo se consigue en el trato con la cultura, gracias a las aportaciones del espíritu objetivo. En consecuencia, Roura-Parella sigue la línea del idealismo de la libertad que surge con Sócrates y que alcanza su máxima expresión con Goethe, porque el objetivo último —más allá de la erudición y del dominio de saberes prácticos— radica en la formación de una vida espiritual libre, en un planteamiento un tanto elitista y burgués que propugnaba la mejora de la sociedad a través de un proyecto reformista que daba relevancia al papel de la cultura.

De igual manera, debemos subrayar que Dilthey había indicado que, junto a las ciencias de la naturaleza —que dan explicaciones a partir del principio de causalidad—, existen las ciencias del espíritu, que se significan por su capacidad de comprensión (*Verstehen*). Su fórmula es bien conocida: *la naturaleza la explicamos, la vida del alma la comprendemos*. Y ello tanto más cuando en las ciencias de la naturaleza la dirección del conocimiento se da únicamente en un plano fenoménico, mientras que en las ciencias del espíritu se intenta captar la vivencia (*Erlebnis*) humana en toda su amplitud y complejidad. Para Dilthey, las ciencias del espíritu destacan tres aspectos del acontecer humano: la vivencia, la comprensión y la conexión. Estos tres elementos se complementan hasta el punto de que la vida humana se da en un todo global que tiene un significado propio y característico y que se manifiesta en el tiempo, es decir, a través de la historia.[63]

63. J. Roura-Parella, «El comprender como método de las ciencias del espíritu», *Filosofía y Letras.* Revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de México, IV, núm. 7, julio-septiembre de 1942, pp. 23-39.

Así las cosas, Spranger sigue los pasos de Dilthey, a quien sucedió en su cátedra berlinesa, y postula el comprender como el método propio y característico de las ciencias del espíritu. Por «comprender» hay que entender la capacidad de captar el sentido de las conexiones espirituales, puesto que la vivencia particular implica una conexión de conexiones. A causa de ello, también nos interesa resaltar que cada vivencia particular tiene sentido a partir del todo. Cabe pensar asimismo que el tema de la relación de las partes con el todo, que resuena tanto en Dilthey como en Spranger, se entiende como una reacción contra el elementalismo de las ciencias naturales, esto es, frente a una visión atomizada y no holística del mundo.

De tal manera que, para Spranger, comprender significa aprehender un sentido, con lo cual la comprensión se perfila como la aprehensión del sentido de conexiones espirituales en forma de conocimiento objetivo. Así captamos el sentido en el acto de comprender o, dicho de otra manera, tiene sentido todo aquello que podemos comprender. Esta comprensión supone dos dimensiones: se comprenden conexiones del espíritu objetivo —por ejemplo, el sistema educativo o jurídico de un país— y comprendemos, también, conexiones del espíritu subjetivo. En el primer caso, la comprensión tiene un sentido claramente histórico-culturalista que revela que no hay ideales válidos para todos los tiempos ya que evolucionan diacrónicamente, mientras que en el segundo —al referirse a una sola persona— adquiere un talante psicológico que se estructura en diferentes capas hasta configurar una personalidad que oscila entre la materialidad y la espiritualidad y que, a su vez, se manifiesta en las diferentes formas de vida (*Lebensformen*).

De este modo, la psicología —en cuanto estudio del espíritu subjetivo, esto es, de la interioridad individual— y la historia —entendida como manifestación evolutiva del espíritu objetivo— se configuran a modo de piedras angulares de las ciencias del espíritu que habían de dar cobijo a la pedagogía después de la Gran Guerra. Si bien para Roura-Parella la investigación de las ciencias naturales y el estudio de la ciencia del espíritu se complementan, resulta evidente que la pedagogía es una ciencia del espíritu y que, por ende, posee una dimensión culturalista que no puede prescindir lógicamente de los datos científico-experimentales.

Merece la pena señalar que la situación de crisis que vivía el mundo desde el último tercio del siglo XIX —que Marx, Nietzsche y Freud habían cuestionado abiertamente—, punto de partida para la reflexión diltheyana de las ciencias del espíritu, había vuelto insegura cualquier consideración pedagógica basada exclusivamente en el trabajo científico experimental (*Experimentelle Pädagogik*), que en Alemania contaba con prestigiosos investigadores como Ernst Meu-

mann, autor de un *Compendio de pedagogía experimental* (1924), y Wilhelm August Lay, con su *Pedagogía experimental* (1928).[64] De idéntica manera procede hacer notar que lo que se discutía era justamente la legitimidad epistemológica de la pedagogía, la cual, al decir de Roura-Parella, constituía una ciencia de segunda clase.[65] De más está decir que se buscaba a través de las ciencias del espíritu un estatus científico-espiritual para la pedagogía, ya que la educación reclamaba la existencia de una esfera espiritual abierta a los valores que debían guiar la vida humana. «Para Spranger como para Scheler siempre se esconde detrás del saber un amor a un valor, es un saber para *algo.* Toda ciencia y más todavía las ciencias del espíritu tienen que *servir a la vida.* Otra cosa sería pura erudición o saber de anticuario.»[66]

Visto en perspectiva, a fines del siglo XIX la pedagogía todavía no había abandonado la tutela del paradigma herbartiano que, sobre todo en Alemania (Stoy, Ziller, Rein, Otto Willmann), mantuvo su vigencia durante el Segundo Imperio (1871-1918). Sin embargo, pronto apareció una literatura pedagógica —ciertamente desconocida hasta entonces— que provocó un conflicto entre las diversas corrientes que se disputaban la hegemonía en el campo educativo. Bajo el impulso del positivismo y del evolucionismo se comenzó a hablar, en especial en el mundo anglosajón, de la *ciencia de la educación*, nomenclatura que reportó un nuevo perfil científico-evolutivo para una pedagogía que se alejaba, cada vez más, de su originaria ascendencia filosófica.

En medio de este ambiente, Roura-Parella constata desde las páginas de la *Revista de Psicologia i Pedagogia* —que editaban conjuntamente el Instituto Psicotécnico de la Generalitat de Catalunya y el Seminario de Pedagogía de la Universidad de Barcelona— la existencia de tres líneas en el panorama pedagógico. Este esquema triádico fue tomado del libro de Werner Sombart *Die drei Nationalökonomien*, aparecido en Múnich el año 1930. La argumentación es la siguiente: si se dan tres actitudes diferentes respecto a la economía, también se han de dar en los restantes campos de la cultura y, por tanto, en la educación. En el fondo, el planteamiento es sencillo: cada una de las esferas de la cultura puede ser concebida desde tres posiciones diferentes, esto es, desde el naturalismo, desde la filosofía y, por último, desde el ámbito de las ciencias

64. Las fechas indicadas corresponden a las versiones traducidas al español, de manera que la incidencia de la pedagogía experimental se remonta a fines del siglo XIX y comienzos del XX.

65. C. Vilanou Torrano, «La Pedagogía, ciencia de segunda clase (En torno a un informe remitido por Joan Roura-Parella desde Berlín en 1932)». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 24, 2005, pp. 463-184.

66. J. Roura-Parella, «La construcción de las ciencias del espíritu», *Cuadernos Americanos*, núm. 6, 1942, pp. 89-109.

del espíritu. Según la cosmovisión (*Weltanschauung*) que se adopte, domina en cada cultura un determinado tipo de pedagogía hasta el punto de que, de estas tres actitudes, se desprenden tres pedagogías diferentes. Así pues, se puede hablar de una pedagogía entendida a modo de ciencia empírica y experimental con un trasfondo causalista y naturalista, además de una pedagogía filosófico-normativa de raíz teleológica que gira en torno del deber-ser, y, finalmente, una pedagogía estructurada como ciencia del espíritu, destinada a vivificar cultural y axiológicamente la formación del ser humano a través de un planteamiento antropológico estratificado que se nutre del espiritualismo-culturalista que evoluciona históricamente.[67] En esta línea, no constituye ninguna rareza que para el curso 1936-1937, ya iniciada la Guerra Civil, programase un curso sobre la teoría de la formación humana, organizado en cincuentas lecciones que se impartían los martes y jueves de 4 a 5 de la tarde.[68]

Da la impresión de que estas tres maneras de enfocar la educación pueden representar los tres momentos de la dialéctica hegeliana: una pedagogía científico-natural, positiva, empírica y experimental; una pedagogía normativa, practicada por la escuela neokantiana de Natorp; y, en última instancia y a manera de síntesis, una pedagogía como ciencia del espíritu que pretende integrar y armonizar las dos tendencias anteriores. Dicho con otras palabras: la pedagogía como ciencia del espíritu aglutina y supera gracias a la historia el naturalismo positivista y el deber-ser filosófico, lo que es y lo que ha de ser, es decir, lo real y lo ideal, lo natural y lo metafísico, lo experimental y lo axiológico. Resulta evidente, pues, que Roura-Parella apuesta a favor de la unidad de la pedagogía considerada como ciencia del espíritu o, todavía mejor, aboga por una pedagogía culturalista que se ha de sistematizar con la ayuda de las ciencias del espíritu, pero que no renuncia a los datos suministrados por el estudio científico-natural, ni tampoco a la reflexión filosófica que orienta axiológicamente la formación humana, aunque insiste en su condición histórica y cultural. De cualquier modo, esta sistemática científico-espiritual únicamente es posible con la ayuda de la diacronía, esto es, de la historia cultural, porque la educación no es nunca una cosa abstracta, ya que siempre se da situada en un mundo histórico, social y cultural.

De conformidad con cuanto llevamos expuesto, se consideraba que la pedagogía empírico-experimental y la pedagogía normativa solo captan aspectos

67. J. Roura-Parella, J. (1934-1935). «Les tres Pedagogies». *Revista de Psicologia i Pedagogia*, núm. 6, pp. 164-189; núm. 8, pp. 409-418, y núm. 10, pp. 117-129.

68. M. Jiménez León, «Un capítulo recuperado en la historia de la Universidad de Barcelona: el programa de cursos para el año 1936-1937», en N. Vila Rubio (ed.), *Lengua, literatura y educación en la España del siglo xx*, Berna, Peter Lang-Lleida, Universitat de Lleida, 2012, pp. 249-258.

particulares del fenómeno educativo. Mientras que a la pedagogía empírico-experimental se le escapan las cuestiones relativas a los valores educativos, la pedagogía normativa especula teoréticamente sobre los objetivos de la educación sin una adecuada contextualización histórico-cultural, por lo cual carece del realismo necesario para resolver los problemas prácticos. Desde este prisma, la institucionalización de la pedagogía solo podía venir de la vida, de las exigencias de una vida espiritual que se diluía ante las pretensiones dominadoras del mecanicismo positivista, tecnológico y materialista. De allí la importancia que tuvo su curso «La educación viva», dictado en la Universidad Internacional de Santander (1934). En aquella ocasión expresó nítidamente que todos los bienes culturales son un fruto del espíritu y que devienen bienes educativos. Además de seguir la filosofía histórico-cultural de Dilthey, Roura-Parella desarrolla la teoría de Spranger según la cual la cultura es una unidad viva: la energía de los bienes culturales (espíritu objetivo) se actualiza en el individuo (espíritu subjetivo), a la vez que actúa como espíritu normativo para orientar la educación.

Desde esta perspectiva, cada saber sectorial constituye una rama de aquel tronco común que es la cultura, que da sentido al mundo espiritual. Por supuesto que el individuo —que es el espíritu subjetivo— entra en relación con el espíritu objetivo, presentado como el conjunto de las creaciones culturales e históricas. De esta manera, el ser humano va más allá del mundo abstracto de la ciencia natural para participar de un mundo espiritual superior (el espíritu objetivo) que configura y determina los ideales de la formación humana (el espíritu normativo) porque la pedagogía no puede renunciar a establecer normas ya que, en el fondo, es siempre el espíritu quien educa. Esto quiere decir que el espíritu subjetivo, el objetivo y el normativo se condicionan mutua y recíprocamente:

> El espíritu objetivo es el que nos desarrolla, el que nos educa. El espíritu objetivo se hace vivo en el individuo y se convierte en espíritu subjetivo. El individuo formado es aquel que vive como un ser espiritual en el mundo cultural de su pueblo y de su tiempo y que es capaz de crear nueva cultura, esto es, de transformar el espíritu subjetivo en espíritu objetivo. La educación emerge de la cultura y vuelve a la cultura. Cultura y educación constituyen el lado objetivo y subjetivo del mismo proceso vivo. De este modo se cierra el proceso vital del espíritu.[69]

Quede bien entendido que Roura-Parella defiende una pedagogía en conexión con la totalidad de la vida, globalmente considerada. En consecuencia, educar es vivificar, esto es, espiritualizar, hacer posible que el educando viva

69. J. Roura-Parella, «La educación viva», *Revista de Pedagogía*, *op. cit.*, p. 9.

según la esencia creadora del espíritu. No por azar la educación propaga la cultura, a la vez que custodia la historia. Despertar y formar una vida espiritual es la misión del educador. «El maestro ayudará al niño —podemos leer en las páginas de la presente antología— a percibir la llamada del deber y fortalecerá los mecanismos que habrán de realizarlo.» Por tanto, se hace patente que la pedagogía es para Roura-Parella una ciencia del espíritu ya que el hombre —como ser espiritual— habita en un mundo espiritual, lleno de significaciones y valores, que no es menos real que el natural y que se da junto con el mundo material y por encima de este.

Después de todo, y desde esta perspectiva, la educación implica un compromiso ético-pedagógico que se manifiesta no solo axiológicamente sino también estéticamente en el proceso personal de autoformación. Precisamente, este compromiso ético-pedagógico es lo que necesitaba una sociedad democrática como la Segunda República española, que se presentaba como un auténtico proyecto ideal, abierto a la sensibilidad y a la estética como confirman las Misiones Pedagógicas, que desgraciadamente no pudo cuajar por causa de la Guerra Civil. Por todo ello, no es azaroso que la pedagogía del franquismo rechazase la pedagogía científico-espiritual ya que, debido a su historicismo, era vista como una manifestación del relativismo cultural que cercenaba la viabilidad de la pedagogía perenne, algo que también había censurado Husserl con su deseo de ir a las cosas.[70]

Hacia una formación armónica: la realización de sí mismo

De todo cuanto acabamos de exponer se puede colegir que nos encontramos ante una cosmovisión culturalista e idealista que, de acuerdo con la filosofía krausista, destaca la unidad en la variedad. Además, se propugna la existencia de un universo espiritual-cultural resultado de la manifestación simbólica de las creaciones del alma humana que nos aboca a buscar la perfecta armonía del universo, o, dicho de otro modo, nos invita a convertir el caos en cosmos, el falso ideal en vida auténtica, la personalidad dramática en una personalidad armónica. Así pues, lo que más interesa a Roura-Parella no es tanto la obra de arte como la formación del sujeto porque —en último término— cada uno fragua su propia obra. Sin embargo, a veces nuestra realización personal se aleja de la

70. M. A. Galino, «Un aspecto de la pedagogía como ciencia del espíritu», *Revista Española de Pedagogía*, núm. 37, 1952, pp. 113-125.

armonía, ya que se caracteriza por la disonancia y el conflicto. De idéntica manera que la forma constituye la categoría fundamental del mundo estético, pasa lo mismo con la pedagogía, ya que la formación (*Bildung*) de uno mismo se entiende a modo de un proceso a través del cual el ser humano se da forma a sí mismo: «Formación puede significar proceso y estado, camino y meta, hacerse y estar hecho, acción de formar y forma. En realidad, el hombre no está nunca formado sino que el proceso de formación dura toda su vida. La muerte le sorprende siempre haciéndose a sí mismo».[71] Cuando se jubiló en 1965 pronunció la frase «I am always learning», que pone de manifiesto su incansable curiosidad intelectual, que se traducía en un inquebrantable afán de aprender.

En línea con lo que decimos, la realización de uno mismo ha de revelar la forma ideal de vida, que no es nunca una cosa fría y abstracta sino una imagen plástica: «La forma es como cristal diáfano que nos revela todo el interior».[72] En un artículo publicado en México, poco antes de emprender el camino a Estados Unidos, escribe: «En el fondo educar significa ayudar al individuo a encontrar su propia forma. Educación es siempre autoformación. El hombre se toma a sí mismo como material de conocimiento y como material de su propia formación. El hombre es escultor de sí mismo».[73]

Todo esto nos permite decir que, de la misma manera que el arte es creación de la unidad en la variedad, la formación de uno mismo —presentada como realización de sí mismo— ha de seguir la misma tónica. Además, Roura-Parella insiste en el concepto del «alma bella», que procede de la Antigüedad clásica, del humanismo renacentista y del neoclasicismo (Winckelmann). El alma es algo informe que debe conformarse, configurarse. Debe alcanzar una armonía y realizar una unidad en la combinación de las variadas y desproporcionadas fuerzas de la individualidad natural. De tal manera que el alma posee la materia que debe llegar a ser forma, es decir, armonía. Más aún, llegar a ser «forma» —a la formación— es la más alta tarea que el ser humano debe realizar. Así pues, cuando ha llegado a formarse a sí mismo, queda convertido en una unidad que, a su vez, se ha de integrar en el todo de la humanidad, que también debe armonizarse al margen de violencias y revoluciones.

Cabe señalar, pues, que la cosmovisión de Roura-Parella no responde al impulso de la creación libre, sin ningún tipo de cortapisas. Su estética se engarza con una visión organicista y armónica —de ascendencia romántica (Goethe)—, que responde a la voluntad de conciliar todos los extremos de la vida según una

71. J. Roura-Parella, *Tema y variaciones de la personalidad*, *op. cit.*, p. 141.
72. *Ibíd.*, p. 159.
73. J. Roura-Parella, «Cultivo de la productividad artística», *op. cit.*, p. 143.

fórmula que puede expresarse de la siguiente manera: espiritualizar los sentidos y sensualizar el espíritu. Pero no solo la materia y el espíritu se han de fusionar de manera armónica, sino que también el todo y las partes han de mantener una relación presidida por la forma armoniosa, que, en última instancia, es la que insufla una especie de fuerza creativa en el alma humana. A pesar de su pluralidad, la vida mantiene siempre una «unidad orgánica» que va adoptando una forma concreta y determinada, una unidad funcional de corte armónico y no dramático que se manifiesta también en cada individuo. «La personalidad armónica es ponderada y serena; la dramática es agitada. Revuelta y estridente. En la primera reina la paz, en la segunda impera el conflicto.»[74] Así pues, Roura-Parella opta finalmente por una cultura estética de orden formalista, según la tradición clásica, que considera la vida humana como una obra de arte basada en la forma, la medida y la armonía, una belleza canónica que —pedagógicamente hablando— ya había sido asumida por Schiller y Goethe.

Se confirma así que la realización de sí mismo debe tomar en consideración el desarrollo armónico del conjunto de las dimensiones humanas, entre las que se cuenta lógicamente el aspecto religioso porque el arte, gracias a su raíz simbólica, se acerca a la mística y a la religión, en un contexto altamente tecnológico e industrializado. Una realización de sí mismo que se limitase al atesoramiento de conocimientos científicos atentaría contra lo espiritual, mientras que una formación que se circunscribiese exclusivamente al ámbito técnico-profesional dejaría pendiente una de las grandes vocaciones del hombre: la búsqueda de la espiritualidad, que solo se puede encontrar en la esfera de lo religioso ya que la formación —esto es, la realización de una personalidad formada plenamente que garantice armónicamente la unidad en la variedad— precisa abrirse al mundo del espíritu, donde centellea la luz divina.

Por tal razón, Roura-Parella apostó por una espiritualidad que bebe en las fuentes del cristianismo primitivo vivificado por la espiritualidad franciscana y el misticismo (El Greco), sin olvidar aquel sentimiento de austeridad y autenticidad de ascendencia luterano-reformista que eclosionó en el reformismo social del siglo XVII (Leibniz, Comenio) y en el neohumanismo posterior (Kant, Krause). A mayor abundamiento, este largo itinerario encuentra un referente en la religiosidad cuáquera, cuyos valores universalistas asumió después de la dramática experiencia de la Guerra Civil. Sin ninguna clase de dudas, Roura-Parella porfía por la unidad del ser humano y, por extensión, apuesta por la unidad del género humano, de acuerdo con la fórmula krausista de la unidad

74. J. Roura-Parella, *Tema y variaciones de la personalidad*, *op. cit.*, p. 143.

en la variedad. No en balde asumió categorías como armonía, organicismo, totalidad e integración, que formaban parte del universo filosófico krausista, hasta el punto de que su propia vida evolucionó de la personalidad dramática de sus años de juventud hasta alcanzar aquella armonía que vio reflejada en Machado —en su viaje hacia el exilio—, de modo que constituyó un referente de primera magnitud que siempre lo acompañó.

Bien se comprende que su pensamiento —ya se trate de su concepción antropológica, psicológica, pedagógica o política— anhelaba la idea de la unidad en la variedad. Agréguese que se perseguía una unidad de ascendencia krausista y que, en sus aspectos nucleares, coincide con la religiosidad cuáquera, que consideraba el mejor antídoto para luchar contra la desesperación del hombre contemporáneo, que vive en un mundo frenético abocado a una crisis existencial. Por eso quizás se puede establecer una comparación entre la sociedad orgánica de la tradición krausista con el proyecto cuáquero de la Sociedad de Amigos, base de una comunidad cristiana imbuida «de la fe en la unión de cada individuo con los demás y con Dios». No está de más recordar el sentido fraternal que se desprende del apretón de manos después de los actos de culto de las reuniones cuáqueras, que se caracterizan por su sencillez y silencio, al margen de pompas litúrgicas y cultuales, una religiosidad simple que fomenta la oración personal y los lazos fraternales de la comunidad a través de la lectura común de la Biblia.

Gracias a esta búsqueda de la unidad —cristiana en origen, luego krausista y cuáquera más tarde—, el caos se convierte en un cosmos en que todo —hombre y Dios, naturaleza y espíritu— se da de un modo orgánico y armónico. De acuerdo con esta aspiración a la unidad, la educación está al servicio de la vida y tiene que capacitar para vivificar no solo el mundo material sino también el espiritual, que apunta hacia Dios. Por esto mismo, y rememorando las palabras de Roura-Parella, podemos concluir este apartado diciendo que el espíritu pone al hombre en comunicación con Dios y, por ende, engendra la vida moral, que incide en la formación humana desde una realización personal que exige orden y forma y que, por ello, también posee una dimensión no solo ética sino también estética y trascendente o, si se quiere, religiosa.

Religiosidad cuáquera

Una vez traspasada la frontera francesa a fines de enero de 1939, Roura-Parella residió durante unos meses en el país vecino, desde donde se embarcó el 4 de julio de 1939 rumbo a América, para recalar en México el 30 de julio de aquel

año después de pasar unos días en Estados Unidos, donde frecuentó los círculos cuáqueros de Filadelfia. En concreto, el 12 de julio se encuentra en esta ciudad norteamericana y dio, como dirección postal a las autoridades mexicanas, el domicilio Manuel Carbonell, 1362 Colwyn Str.[75] Invitado por la Casa de España de México, a iniciativa de Narciso Bassols —representante del gobierno mexicano en París—, permaneció en aquel país hasta 1945, momento en que dio el salto a Estados Unidos. En Norteamérica enseñó durante diecinueve años —entre 1946 y 1965— en la Universidad de Wesleyan, un establecimiento selecto de educación superior fundado en 1831 en Middletown (Connecticut), cuyo nombre está dedicado a quien fue el fundador del movimiento metodista.

Es seguro que Roura-Parella conoció directamente la ayuda que los cuáqueros prestaron durante la Guerra Civil a la población civil, sobre todo a los niños. Además, Alfred Jacob —que conocía el castellano y, con la colaboración de su esposa Norma, era responsable de la misión cuáquera en Barcelona— debió ayudarlo en sus contactos en Norteamérica, sobre todo con el Pendle Hill, que fue su primer destino en 1946. Esto puede ayudar a entender que los vínculos con los cuáqueros se iniciaron en la ciudad condal, cuando Domingo Ricart, con quien Roura-Parella mantuvo contacto epistolar durante el exilio, participaba activamente en las actividades del Socorro Cuáquero (Quaker Relief Work).[76]

No es este el momento para referirnos al metodismo surgido como un movimiento de reforma dentro del anglicanismo, y menos aún a la obra de John Wesley (1703-1791), que apareció en Inglaterra y se expandió rápidamente en Estados Unidos. Se ha dicho que las iglesias metodistas son más conocidas por sus obras, por su acción social que por su teología, de manera que la confesión metodista, que siempre ha mantenido una actitud ecuménica, se caracteriza por su interés en la educación y la reforma de la sociedad a través de la lucha contra el alcoholismo, el rechazo del juego y de las apuestas, es decir, su oposición a los males que aquejaban a las clases populares en el siglo XVIII.[77] Tampoco debemos orillar el afecto que John Wesley mostró hacia los Hermanos Moravos, con los que coincidió en el viaje hacia Norteamérica en 1735. Se trataba de una comunidad de veintiséis moravos, cuyas cualidades cristianas

75. A. Enríquez Perea, «Los días de Juan Roura Parella en las "Luminosas tierras" mexicanas (1939-1946)» en J. Roura-Parella, *Educación y ciencia, y otras páginas, op. cit.*, p. 14.

76. R. Serra, *Entre dos focs*, Rubí, Gayata, 2009.

77. J. Wesley-G. Whitefield, *Sermons*, introducción de Enric Capó y Joan González Pastor, Barcelona, Proa, 1990, pp. 7-17.

hicieron que los metodistas simpatizasen con ellos.[78] A buen seguro, el hecho de que Juan Amós Comenio fuese miembro activo de los Hermanos Moravos propició que Roura-Parella se sintiese cercano al pensamiento universalista del autor de la *Didáctica Magna* y su ideal pansófico, que ocupa un lugar preferente en el libro *Cultura y educación* de Spranger y que se encuentra en la base del ideario pacifista y fraterno de Roura-Parella.[79]

Según el pastor metodista Enric Capó, el metodismo ocupa un lugar central en la cristiandad, no entre Roma y Ginebra, entre católicos y calvinistas, espacio que es ocupado por la Iglesia anglicana, sino entre Roma y la Sociedad de los Amigos, o, lo que es lo mismo, entre católicos y cuáqueros.[80] Si damos crédito a esta consideración, resulta que Roura-Parella se sitúa precisamente entre estos dos polos, es decir, entre el catolicismo que siempre respetó y la religiosidad cuáquera, representada por la Sociedad de los Amigos. Por todo ello, y aunque el metodismo y el cuaquerismo constituyen dos corrientes dentro de la tradición evangélica, surgida de la Reforma luterana, hay que suponer que la opción cuáquera de Roura-Parella no entró en conflicto con el metodismo de la Universidad de Wesleyan, más aún si se tiene en cuenta que uno de los sermones más conocido de John Wesley —cuya obra como predicador está integrada por 141 sermones—[81] lleva por título «El nuevo nacimiento», en que se hace eco de las palabras de Jesús que afirman que «nadie puede ver el Reino de Dios si no nace de nuevo desde arriba» (Jn 3, 3 y 3,7). En este punto, quizás cabe recordar que Joan Roura-Parella tuvo una experiencia que lo movió a la conversión —a un segundo nacimiento espiritual, más allá del bautismo que siguió al primer nacimiento— cuando marchó hacia el exilio. Primero, en el contacto con Antonio Machado a finales del mes de enero de 1939, y unos meses más tarde, a finales de julio de aquel mismo año, en el viaje de Filadelfia a México, cuando en Dallas fue objeto de una última tentación que pudo vencer. Ese fue, pues, su nuevo nacimiento, que comportó un cambio radical de vida.

Dicho esto, no es casual que, desde su llegada a América, divulgase en diversos artículos el evangelio cuáquero y, lo que es más importante, participara en los encuentros (*Adult Forum*) que organizaban las iglesias metodistas en Connecticut. A título ilustrativo, podemos añadir que el 7 de mayo de 1949 dictó un sermón con el título «The need of a right decision», aunque nunca renunció al catolicismo que vio reflejado en Juan Zaragüeta, profesor en la Escuela Su-

78. *Ibíd.*, p. 20.
79. E. Spranger, *Cultura y educación (Parte histórica)*, Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1948.
80. J. Wesley-G. Whitefield, *Sermons*, *op. cit.*, p. 16.
81. *Ibíd.*, p. 26.

perior de Estudios del Magisterio y con quien se carteó durante el exilio, además de visitarlo en Estados Unidos.[82] En diversas ocasiones, Roura-Parella se declaró discípulo de Zaragüeta no solo a nivel filosófico sino también personal «en su vida generosa y cristiana».[83] A esto puede añadirse que la Universidad de Wesleyan convoca desde el año 1984 el Joan Roura-Parella Prize, concedido al mejor estudiante católico.

Podemos aventurar que, detrás de la espiritualidad cuáquera de este intelectual catalán, que se exilió por su compromiso moral con la República, encontramos la huella de la religiosidad institucionista, que comparte aspectos de los grandes ideales de humanidad que beben en las fuentes del siglo XVII, con nombres bien significativos como Jakob Böhme, Angelus Silesius y Juan Amós Comenio. Todos ellos buscaban, en medio de un ambiente de controversias religiosas, el sentimiento de la unidad que Lessing y Krause también hicieron suyo. En verdad, todos estos autores —de una u otra forma— se sentían miembros orgánicos del universo, porque —como escribe él mismo— «lo particular solo tiene sentido en lo general, lo finito es solo expresión de lo infinito, símbolo de Dios».[84]

Téngase en cuenta también que Josep Pijoan —cuáquero al igual que Roura-Parella— había sido un discípulo de la Institución Libre de Enseñanza y se había familiarizado con el racionalismo armónico de la filosofía krausista a través de la figura de M. B. Cossío.[85] Bien mirado, la filosofía krauso-institucionista mantuvo una cierta sintonía con la religiosidad cuáquera, que encuentra en George Fox (1624-1690) al reformador que dará origen a un movimiento espiritual en el que sobresale William Penn, que fundó la ciudad de Filadelfia el año 1683. Él mismo nos da la siguiente descripción:

82. R. Gómez Inglada, S. Marquès Sureda, J. Pagès Manté, L. Planagumà Vilalta y C. Vilanou, *La carpeta de l'oncle*..., *op. cit.*, p. 206.

83. *Ibíd.*, p. 262.

84. J. Roura-Parella, «L'experiència religiosa i els quàquers», *Lletres*, núm. 6, 1945, pp. 17-20. [Igualmente hemos localizado una versión mecanografiada más breve de este artículo, con el título «La experiencia religiosa y los cuáqueros», que está fechada en Acapulco en la Navidad de 1944. La cita corresponde a la pág. 2 de este original inédito, al que haremos referencia en otros lugares de este estudio.]

85. Josep Pijoan (1881-1963) —que había proclamado públicamente su dependencia respecto a la poesía de Maragall y la filosofía de Giner de los Ríos— se hizo cuáquero hacia 1910 en Londres cuando, gracias a una beca de la Junta para Ampliación de Estudios, entró en contacto con un matrimonio de Filadelfia. El profesor Octavio Ruiz-Manjón escribe en «Nuestro Pijoan» —que sirve de pórtico a la moderna edición de *Mi Don Francisco Giner*— que su «carácter inquieto se traduciría en una permanente ansiedad, de carácter espiritual, que le llevó a frecuentar los textos evangélicos, o a profundizar en la figura de Francisco de Asís, para terminar incorporándose a una confesión religiosa protestante —los Plymouth Brethen—, con la que ya había entrado en contacto en la primavera de 1910» (J. Pijoan, *Mi Don Francisco Giner (1906-1910)*, *op. cit.*, pp. 15-16).

> Esta religiosidad cuáquera es una pura mística cristiana; en ella se conserva vivo el espíritu del Evangelio: respeto sagrado por la vida ajena, tolerancia y libertad y condenación completa de las guerras; bajo ningún motivo, ni con pretexto de una misión civilizadora, una nación debe ejercer violencia sobre otra. Toda vida, la individual y la colectiva, tiene su propia sustantividad inescrutable para los demás.[86]

Comoquiera que la palabra *quaker* hace referencia a aquellos que tiemblan al oír el nombre de Dios, se genera una religiosidad que se caracteriza por una profunda vida interior abierta al examen de conciencia, de manera que la vida religiosa encuentra sus raíces en la experiencia personal. En su opinión, la religiosidad cuáquera es esencialmente alma y espíritu, emoción y creación. Aparte de George Fox y William Penn, Roura-Parella se siente solidario con aquellos que buscaban la unidad y la universalidad de todos los hombres más allá de las luchas políticas y religiosas, porque en el alma del cuáquero coinciden el yo y el tú hasta generar una atmósfera de paz y amistad que supera las oposiciones entre individuos y los enfrentamientos entre pueblos.

Añádase a ello que las fuentes del cristianismo primitivo y, por ende, de las religiosidades evangélicas —entre las que se encuentra el cuaquerismo— se nutren siempre de dos principios complementarios: disciplina interior y sentido ético, contemplación y acción en la realidad, soledad y vida común. De tal guisa que la religiosidad cuáquera se perfila como una moral que reclama la austeridad y sencillez de vida, el pacifismo, el rechazo a cualquier tipo de dogma, el respeto mutuo, la tolerancia, la comunión directa con Dios, la fraternidad entre los seres humanos a partir del amor, la libertad de conciencia y de pensamiento, la oposición al oscurantismo y a la hipocresía, la importancia de la luz y del recogimiento interior, la observación de una vida honesta al margen de la bebida y demás vicios, la negación de cualquier especulación económica, la práctica anónima de la caridad, etc. Más que un sistema teológico, la religiosidad cuáquera constituye un estado de ánimo, un modelo de conducta que confía en la mejora del mundo, a través de la armonía de los espíritus, cuya conjunción determinará el comienzo de una nueva era.

Con relación a las cuestiones pecuniarias, en su artículo sobre Giner leemos lo siguiente:

> Todos los hombres de la Institución, especialmente Giner, tenían un sentimiento reverencial por el dinero. Los bienes materiales no eran solo medios para satisfa-

86. J. Roura-Parella, «La experiencia religiosa y los cuáqueros», *op. cit.*, p. 6.

> cer nuestras necesidades vitales sino que tenían un valor ético y religioso. Don Francisco viajaba siempre en tercera clase, vestía con extrema modestia pero impecablemente limpio, comía frugalmente y poseía una capacidad increíble para ahorrar dinero. ¿Para qué? Ciertamente no para guardarlo. El dinero se iba mayormente en la discreta ayuda a enfermos, inválidos, ancianos y necesitados. Los profesores de la Institución cobraban sueldos irrisorios. Don Francisco y el señor Cossío murieron absolutamente pobres.[87]

Por supuesto que Roura-Parella siempre tuvo a la vista esta manera de hacer, y así, cuando se vio obligado a abandonar México a fines de 1945, al ser cesado sin previo aviso por Daniel Cosío Villegas, envió una carta —fechada el 20 de enero de 1946— al secretario del Colegio de México, en que manifestaba que durante aquellos años no había sacado el menor beneficio material. «En este sentido —proseguía— estoy bastante peor que cuando salí de Francia.» Como no podía ser de otra manera, el pensamiento de Giner hizo mella en el universo mental y en la conducta de nuestro personaje, que compartía, además de una misma ética, una idéntica vocación religiosa.

Ambos —Giner y Roura— participaron de los valores del cristianismo, que constituía algo más que una simple doctrina para convertirse en una verdadera forma de vida caracterizada por una fuerte disciplina interior, sin olvidar el componente ético. De ahí que los artistas (pintores y poetas, sin olvidar músicos y escultores) actúen a modo de mediadores entre el misterio y el hombre a través de sus creaciones artísticas, que poseen un alto componente simbólico y, lógicamente, religioso. Quizás por ello Roura-Parella consideró que la belleza es una cosa indefinible, porque cada cosmovisión, cada visión del mundo, confiere a la belleza unas connotaciones propias y específicas.

En esta dirección, y sin perder de vista los nombres de Giner y Cossío, Machado fue un verdadero vate, un auténtico vidente profético, al que admiró durante toda su vida. En efecto, Roura-Parella siempre recordó el momento en que cedió el turno al poeta para subir a la ambulancia en que viajaban camino de la diáspora, a finales del mes de enero de 1939, cuando Machado respondió que «él poseía todo el tiempo del mundo», frase que impactó profundamente en nuestro biografiado.

> Fijo en nosotros está aquel día triste de invierno en que rondándole ya la muerte hemos visto al poeta aguardando, con estoica serenidad, el momento de subir al vehículo que tenía que conducirlo al destierro. Sin prisas, quiso ser el último en

87. J. Roura-Parella, «El Pedagogo», *Cuadernos Americanos*, *op. cit.*, p. 83.

> subir a la ambulancia. Un hombre de ese temple ha superado la corriente del tiempo y vive ahora desde los dominios de la eternidad.[88]

En el encomiástico artículo dedicado en 1965 a Francisco Giner de los Ríos, citado repetidamente y escrito a instancias de José Puche, Roura-Parella escribió refiriéndose a Machado que era «voz de Dios» y «purificador de la sensibilidad española».[89] «Vive el que ha vivido», escribió Machado refiriéndose a Francisco Giner de los Ríos, su maestro en la Institución. No cabe la menor duda de que Roura-Parella también procuró a lo largo de su vida seguir este camino que permite acceder a la esfera de lo espiritual, desde donde es posible escuchar el eco de la voz divina que se encuentra en nuestro interior. «El cuáquero siente en el fondo de su alma que toda vida es hermana, que una corriente de fraternidad atraviesa a todos los hombres. En el sentimiento de la identidad de toda vida resuenan motivos religiosos de san Francisco que rompen las barreras que se alzan entre los individuos y entre los pueblos.»[90]

Al margen de Machado, Agustí Bartra también aparece a los ojos de Roura-Parella como el poeta que, dotado de una mirada especial, puede llegar a la esencia de las cosas más allá de las manifestaciones naturalistas e impresionistas. Baste señalar que la misión de la poesía no estriba en imitar una realidad concreta, ni expresar un estado afectivo o intelectual, sino en «mostrar la sustancia profunda de las cosas». De modo que, para Roura-Parella, el poeta es una especie de «profeta de la humanidad», expresión a la que la poesía de Josep Carner —con quien coincidió en el exilio y con quien mantuvo un largo epistolario—[91] recurrió en su poema *Nabí* (profeta en hebreo).

> La función simbólica del arte nos presenta al artista, al poeta como el *Vates*, instrumento de poderes invisibles que sabe sumergirse en el alma del hombre y en la naturaleza y expresa sus misterios, sus arcanos, no con el lenguaje superficial y abstracto de la ciencia, sino por medio de símbolos.[92]

88. J. Roura-Parella, *Tema y variaciones de la personalidad*, *op. cit.*, p. 209. [Este mismo texto se encuentra en otros trabajos, en los que deja constancia que Machado «creyó siempre en la eternidad del espíritu porque vivió esencialmente toda su vida muy por debajo (o por encima) de la vida común, rutinaria y superficial».]

89. R. Gómez Inglada, S. Marquès Sureda, J. Pagès Manté, L. Planagumà Vilalta y C. Vilanou, *La carpeta de l'oncle...*, *op. cit.*, p. 142.

90. J. Roura-Parella, «La experiencia religiosa y los cuáqueros», *op. cit.*, p. 7.

91. R. Gómez Inglada, S. Marquès Sureda, J. Pagès Manté, L. Planagumà Vilalta y C. Vilanou, *La carpeta de l'oncle...*, *op. cit.*, pp. 132-138.

92. J. Roura-Parella, «Raíces del arte», *Filosofía y Letras*, vol. VIII, núm. 16, 1944, p. 165.

Como se desprende de la cita anterior, Roura-Parella reconoce que hay —como mínimo— dos miradas, a saber, una corporal-sensual y otra inmaterial-esencial. Además, en sus clases del Seminario «Art style as a world view», que impartió durante varios años, mostraba pinturas de diversos artistas, lienzos que utilizaba como recurso para significar que hay dos maneras de mirar los objetos: una consiste en mirarlos simplemente y la otra pide mirarlos con atención para captar la esencia de las cosas. En todo caso, la razón no es un órgano adecuado para ver a Dios ya que solo es posible conocerlo a través de nuestra vida interior. Para nuestro autor, las cosas están claras ya que el hombre cuenta con tres luces: la exterior, que se manifiesta en los sentidos; la interior, que se alumbra en la razón; y la eterna, que se enciende en la revelación.

A causa de ello, el lenguaje de los artistas sirve para ver la realidad de una manera diferente de la que se desprende de una impresión puramente empírico-visual, porque detrás de la pintura o de la música se esconde «algo más», que se debe captar no con los ojos corporales sino con los ojos espirituales. Aquí detectamos la impronta de Cossío, que —según comenta López-Morillas—[93] asumió la necesidad de «enseñar a los niños la ciencia de ver (*the science of seeing*)» cuando leyó este comentario en un artículo publicado en el *Times* de Londres, el año 1879. Fue así como M. B. Cossío centró su pedagogía —que posee una clara dimensión estética— en el «arte de ver», punto que también fue asumido por nuestro biografiado. No es forzado, pues, que el arte fuese utilizado por Roura-Parella como un vehículo para traspasar las fronteras de lo puramente fenoménico, ya que —al igual que los artistas— se sitúa en la esfera de lo sagrado y nouménico. Esta preocupación artística tampoco sorprende si se tiene en cuenta que Roura-Parella había frecuentado durante su estancia en Berlín las clases de estética que impartía Max Dessoir, psicólogo que, además de sus estudios estéticos, se interesó por la significación que el «más allá» podía tener para el alma humana.

El exilio en México

Aunque no militó en ningún partido político, no es menos cierto que Roura-Parella se comprometió con el gobierno legítimo de la Segunda República, tal como se desprende de su presencia en la delegación republicana que asistió ofi-

93. J. López-Morillas, «La Institución, Cossío y el arte de ver», *Ínsula*, núms. 344-345, julio-agosto de 1975, p. 18.

cialmente en 1937 a París al congreso sobre el centenario de Descartes, que coincidió con la Exposición Universal de aquel año. Del mismo modo, los cargos que ocupó siempre tuvieron relación con la educación y la cultura, línea de actuación que siguió durante el exilio. Por ello, y a pesar de la ofensiva franquista, una vez roto el frente del Ebro, Roura-Parella programó para el mes de enero de 1939 en el Instituto Psicotécnico de la Generalitat de Catalunya —dirigido por Emilio Mira y situado en la Universidad Industrial de la calle Urgel— un curso sobre «La moral en la vida social», que había de acometer entre otros aspectos la cuestión de la moral de la guerra. Este curso estaba programado para los días 12, 17, 19, 24, 26 y 31 de enero de 1939 a partir de la seis de la tarde. Todo indica que Roura-Parella comenzó a impartir este curso, pero la noche del lunes día 23 y a instancias de Joaquim Xirau emprendió el camino del exilio. El viaje no fue fácil, si bien pudo convivir durante tres días con Antonio Machado, el poeta de la juventud y de la esperanza, cuyo encuentro marcó su vida para siempre.

En su novela autobiográfica e inédita *The week-end will never finish*, Roura-Parella dejó constancia de su experiencia camino del exilio. Existe una fotografía muy conocida, tomada en Can Santamaría, en Raset, municipio de Cervià de Ter, en que se ve a José Machado, José María Sacristán, Enrique Rioja, Joan Roura-Parella y Antonio Machado. Debió de ser tomada el 24, 25 o 26 de enero, que fueron los tres días que permanecieron allí. Las conversaciones de aquellos momentos no estuvieron exentas de tensiones, habida cuenta de la opinión de Roura-Parella, que era contrario al alargamiento de la Guerra Civil, una posición que defendían los comunistas a fin de que coincidiese con el inicio de la Segunda Guerra Mundial.[94]

Sea como fuere, tuvo dificultades para cruzar la frontera ya que tenía edad para ser movilizado por el ejército republicano. De ahí su largo periplo hasta Portbou, donde quedó bloqueado, circunstancia que lo obligó a regresar a Figueres para intentar cruzar la frontera por la Junquera en un segundo intento sin éxito. Se vio forzado entonces a retroceder hasta la Agullana, donde le facilitaron un pasaporte diplomático expedido a nombre de otra persona (Juan de Dios Martín Peral) con el que, finalmente, pudo pasar a Francia. Una parte de aquel triste viaje, que compartió con Machado hasta las proximidades de la frontera en una ambulancia militar, ha quedado reflejado en una narración de Joaquim Xirau que lleva un título bien significativo, que no era otro

94. D. Bosch i Vich, «El pas d'Antonio Machado per terres del Gironès», *Revista de Girona*, núm. 133, 1989, pp. 77-82.

que el correspondiente al poema que Machado dedicó a Francisco Giner de los Ríos cuando este falleció en 1915: *Por una senda clara*.[95] Después de unos meses en territorio galo, partió el 4 de julio del puerto de El Havre en el buque de bandera holandesa *Statendam*, que lo trasladó a Nueva York, donde quedó prendado de la majestuosidad de la Estatua de la Libertad. Poco después de su llegada, se trasladó a Filadelfia donde, como hemos visto, se movía el día 12 de julio.

Es indudable que su salida de Francia se debió al apoyo del gobierno mexicano, sin despreciar la ayuda de su hermana, que después de casarse residía en Bages, una población cercana a Perpiñán. Una buena prueba de su aproximación al cuaquerismo se desprende del hecho de que, antes de instalarse en México, pasase unos días en Filadelfia para visitar el profesor Cornelius Krusée (1893-1978), presidente de la American Philosophical Association y del American Council of Learned Societies, que más adelante desempeñó un papel muy importante cuando decidió trasladarse a Estados Unidos. Vale la pena recordar que se conocieron en el IV Congreso Internacional de Filosofía (Praga, 1934) y que se reencontraron en el Congreso de Descartes (París, 1937), de modo que fue una ayuda capital para poder instalarse en Estados Unidos a partir de 1946.

Después de permanecer unos días en Filadelfia, durante la segunda quincena del mes de julio de 1939 viajó a México por vía terrestre. Como ya hemos avanzado, en Dallas tuvo una especie de iluminación —su última tentación, como él mismo reconoce— que marcó un antes y un después en su trayectoria personal. Si hasta entonces había llevado una vida un tanto holgada a pesar de las adversidades de los tiempos, a partir de aquel momento cerró los oídos como Ulises ante el canto de las sirenas, y pudo dominar las pasiones. En esta metanoia —que recuerda la conversión de san Pablo en el camino a Damasco— debió influir la religiosidad cuáquera que tanto ayudó durante la guerra y el exilio. Probablemente esta decisión debió influir para que se casase civilmente el día 13 de octubre de 1939 en México con Teresa Ramón Lligé, nacida en 1905 y que había trabajado como administrativa en el Seminario de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Se trataba de una mujer que se convirtió en un importante soporte para su actividad intelectual y profesional.[96] La familia Ra-

95. J. Xirau, «Por una senda clara», *Obras completas*, Barcelona, Anthropos, 1998, vol. I, pp. LI-LXI. Sobre la afinidad entre Machado y Xirau, véase: M. Anglès Cervelló, «Bondat i literatura: el Machado de Xirau, a "Por una senda clara"», *Temps d'Educació*, núm. 36, 2009, pp. 173-180.

96. Teresa Ramón Lligé era hija del político de Acció Catalana Eugenio Ramón Falcó y de Antonia Lligé. La familia viajó a México con sus cuatro hijas, Adela, Sofía y Herminia, además de Teresa, al ser reclamada por Roura-Parella al incorporarse a la Casa de España. Navegaron a bordo del *Ipanema*, que

món Lligé, integrada por el matrimonio y cuatro hijas (Adela, Sofía, Teresa y Herminia), se trasladó a México a bordo del *Ipanema*, buque que con refugiados republicanos zarpó de Francia el 12 de junio y llegó a Veracruz el 7 de julio de 1939.

El domingo 30 de aquel mes de julio de 1939 franqueó finalmente la frontera por la ciudad de Laredo y, unos días más tarde, ingresó como miembro residente de la Casa de España en la ciudad de México, y fue él mismo quien se ocupó de recoger a Joaquim Xirau, que llegó a la capital mexicana unos días después. Sin ningún género de dudas, gracias a la Casa de España en México —una institución de cultura e investigación fundada el 1 de julio de 1938— y a la generosidad de Alfonso Reyes, que se sentía agradecido por la acogida que había tenido en 1914 a su llegada a Madrid, pudo proseguir las actividades intelectuales iniciadas en la península. De hecho, la España liberal había seguido la Revolución mexicana (1910-1917) desde primera hora. De tal modo que la prensa española (*El Sol*, *El Socialista*, etc.) dio cumplida cuenta de los avances políticos, sociales y culturales, cosa lógica si tenemos en cuenta que México realizó la primera experiencia hispana de un estado laico.[97] La creación de la Junta de Cultura Española en París el 13 de marzo de 1939 —entre las caídas de Barcelona y Madrid— precipitó que se optase por México, país que, merced a las gestiones de Narciso Bassols —embajador mexicano en Francia—, le ofreció su hospitalidad a la vez que aplicaba una política restrictiva, con lo que la emigración a México constituyó una «inmigración selecta».[98] La intervención de Bassols —hijo de padres catalanes— debió de ser decisiva para que Roura-Parella fuese acogido por el gobierno mexicano.

Como hemos anticipado, en tierras mexicanas se reencontró con su maestro Joaquim Xirau, a la vez que colaboró en las actividades de la Casa de España —rebautizada poco después como el Colegio de México— y participó en las publicaciones de resistencia cultural catalana (*Revista dels Catalans d'Amèrica*, *Full Català*, *Lletres*) y del exilio (*España Peregrina*, *Cuadernos Americanos*, *Educación y Cultura*). Su opción siempre se decantó del lado de la cultura, de modo que se distanció expresamente de las conspiraciones políticas y de las luchas intestinas de los partidos que prolongaron sus actividades en el exilio.

---

partió el 12 de junio del puerto francés de Pauillac, y llegaron a Veracruz el 7 de julio de 1939, cuando Roura-Parella ya se había embarcado en el *Statendam* el 4 de aquel mismo mes.

97. L. Araquistáin, *La Revolución Mejicana. Sus orígenes. Sus hombres. Su obra*, Madrid, Renacimiento, 1929.

98. D. Pla, «El exilio español en México: una inmigración selecta», *Historias 33*, octubre de 1994-marzo de 1995, pp. 69-79.

Resulta lógico, pues, que también estampase su firma en publicaciones periódicas mexicanas (*Boletín Bibliográfico del Centro de Estudios Filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras*-UNAM, *Filosofía y Letras* de la Universidad Nacional Autónoma de México, *Revista Mexicana de Educación, Educación Nacional* y *Revista Mexicana de Sociología*, que promovió su amigo Lucio Mendieta Núñez).

Desde las aulas de la UNAM difundió la filosofía de las ciencias del espíritu e impartió enseñanzas sobre la psicología de la *Gestalt* y profundizó en el campo sociológico.[99] Además de su implicación con el Colegio de México y la UNAM, Roura-Parella coadyuvó a la puesta en marcha del Fondo de Cultura Económica. Durante sus años de residencia en México, si bien con menor intensidad que otros exiliados, realizó algunas traducciones para dicha editorial. Así contribuyó a verter al castellano obras de importantes autores alemanes (Dilthey, Jaeger y Weber, principalmente), circunstancia que no es casual si tenemos en cuenta que él fue quien propuso la traducción de las obras de los dos primeros a la editorial. Mientras Xirau iniciaba la traducción de la *Paideia* de Jaeger, que finalizó Wenceslao Roces (libro estampado en dos volúmenes aparecidos en 1942 y 1945 respectivamente), Roura-Parella se encargó del volumen *Tipos de comunidad y sociedad* de la obra de Max Weber *Economía y sociedad* (1944). Esta obra ha sido reeditada en diversas ocasiones con su traducción aunque las últimas reimpresiones reproducen su nombre incorrectamente (Roura Farella).[100]

Se comprende entonces que la obra de Dilthey, amén de la *Paideia* de Jaeger, se tradujese a instancias de Roura-Parella. Desde luego, buena parte de los trabajos de Eugenio Imaz —principal traductor de Dilthey— se dedicaron a esta misión. Pues bien, él mismo reconoce que propuso a la gerencia del Fondo de Cultura Económica la necesidad de traducir la obra de Dilthey en lengua española y así participó en la traducción del volumen *De Leibniz a Goethe* (México, 1945). En concreto, se ocupó de la versión de un breve escrito sobre Kant que, según manifiesta Imaz, «yo echaba de menos para completar el volumen, pues otros estudios kantianos de Dilthey —Kant y la cuestión religiosa; Kant y Beck— no encajaban dentro de su marco».

99. En 1941 impartió un curso en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de México sobre el tema «Wolfang Köhler y la psicología de la forma». En 1942 dedicó un semestre a la «Psicología de Dilthey». Más tarde dictó otro curso sobre el pensamiento de Dilthey en la misma Facultad de Filosofía y Letras (UNAM).

100. G. Zabludovsky, «La emigración republicana española y el pensamiento alemán en México: la traducción de *Economía y sociedad*», *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, núm. 184, 2002, pp. 169-188.

No está de más señalar que la propuesta de Roura-Parella coincidió con el interés de Imaz por traducir la obra de Dilthey, que se remonta a los últimos meses de la Guerra Civil, según comenta el filósofo Carlos Gurméndez.[101] Es sabido asimismo que Imaz miraba con recelo al neokantismo y a la fenomenología, las dos corrientes filosóficas que, además de girar en torno al problema de la teoría del conocimiento, fueron el alimento espiritual de España antes de la guerra: «Nosotros buscamos, al revés, una teoría del conocimiento, de la conciencia, que surja de la realidad social que nos rodea, que nos señale el camino para resolver los problemas que su bancarrota nos plantea».[102] En rigor, no ha de sorprender esta preferencia por el historicismo, si tenemos en cuenta las sintonías existentes entre el sistema filosófico-vital de Imaz y el pensamiento de Dilthey.[103]

Está probado, pues, que la magna obra de verter Dilthey al castellano se emprendió en tierras mexicanas, y se concluyó en el escaso tiempo de «dos años frenéticos de hornada diltheyana».[104] Con todo, la existencia de un importante núcleo de pensadores orteguianos encabezados por José Gaos, así como la presencia de Samuel Ramos,[105] debieron de favorecer la traducción de la obra de Dilthey, que fue completada desde Argentina por la editorial Losada a través de la Biblioteca Filosófica que dirigía Francisco Romero.[106] La avidez por traducir la obra de Dilthey produjo situaciones un tanto paradójicas, hasta el extremo de publicarse el año 1944 dos versiones diferentes —una en México y otra en Buenos Aires— de *La esencia de la Filosofía* de Dilthey.[107]

A título de breve paréntesis, procede indicar que el ambiente filosófico latinoamericano —a través de la divulgación del ideario de Comte y del evolucionismo de Darwin— había estado dominado durante años por el peso del positivismo, que ahora empezaba a declinar y que, en opinión de Alfonso Reyes, había representado una cierta impostura. Por ello, y en palabras de Zea: «A la idea de un orden firme, inalterable, seguro y por ende pétreo, se opondrá la

101. J. A. Ascunce, *Topías y utopías de Eugenio Imaz. Historia de un exilio*, Barcelona, Anthropos, 1991, p. 139.

102. E. Imaz, «Pensamiento desterrado», *España Peregrina*, núm. 3, abril de 1940, p. 109.

103. E. Imaz, *El pensamiento de Dilthey*, México, Fondo de Cultura Económica, 1979.

104. W. Dilthey, *De Leibniz a Goethe*, México, Fondo de Cultura Económica, 1945. Prólogo de Eugenio Imaz, pág. XVI. Imaz se encargó de la traducción de ocho volúmenes aparecidos entre 1944 y 1945. Posteriormente, la misma editorial añadió otros volúmenes no traducidos por Imaz.

105. P. Romanell, «Ortega en México: tributo a Samuel Ramos», *Dianoia*, núm. 6, 1960, pp. 170-180.

106. W. Dilthey, *Poética*, Buenos Aires, Losada, 1945 (traducción de Elsa Tabernig).

107. Nos referimos a la edición de Samuel Ramos (México, Filosofía y Letras, 1944) y a la de Elsa Tabernig, que incluía un amplio estudio introductorio de Eugenio Pucciarelli (Buenos Aires, Losada, 1944).

idea de una libertad siempre activa, creadora y recreadora».[108] En este sentido, la obra de Dilthey —promotor de las ciencias del espíritu— ofrecía otro posible curso para la filosofía latinoamericana, la cual, según Frondizi, está más cerca de Europa que de Norteamérica.[109]

Por su parte, y desde Sudamérica, hay que significar que la editorial Losada se ocupaba por aquellos mismos años de la traducción —realizada por Luzuriaga— de los escritos pedagógicos de Dilthey, y entre los títulos recuperados se incluían textos como los *Fundamentos de un sistema de pedagogía*[110] y la *Historia de la pedagogía*,[111] obras que podían servir para elaborar una auténtica pedagogía sistemática. Excusado es decir que, bajo la influencia orteguiana, Luzuriaga también participó de algunos de los principios de las ciencias del espíritu (historicismo, culturalismo pedagógico, vitalismo, apertura al mundo de los valores, etc.). Por lo demás, la Biblioteca del Maestro de la citada editorial Losada, que dirigía igualmente Luzuriaga, se encargó de reeditar algunas obras de Spranger —tales como *Las ciencias del espíritu y la escuela* y *Los fundamentos de la política escolar*— que habían aparecido inicialmente en la España republicana. En medio de este contexto proclive a la filosofía de las ciencias del espíritu, Roura-Parella dio a conocer dos importantes libros sobre Spranger y Dilthey, ya citados anteriormente, que tuvieron en Latinoamérica una excelente acogida. Nos referimos, en concreto, a *Spranger y las ciencias del espíritu* (México, Ediciones Minerva, 1944), con una presentación del mismo Spranger, y *El mundo histórico social (Ensayo sobre la morfología de la cultura de Dilthey)* (México, Biblioteca de Ensayos Sociológicos. Universidad Nacional, 1947), que dedicó a Cornelius Krusée, su amigo y protector.

Una vez incorporado a las actividades de la Casa de España, publicó su tesis doctoral, defendida en Barcelona en 1937, que ha reeditado recientemente el Colegio de México (2018). Esta institución se transformó el 16 de octubre de 1940 en el Colegio de México, cuya trayectoria llega hasta la actualidad. Valga añadir que Roura-Parella fue una de las personas privilegiadas que fueron transferidas a finales de 1940 al Colegio de México con el propósito de reducir los costes de mantenimiento, que cada vez se hacía más difícil de financiar.[112] Es-

108. L. Zea, *El pensamiento latinoamericano*, Barcelona, Ariel, 1976, p. 412.

109. R. Frondizi, «La unidad de la filosofía americana. ¿Puede hablarse de una filosofía americana? ¿Qué tipos de unidad y diferencia se dan entre el filosofar en Norteamérica y en Latinoamérica?», *Revista Cubana de Filosofía*, vol. I, núm. 5, 1949, pp. 36-38.

110. W. Dilthey, *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, Buenos Aires, Losada, 1940 (4.ª ed. 1954).

111. W. Dilthey, *Historia de la pedagogía*, Buenos Aires, Losada, 1968 (8.ª ed.).

112. Las doce personas indicadas fueron: Jesús Bal y Gay, Juan de la Encina (seudónimo de Ricardo Gutiérrez Abascal), Enrique Díez-Canedo, José Gaos, Ramón Iglesia, José Medina Echavarría, Agustín

tos cambios coincidieron con la llegada a la presidencia mexicana, el 1 de diciembre de 1940, de Manuel Ávila Camacho, que dio un giro conservador a la política progresista de su antecesor, el presidente Lázaro Cárdenas, que como es bien sabido protegió a los exiliados españoles.

Más allá de todo esto, los residentes estaban obligados a impartir un ciclo de conferencias en la ciudad de México y otro en las universidades de provincia, así como a la publicación de un libro, producto de sus investigaciones o de sus cursos. En esta línea, y recién llegado a territorio mexicano, se ocupó de la cátedra de Pedagogía, desde la que desarrolló un curso libre sobre «Eduardo Spranger y las ciencias del espíritu», que se celebró, a partir del 23 de agosto de 1939, en la sede de la Facultad de Filosofía, los miércoles y viernes, de 6 a 7 de la tarde. En el programa, que estaba integrado por veintidós temas, se hacía constar en el capítulo de fuentes que «además de las obras de Spranger, han sido utilizadas para la preparación de este curso mis notas personales de los cursos profesados por el maestro en los semestres de los años 1930, 1931, 1932 en la Universidad de Berlín, así como las notas de los trabajos de seminario realizados en el Seminario de Pedagogía de la misma Universidad».[113]

A este primer curso sobre Spranger sucedieron otros con temas de psicología, amén de los que sistemáticamente impartía en la Facultad de Filosofía y Letras. Así, durante el año 1940 lo encontramos al frente de dos cursos, uno sobre «Estructura, formación y unidad de la vida psíquica y espiritual» —que se impartía los martes y jueves de 5 a 6—, y otro sobre las «Escuelas contemporáneas de Psicología», los miércoles y viernes de 4 a 5. Durante los años siguientes, el número de cursos creció a la vez que cambió su orientación y contenido. Por tanto, los cursos se extienden desde 1939 hasta 1945 y confirman el giro hacia la psicología que su obra experimentó por los avatares del exilio. Al hilo de lo que decimos, Roura-Parella constata el retraso de la psicología mexicana respecto a lo que se hacía en Europa, de modo que decidió divulgar las corrientes psicológicas más modernas, en especial la *Gestalt*. Llegado a México, recuerda con emoción el magisterio de Köhler en la Universidad de Berlín, y destaca que lo dado a la vida psíquica de forma inmediata son totalidades. Desde las páginas de *Cuadernos Americanos*, rememora que con el título de

---

Millares Carlo, José Moreno Villa, Luis Recasens Siches, Joan Roura-Parella, Adolfo Salazar y Joaquim Xirau (C. E. Lida y J. A. Matesanz, *El Colegio de México: una hazaña cultural 1940-1962*, México, El Colegio de México / Centro de Estudios Históricos, 1990, pp. 43-44).

113. *Cátedra de Pedagogía*, encargada a don Joan Roura-Parella, profesor de la Universidad de Barcelona. Curso libre sobre Eduardo Spranger y las Ciencias del Espíritu, México, Artes Gráficas Comerciales, 1939, 14 p. (La Casa de España).

«Wolfgang Köhler y la psicología de la forma» ha dictado un curso en el segundo semestre de 1941 en la Facultad de Filosofía de la Universidad de México a fin de dar a conocer las ideas de su antiguo profesor de la Universidad de Berlín, a la que se integró en 1921, hasta dirigir su Instituto de Psicología.[114]

Su curiosidad intelectual lo condujo al Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM, que dirigía Eduardo García Máynez. Una de las primeras creaciones del centro fue su *Boletín Bibliográfico*, en el que, a lo largo de sus cinco años de existencia (1940-1945), participó con diversas reseñas que se pagaban a razón de veinte pesos. En este *Boletín*, Roura-Parella publicó un gran número de recensiones de temática filosófica, psicológica y pedagógica, lecturas que servirían para que articulase definitivamente su sistema, que pergeñó entre los años 1940 y 1950. También colaboró en la revista *Filosofía y Letras*, donde publicó diversos artículos y alguna que otra recensión. Si damos crédito a las palabras de García Máynez, es evidente que Roura-Parella contribuyó al éxito de las empresas del Instituto de Investigaciones Filosóficas. «Recuerdo que en aquella época me reunía casi todos los días, para forjar nuevos y cada vez más ambiciosos proyectos, con dos de mis colaboradores más entusiastas: el fino y sentencioso García Bacca, con su no perdido y quizás indeleble aire ascético y sacerdotal, y el eufórico, locuaz y siempre optimista Roura-Parella.»[115]

El vínculo que Roura-Parella mantuvo con el Colegio de México se inició en agosto de 1939 y perduró hasta el 31 de diciembre de 1945, con un sueldo de 600 pesos mensuales a excepción del año 1942, que fue de 450 pesos. Aunque a finales de 1945 envió una carta a Alfonso Reyes dando cuenta del programa de actividades previstas para el año siguiente, su vinculación con el Colegio de México se rompió por decisión de Cosío Villegas con quien se molestó por el trato recibido. En una carta que dirige el 28 de octubre de 1946 al secretario del Colegio de México manifiesta que «a pesar de que repetidas veces fui invitado a salir fuera de México, no acepté nunca por no interrumpir mi labor docente».[116] En verdad, su prestigio se extendió por toda Hispanoamérica y, a través de Juan Mantovani y Ricardo Nassif, su obra llegó hasta Argentina y Chile.

Una vez instalado en Estados Unidos, no perdió el contacto con el mundo hispánico y así profesó en otras universidades latinoamericanas. Por ejemplo,

114. J. Roura-Parella, «Wolfgang Köhler en México», *Cuadernos Americanos*, núm. 1, 1942, pp. 90-94. También en J. Roura-Parella, *Educación y ciencia, y otras páginas, op. cit.*, pp. 407-419.

115. E. García Máynez, «Breve historia del Centro de Estudios Filosóficos», *Dianoia. Anuario de Filosofía*, núm. 12, 1966, p. 243.

116. M. Soler Vinyes, *La Casa del Éxodo. Los exiliados y su obra en La Casa de España y El Colegio de México (1938-1947)*, México, El Colegio de México, 1999, pp. 149-150.

tuvo una especial acogida en La Habana, donde impartió un curso sobre pedagogía en la escuela de verano correspondiente al año 1950, y otro sobre «La filosofía de la vida de Dilthey y Spranger», de gran resonancia. No está de más destacar que la Sociedad Cubana de Filosofía organizó una comida en su honor el 17 de julio de 1950, que fue recogida por la prensa cubana con diversas notas y fotografías. Asimismo, invitado por la Unesco acudió a una reunión de trabajo sobre la paz celebrada en Caracas (1948). Es más que probable que este encargo de la Unesco fuese una iniciativa de Jaime Torres Bodet, secretario de Educación Pública de México entre 1943 y 1946 y director general de la Unesco entre 1948 y 1952. En Caracas, Roura-Parella tuvo una nueva oportunidad para dejar constancia de su fe en la democracia y en la paz, de modo que apeló a la educación como vehículo para alcanzar tales logros.

Con independencia de estas actividades, Roura-Parella se convirtió en un profesor itinerante. Los residentes de la Casa de España no solo colaboraron con la Universidad Nacional Autónoma de México, sino también con otras universidades del país. A partir del 16 de noviembre de 1939, la Universidad de Guadalajara puso en marcha un curso sobre «Constitución y jerarquía del alma», que partía de la unidad psicobiológica y la doble estructura del alma —horizontal y jerárquica—, sin olvidar la esfera del espíritu, que aparece como el modelador del alma y del cuerpo, esto es, del ser humano. Por su parte, la Universidad Autónoma de San Luis de Potosí organizó del 28 de mayo al 1 de junio de 1940 un ciclo de cinco conferencias sobre la «Moral en la vida social», donde fue presentado como profesor de la Universidad de Barcelona.

Aparte de esto, en el mes de enero de 1941 dictó otro curso en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo sobre «Conceptos fundamentales de la educación», estructurado en cuatro temas: 1) la realidad educativa: el sentido de la educación; 2) el ideal de la educación: el ideal humanista y el ideal político; 3) las bases del método de la educación: las capas de la personalidad, y 4) las normas de la didáctica: la unidad de la educación; este curso se publicó posteriormente a partir de las notas taquigráficas que se tomaron.[117]

A esta tarea docente hay que sumar la que sistemáticamente realizaba en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, donde ejercía como profesor en calidad de miembro del Departamento de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras. Téngase en cuenta que el año 1938

117. J. Roura-Parella, «Conceptos fundamentales de la educación», *Universidad Michoacana*, Morelia (México), núm. 18, 1942, pp. 9-27. [Este texto se reprodujo en la publicación *Universidad Michoacana. Revista Trimestral de Ciencia, Arte y Cultura*, en un número monográfico dedicado a «Las voces del exilio español en Morelia», núm. 21, julio-septiembre de 1996, pp. 51-63.]

—el anterior a la llegada de Roura-Parella— se implantó en dicha Facultad la carrera de Psicología con el grado de maestría (la licenciatura llegaría a finales de la década de los años cincuenta). El hecho de comenzar unos estudios nuevos, en cuyo diseño participó nuestro protagonista, debió comportar que Roura-Parella —que había seguido cursos de Psicología en Ginebra, Madrid y Berlín— se responsabilizase de diversas materias, e impartiese cursos monográficos de cariz teórico-especulativo, aspecto que sería censurado más adelante al reclamarse una psicología pragmática y aplicada que él no compartía.[118]

Se hace evidente, pues, que Roura-Parella divulgó en México una psicología entendida a modo de ciencia del espíritu, opuesta a la concepción wundtiana, analítica, elementalista y asociacionista. Igualmente, se desmarcó del conductismo de Thorndike y Watson porque, a su entender, elimina la posibilidad de encontrar sentido a la vida interior. Frente a las pretensiones conductistas, apuesta por una psicología que proporciona conocimientos acerca de un hombre que se vivencia y experimenta como estructura y totalidad articulada y que, además, se expresa y se realiza en un mundo cultural e histórico que propicia el mundo de los valores y el compromiso personal ético-estético. Con estos antecedentes, la psicología —al igual que la pedagogía— no podía constituirse como una ciencia físico-natural sino a modo de una ciencia del espíritu (*Geisteswissenschaft*), ya que solo a través de una metodología basada en la comprensión podría alcanzarse un conocimiento adecuado del auténtico objeto psicológico. Surgía así una psicología descriptiva, cualitativa, hermenéutica y comprensiva, vivencial e intuitiva, cercana a las ciencias de la cultura. Por ello, la psicología solo podía devenir ciencia si cumplía las condiciones de captar las objetivaciones de la vida psíquica (lingüísticas, artísticas, científicas, religiosas, etc.) a través de una adecuada comprensión —auténtico método de las ciencias del espíritu— de la vida en su totalidad, con inclusión del mundo afectivo-sentimental.[119]

Así pues, se configura una psicología especulativa y filosófica que se puede identificar como una psicología de la personalidad, con una clara tendencia hacia la caracterología y centrada en una vida entendida a modo de estructura jerárquica en niveles o estratos. Según señaló Dilthey, la psicología solo sería posible si se aplicaban métodos que permitiesen profundizar en la vida psíquica y en su unidad, es decir, en el mundo vivencial que la vida crea en cada in-

118. V. M. Alcaraz, «La formación académica del psicólogo», *La Palabra y el Hombre. Revista de la Universidad Veracruzana*, segunda época, núm. 39, 1966, pp. 503-513.

119. J. Roura-Parella, «El comprender como método de las ciencias del espíritu», *Filosofía y Letras* (México), IV, núm. 7, 1942, pp. 23-39.

dividuo, una vivencia que se encuentra determinada por la temporalidad que da vida al pasado. Como es sabido, este conjunto de ideas psicológicas fueron asumidas por Spranger, quien, en sus *Formas de vida* (1914), estableció una descripción tipológica que dio lugar a la caracterología, la cual se vio potenciada por la aportación de Klages y de Kretschmer, aspectos que Roura-Parella incorporó en sus cursos de caracterología.

En otro orden de cosas, cabe señalar que la actividad intelectual de Roura-Parella en México fue mediatizada por la figura de Josep Carner, quien, junto a su talante europeísta y cosmopolita —propio de alguien que ingresó en 1924 en la carrera diplomática—, atesoraba grandes cualidades literarias (para algunos, Carner ha sido el mejor poeta del novecentismo) sin olvidar sus dotes políglotas, que le permitieron trabajar como profesor de literatura en la UNAM y traductor en el Fondo de Cultura Económica.[120] En su poema *Nabí* (1941), Carner asume los avatares de Jonás, con el que acaba identificándose, de modo que el descenso a la tumba —al vientre del pez— le permite, después de purgar el pecado, un nuevo nacimiento que se expresa a modo de una respuesta a Dios:

> Qui Déu escolta de tot es destria,
> qui Déu escolta l'alè té nuat,
> qui Déu contempla l'herbei damunt seu creixeria,
> qui Déu contempla fa cara d'orat;
> i si caigués, d'Ell encara encisat,
> entraria en la mort per la porta del dia.[121]

De entre todos los exiliados catalanes establecidos en México, Carner representaba por su prestigio un patriarca y un mito, una especie de oráculo ca-

120. Sobre las actividades de Carner en México, pueden consultarse los siguientes estudios: P. Calders, *Josep Carner*, Argentona, L'Aixernador, 1991; A. Manent, «Josep Carner i Amèrica», en *Del Noucentisme a l'exili. Sobre cultura catalana del nou-cents*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1997, pp. 181-197 [este último trabajo apareció anteriormente en *Cuadernos Hispanoamericanos*, núm. 412, octubre de 1984, pp. 15-21]. Cuando Roura-Parella decidió volver cada año a Europa a partir de 1961, pasaba un par de semanas en Bélgica junto al matrimonio Carner, a quienes había tratado con asiduidad durante su estancia mexicana (1939-1945) y con quien mantuvo una extensa correspondencia.

121. J. Carner, *Nabí*, Barcelona, Edicions 62, 1983, p. 66. Con relación a la significación de este poema, véase: L. Busquets, «Nabí, o la búsqueda de la tierra», *Cuadernos Hispanoamericanos*, núm. 412, octubre de 1984, pp. 22-24; M. A. Cerdà i Surroca, «La trajectòria de Nabí», *Miscel·lània Antoni M. Badia i Margarit* (Estudis de llengua i literatura, 9), Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1984, pp. 219-241, y J. Ferrán, «Josep Carner en Nabí», en J. M. Naharro-Calderón (coord.), *El exilio de las Españas de 1939 en las Américas: ¿Adónde fue la canción?*, Barcelona, Anthropos, 1991, pp. 292-300.

paz de acontecimientos, hasta que en 1945 se trasladó a Bélgica, adonde el matrimonio Roura-Parella acudió a visitarlo en más de una ocasión en sus viajes a Europa.

> Era, ante todo, una inmediata presencia humana llena de alegría, esperanza y optimismo, todo ello acompañado de unas gotas de ironía. Nos hablaba de una continuidad histórica y cultural, nos incitaba a creer en nosotros mismos y en el futuro. Era, indiscutiblemente, un inspirador, un líder poético e intelectual, carismático, sin excesivos emocionales o irracionales. No podíamos pedir más.[122]

Bajo la influencia carneriana se acentuó la orientación cultural que Roura-Parella imprimió a su actividad en el exilio mexicano, de modo que una vez más se alejó de las disputas políticas. Así fue elegido presidente del Patronato Cervantes, que reunía los colegios abiertos en México por los exiliados para sus hijos, a la vez que participaba en cuantos actos culturales lo reclamasen. Para ilustrar esta idea, citamos su intervención en la Feria del Libro de México de 1944, en que Cataluña contó con un pabellón propio y donde pronunció una conferencia.[123]

En México, Roura-Parella mantuvo diversas reuniones con Jaime Serra Húnter, maestro de Xirau y mentor de la escuela barcelonesa de filosofía.[124] Entre las notas de Roura-Parella se hallan unos apuntes manuscritos, escritos en catalán, que corresponden a las palabras que pronunció en la sesión necrológica, celebrada el día 12 de febrero de 1944 y dedicada a ensalzar la figura de Serra Húnter —fallecido en Cuernavaca el 7 de diciembre de 1943— bajo la organización de la comunidad catalana en México. Del citado texto —que no lleva fecha— entresacamos el siguiente parágrafo: «Voldríem només dir dos mots sobre dos amors de Serra Húnter que en les seves arrels més profundes es confonen en un sol: l'amor a la joventut, de la que tants anys en fou guia i conseller, i l'amor a la cultura catalana, a Catalunya».[125] En opinión de Roura-Parella, el esfuerzo de aquellos hombres como Serra Húnter no fue baldío «perquè si ells

122. M. Durán, «La calzada de los poetas: un paseo lírico por la ciudad de México», en J. M. Naharro-Calderón (coord.), *El exilio de las Españas de 1939 en las Américas...*, *op. cit.*, p. 216.

123. M. Martí i Soler, *L'Orfeó Català de Mèxic (1906-1986)*, Barcelona, Curial, 1989, p. 98.

124. Jordi Maragall —hijo del poeta— escribía en la prensa barcelonesa en 1977: «Joan Roura-Parella, que fou professor a la Facultat de Filosofia i Lletres i Pedagogia d'aquella Universitat Autònoma, m'ha parlat fa unes setmanes de les reunions amb Serra Húnter a l'exili de Mèxic. Me n'ha parlat en forma molt elogiosa, insistint en l'extraordinària saviesa filosòfica de Serra Húnter» (J. Maragall, *El que passa i els qui han passat*, Barcelona, Edicions 62, 1985, p. 107).

125. Subrayado en el original.

saberen morir, nosaltres devem viure», con lo que formulaba un llamamiento a la acción en sintonía con su filosofía vitalista y culturalista.

Profesor en Estados Unidos

Joan Roura-Parella llegó a Estados Unidos a comienzos de 1945 a la edad de cuarenta y ocho años, en plena madurez intelectual, para incorporarse al Pendle Hill Religious and Social Research Institution de Pensilvania. Se trata de un establecimiento educativo vinculado al movimiento cuáquero, que en su ideario proclama el respeto, la simplicidad, la armonía y la búsqueda del espíritu. El Pendle Hill había sido fundado en 1930 por miembros de la Religious Society of Friends (cuáqueros), a unos pocos kilómetros al suroeste de Filadelfia, ciudad levantada en 1683 por William Penn, discípulo de George Fox, propulsor del movimiento cuáquero. Presidido por un ambiente puritano, el Pendle Hill se encuentra establecido —todavía hoy— en medio de un paisaje natural de diez hectáreas de tierra en las que existen 140 tipos de árboles diferentes. Probablemente contó con la ayuda de Alfred Jacob, responsable de la misión cuáquera en Barcelona, a quien debió de conocer durante la Guerra Civil, ya que la ayuda cuáquera se hizo extensiva a los estudiantes y profesores de la Universidad.

Sea como fuere, a mediados de diciembre de 1944 había abandonado Ciudad de México y la estancia inicialmente estaba prevista que durase tres meses, hasta comienzos de marzo de 1945, aunque se alargó durante un tiempo. Fue en aquellos momentos cuando el matrimonio Roura-Parella gozó de los beneficios del programa «the Wider Quaker Fellowship», a la vez que aprovechó la ocasión para difundir el ideario cuáquero.[126] En el mes de enero de 1946 continuaba en el Pendle Hill después de pasar una mala temporada a causa del aborto que tuvo su esposa, Teresa Ramón, que era amante de la música (tocaba el piano y la guitarra), y que en Estados Unidos se dedicó a la educación infantil.

Roura-Parella pronto recobra el optimismo al recibir varias ofertas de universidades norteamericanas, y empieza a escribir por aquel entonces una novela en inglés para la cual ya tenía editor pero que jamás llegó a publicar. Con fecha 8 de junio de 1946 remite una carta desde el Pendle Hill a Bartra comentándole que tiene cinco propuestas de trabajo para el próximo curso, en un

126. J. Roura-Parella, «Religious experience and the Quakers», *The Friend* (Filadelfia), vol. 119, núm. 11, 1945.

momento en el cual la situación política internacional aún hacía previsible el fin inmediato del régimen franquista. Poco después —en el mes de septiembre de 1946— se incorporó a la Universidad de Wesleyan —prestigioso establecimiento universitario de filiación metodista, con una especial atención a las artes liberales—, de la que se jubiló en 1965 y a la que estaría vinculado hasta su muerte. Mientras tanto, en 1954 obtuvo una beca Guggenheim con el fin de difundir la psicología de las ciencias del espíritu en Norteamérica, en una especie de cruzada particular frente al conductismo para dar a conocer al público estadounidense la obra de sus maestros, especialmente la aportación de Spranger. Por lo tanto, se puede considerar a Roura-Parella como uno de los grandes divulgadores del pensamiento alemán en Norteamérica. De cualquier modo, y a pesar de su marcha a Estados Unidos, Roura-Parella siempre mantuvo excelentes relaciones con los intelectuales que continuaban residiendo en México, ya fuesen exiliados (Agustí Bartra, Bosch-Gimpera) o mexicanos (Lucio Mendieta, García Máynez).

De modo sutil pero evidente, su sistema filosófico-pedagógico había adquirido solidez, aunque no halló en Estados Unidos un terreno propicio para la difusión de su filosofía, gestada al amparo de las ciencias del espíritu. Si bien estas alcanzarían un gran desarrollo en Latinoamérica entre 1940 y 1970, encontraron resistencias en Norteamérica, donde el nombre de Dilthey era conocido solamente «en círculos filosóficos muy especializados». A este respecto, la tradición de la psicología experimentalista y conductista estaba muy arraigada en Estados Unidos, circunstancia que no podía satisfacer a Roura-Parella, para quien tampoco era una «mera casualidad la aparición del behaviorismo de Watson y sus adyacentes, sino la expresión de una época que pierde el sentido de la vida interior».[127] Únicamente algunos autores como Allport habían manifestado un cierto interés por la psicología de la forma (*Gestalt*), lo cual le hacía concebir en 1947 —a los pocos meses de fijar su residencia en Estados Unidos— «esperanzas de una futura síntesis de la actitud naturalista y de la propia de las ciencias humanas». Más bien da la impresión de que Roura-Parella confiaba que esta fusión fuera posible, ya que el tiempo «parece estar maduro para ello, pues hemos podido observar en nuestro curso de *Social psychology* dado en la Universidad de Wesleyan desde este punto de vista sintético, que la juventud norteamericana está más interesada por la relación entre los hechos y su sentido, que por los hechos mismos».[128] En esta dirección, cabe destacar la relevan-

127. J. Roura-Parella, *Tema y variaciones de la personalidad*, *op. cit.*, p. 136.

128. J. Roura-Parella, *El mundo histórico social (Ensayo sobre la morfología de la cultura de Dilthey)*, *op. cit.*, p. 222.

cia de su curso «Levels of human personality», que viene a ser una adaptación actualizada de su curso sobre la estructura y unidad de la vida psíquica, impartido antes en México y que abarcaba un extenso programa de cuarenta y un temas en el que analizaba la doble estructura horizontal y vertical de la vida psíquica a través de grandes bloques temáticos que convergían en el estudio de la unidad de la personalidad humana.

Por de pronto, en Estados Unidos tuvo que combinar sus intereses intelectuales —la psicología y la estética— con otras obligaciones que le fueron impuestas por las autoridades académicas. Así, por ejemplo, en una carta dirigida a Agustí Bartra en el otoño de 1947 manifiesta que lee a los clásicos castellanos.[129] Bosch-Gimpera, que fue rector de la Universidad de Barcelona (1933-1939), comentaba esta situación en una misiva fechada en México el 3 de diciembre de 1972:

> No sé si li he contat, de les universitats americanes, el cas d'en Roura i Parella, que ha estat professor a Middletown, Connecticut. Ell és filòsof i pedagog, i durant el primer curs que hi explicà fou cridat pel President de la Universitat, el qual li proposà que, a més, s'encarregués d'un seminari de literatura espanyola. Ell contestà que no era la seva especialitat. Un col·lega li digué que això comprometria que li perllonguessin el contracte. I quan ell replicà que, en el cas d'un seminari, no se sentia capacitat, el col·lega li assegurà que era molt fàcil, que hi havia un Digest amb trossos escollits dels principals autors espanyols que s'havien de comentar en les dues hores setmanals del seminari. Per fi acabà fent-lo.[130]

A tenor de lo expuesto, tuvo que responsabilizarse de la docencia de diversas materias relacionadas con la historia, la literatura y el arte, tareas asumidas un tanto a regañadientes pero que desenvolvió con gran eficacia. Los temas relacionados con la cultura española —trátese del Siglo de Oro español («The Golden Age 1500-1700»; «Governs, mystics and knights in the Spanish Golden Age») o de la historia de España («The perplexing course of the history of Spain»)— ocuparon muchas horas de su docencia universitaria, que se singulariza por tres preocupaciones básicas: la filosofía, la psicología y el arte. Desde luego, y en su condición de exiliado, la historia de España también interesaba. Al cabo, en el último curso citado Roura-Parella desgranaba el proceso histórico español que empezaba con la cultura íbera y que llegaba a la Guerra Civil.

129. R. Gómez Inglada, S. Marquès Sureda, J. Pagès Manté, L. Planagumà Vilalta y C. Vilanou, *La carpeta de l'oncle...*, *op. cit.*, p. 212.

130. P. Bosch-Gimpera y R. Olivar Bertrand, *Correspondència 1969-1974*, Barcelona, Proa, 1978, pp. 167-168.

Desde luego, presentaba España como una unidad en la variedad (Cataluña, Galicia, País Vasco) y se interrogaba sobre la posible unión de las dos Españas enfrentadas en 1936. De acuerdo con Terencio, nada humano le era ajeno y pudo combinar su visión culturalista del mundo con sus obligaciones docentes, a la vez que se adaptó a una comunidad que cada domingo convocaba a las once de la mañana una reunión de los amigos cuáqueros (*Friends Meeting-Quakers*).

A partir de la larga y profunda correspondencia que mantuvo con su amigo Agustí Bartra se desprende que la aclimatación no fue fácil.[131] Por un lado, se lamenta de que tiene muchos alumnos y que se ve obligado a impartir un gran número de clases, lo cual dificultó su adaptación al vertiginoso ritmo de vida norteamericano, al que dedicó más de un comentario, como el que dice que «de la realización de su programa diario nace el *rushing*, es decir, el pasar de un asunto a otro a veces con la lengua fuera para respirar mejor». Por lo general, sus opiniones sobre los estadounidenses son laudatorias porque —después de tantos obstáculos y dificultades— había depositado sus esperanzas en aquel pueblo y en su cultura, aunque constata que «el norte, país esencialmente progresivo y futurista, ayuda siempre a las fuerzas retrógradas que quieren mantener las formas de vida que fueron vigentes en el pasado». Sin embargo, Roura-Parella —tan apegado a una cosmovisión histórico-culturalista— captó la escasa atención que los norteamericanos prestan al pasado, interesados como están solo por el porvenir: «Una vez un ilustre profesor de Wesleyan me dijo con tono despectivo: ¡No sé quién era mi abuelo! Mi colega quería decir que volvía la espalda al pasado. No hay puente entre el pasado y el futuro. El presente es fundamentalmente el momento de realizar el futuro».[132]

Si a los consabidos problemas de adaptación añadimos la delicada salud de su esposa —sin la cual se encontraría perdido, según expresa a Bartra—, no extraña que confiese en una misiva fechada en la Universidad de Wesleyan el 12 de octubre de 1946 que «nuestro destino, más que trágico, es desesperado», lo cual revela un estado de ánimo ciertamente confuso que se clarificó poco a poco. Felizmente, a fines de aquel mismo año había recobrado el pulso vital y —en carta fechada el 31 de diciembre de 1946— escribía a su amigo Bartra que «el bombardeo a que os someto últimamente os dará idea de que estoy en un momento de diástole espiritual, después de muchos meses de sístole».

131. R. Gómez Inglada, S. Marquès Sureda, J. Pagès Manté, L. Planagumà Vilalta y C. Vilanou, *La carpeta de l'oncle...*, *op. cit.*, pp. 208-233.

132. J. Roura-Parella, «El sentido del tiempo en las dos Américas, la del Norte y la del Sur (Contribución a la caractereología de ambas Américas)», *Revista Interamericana de Sociología*, 1968, p. 161.

Puede decirse sin temor al error que Roura-Parella alcanzó un gran prestigio como profesor durante los diecinueve años (entre 1946 y 1965), que permaneció en el departamento de Romance Languages and Humanities de la Universidad de Wesleyan, donde llegó a ser profesor emérito. Además de formar parte del comité de distinciones en 1958, durante este largo período de docencia contó con un año sabático en 1962. Las enseñanzas de Roura-Parella —que al final se orientaron hacia temáticas artísticas— gozaron de gran predicamento entre los alumnos, por quienes mostró una gran simpatía. Sobre el particular había declarado: «American students are the best human material I have ever dealt with». Sin embargo, era consciente de las limitaciones temporales que los estudiantes tenían cuando empezaban a preocuparse por su futuro profesional, al atisbar el mundo real («real life»), con lo que a partir de una determinada edad —veinticinco años— perdían la ilusión anterior. «This just kills the wonderful spring of their intelligence».

No obstante, en la Wesleyan University no se limitó a impartir cursos, sino que también dio muchas charlas abiertas al público en general. Solo a título de simple muestra señalamos algunas. A los pocos meses de su llegada, disertó en el mes de marzo de 1947 sobre «The understanding of peoples» en el John Wesley Club, trabajo que más tarde publicaría en español y en el que —a manera de declaración de principios— formulaba sin ambages unas palabras recogidas de Werner Sombart, según las cuales la «humanidad sin nacionalismo es vacía, mientras que la nacionalidad sin humanidad es ciega».[133] También aquí se deja oír el eco de su tesis de la unidad en la variedad —condición de posibilidad del alma bella— al constatar la conveniencia de hacer compatible el amor al propio país con la armonía del concierto de las naciones.

Años de jubilación

Con ocasión de su jubilación, en el mes de junio de 1965, declaró lo siguiente: «Wesleyan retires me, but I do not retire. I don't know the meaning of the word». Ahora bien, una vez jubilado, reafirmó su intención de escribir una novela de carácter autobiográfico, que en esta ocasión sí que finalizó y que circuló en ciclostil entre sus amistades. Se trata del relato novelado escrito en inglés al que nos hemos referido anteriormente, *The week-end will never end*, que redactó

133. J. Roura-Parella, «Formación de la consciencia nacional», *Revista Mexicana de Sociología*, vol. XVI, núm. 1, 1954, pp. 3-60.

bajo el seudónimo de Albert d'Orry y que Anna Murià —esposa del poeta Agustí Bartra— tradujo al catalán. Lamentablemente, ninguna de las dos versiones se ha publicado, con lo que permanece todavía inédita. No acaba aquí, empero, su creación literaria, ya que escribió otra novela extensa titulada *Un hombre en busca de su cuerpo*, inspirada en la historia personal de Juan García Bacca, que abandonó el sacerdocio, y con quien compartió claustro universitario en Barcelona y amistad durante el exilio. Aparte de estas dos narraciones que no vieron nunca la luz, Roura-Parella —que era lector de novela policíaca— escribió diversos relatos cortos que, a pesar de poseer una cierta calidad literaria, no alcanzan la fuerza de sus ensayos. De ahí que no prosperasen sus esfuerzos para despuntar en el campo de la literatura de ficción, con base histórica por lo general, al fracasar el necesario apoyo editorial que buscó sin éxito.

Es muy cierto que jamás interrumpió su labor docente, ya que después de su jubilación universitaria en 1965 continuó impartiendo seminarios, a la vez que colaboraba con distintas dependencias de la Universidad de Wesleyan como el Davison Art Center, donde impartió el año 1971 un curso sobre «The genius of Spanish art», probablemente una síntesis del curso «The genius of Spain in painting and literature». Igualmente, durante el curso 1972-1973 trató el tema de «Goya and his world» y, en el siguiente, otro sobre «Aesthetic roots of Spanish art», en que abordó las figuras de Picasso (representante de la «intellectual expression»), Velázquez (que trasluce «the impulse to represent reality») y Miró y Dalí, como ejemplos de la tendencia del «symbolic art». A todas luces, estas intervenciones reflejan aspectos del curso «Art style as a world view» que dictó durante años en la Universidad de Wesleyan y que, por su importancia, hemos incluido en la presente antología. Como él mismo reconocía, partía de los planteamientos que Spranger siguió el año 1932 en el seminario sobre «La concepción del mundo de Goethe y su crítica en el presente», al que asistió Roura-Parella durante su estancia en la Universidad de Berlín. Es inútil insistir sobre la intención de Roura-Parella al presentar las diversas manifestaciones artísticas (los distintos «ismos» como el expresionismo o el surrealismo) a modo de verdaderas cosmovisiones.

Políglota consumado, siempre alternó la lectura con la escritura. Recordemos que expresó «I am always learning» cuando se jubiló en junio de 1965, de manera que continuó impartiendo cursos y conferencias hasta la edad de ochenta años. Al mismo tiempo, Roura-Parella no se limitó al estudio de las ciencias del espíritu ya que, de acuerdo con su cosmovisión de la «unidad en la variedad», mantuvo correspondencia con la mayoría de los departamentos y laboratorios de la Universidad de Wesleyan, a los que recurría en demanda de información para estar al corriente de las últimas novedades bibliográficas en los

diversos campos del conocimiento (biología, evolución, origen de la vida; antropología; psicología; psiquiatría; sociología; historia; filosofía de la educación; etc.). En cualquier caso, siempre contó con el aliento de sus alumnos, incluso después de su jubilación.

Como se ve, los temas artísticos ocuparon muchas de sus intervenciones públicas. Incluso invitó a su amigo Agustí Bartra para que, en la primavera de 1950, pronunciase una conferencia en el Spanish Club de la Universidad de Wesleyan sobre Whitman, Dickinson, Frost y Sandburg. Cuenta Anna Murià que Agustí Bartra residió durante cinco días en Middletown, que dedicó a pasear y conversar con su amigo Joan Roura-Parella, y así se afianzó una larga y fructífera amistad entre estos dos espíritus —uno filosófico, el otro poético— ciertamente «gemelos».[134] En 1968, Roura-Parella dedicaba su trabajo «La función de los símbolos en el proceso de la creación artística» a Agustí Bartra, «creador de símbolos poéticos», a quien consiguió una beca Guggenheim para estudiar la poesía norteamericana durante los años 1949 y 1950.[135] Al igual que Machado, Bartra —que tradujo en México la epopeya de Gilgamesh, «el que vio lo más hondo»—[136] aparece a los ojos de Roura-Parella como el poeta, el vidente que, dotado de una mirada especial, puede llegar a la esencia de las cosas más allá de las manifestaciones naturalistas e impresionistas. De tal modo que la misión de la poesía —con ejemplos como Hölderlin, Machado, Carner y Bartra— no estriba en imitar una realidad concreta, ni expresar un estado afectivo o intelectual, sino en «mostrar la sustancia profunda de las cosas».

134. A. Murià, *Crònica de la vida d'Agustí Bartra*, Barcelona, Martínez Roca, 1967.

135. *Antología de la poesía norteamericana*, edición de Agustín Bartra, México, Libro-Mex, 1957.

136. *La epopeya de Gilgamesh*, prólogo y versión de Agustín Bartra, México, Escuela Nacional de Antropología e Historia, 1963.

Aproximación a la intelectualidad de Joan Roura-Parella. Unidad y variedad de su pensamiento

A lo largo de las páginas anteriores hemos procedido a una disección de la vida y pensamiento de Joan Roura-Parella. Ahora procede ensayar una sistemática que reúna los aspectos más destacados de su cosmovisión filosófica y pedagógica, que, a grandes rasgos, forma parte de la tradición de aquellos pensadores que, desde el Romanticismo, reflexionaron sobre la condición humana a partir de una serie de tensiones que se mueven a modo de polaridades: naturaleza y espíritu, diversidad y unidad, conflicto y concordancia, elementos y estructura, discreción y continuidad, cambio y permanencia, interioridad y exterioridad, individuo y comunidad, nacionalismo y universalismo, hombre y humanidad, microcosmos y macrocosmos, fugacidad y eternidad.

Se trata aparentemente de un pensar antinómico que —al igual que Schiller y Hölderlin— intenta resolver las disonancias que se detectan en cualquier ser humano y que, por extensión, se trasladan a la sociedad y a la comunidad. En sintonía con la tradición liberal-krausista, Roura-Parella nos invita a pensar el hombre, la naturaleza y Dios —la unidad del ser humano en la diversidad de sus actos, la unidad de un pueblo en el conjunto de la humanidad— desde una cosmovisión organicista en la que todo tiende a integrarse armónicamente. Visto así, nos encontramos ante un pensar que pudiera remitirnos al *ein kai pan* de los presocráticos, rehabilitado por la filosofía moderna (Spinoza, Comenio) e idealista-romántica (Krause). No sin razón puede verse en esta actitud una especie de trasfondo panteísta, inherente al idealismo objetivo, aunque a nuestro entender no se trata de una posición dogmática sino más bien de una mística inmanente al propio mundo según los postulados del Romanticismo. En efecto, al partir de la unión de la vida biológica y la vida espiritual, el mundo constituye un todo orgánico y metamórfico (formación, transformación, eterna conservación), que tiene algo de sagrado y que —en expresión de Goethe— se manifiesta en una especie de «religiosidad del mundo». En cualquier caso, es del todo evidente que en el caso de Roura-Parella no existe este panteísmo porque en su cosmovisión Dios co-

rresponde al de la tradición judeo-cristiana, que, según el *Génesis*, es el creador del universo.

La experiencia de la escisión promovida por la ciencia moderna se convirtió en uno de los grandes caballos de batalla para una generación que, después del drama de la Primera Guerra Mundial, anhelaba la unidad de todo el género humano. Se trataba de un viejo sueño que ya había surgido después de las guerras de religión del siglo XVII. Desde una perspectiva pedagógica, tal planteamiento coincidía con los postulados del neohumanismo pedagógico (Lessing, Kant, Pestalozzi) en un proyecto que, tras el desastre de la Primera Guerra Mundial, fue asumido por los defensores de las ciencias del espíritu que, en aquellos momentos críticos, intentaron preservar la unidad de la cultura con el objetivo de evitar el divorcio entre la razón teórica y la razón práctica y, lo que es más destacado, de otorgar sentido a un mundo tecnológico y mecanizado. No en balde, la cultura se encontraba amenazada por la divergencia entre el pensar teórico y la praxis moral o, lo que es lo mismo, entre la naturaleza (dominada por una razón tecnocientífica especializada y deshumanizadora) y el espíritu (abandonado a la suerte del nihilismo y del pesimismo existencialista), al margen de cualquier propuesta axiológica. Bien mirado, y frente al pesimismo heideggeriano del hombre abocado a la muerte, Roura-Parella opta por Machado, el poeta de la juventud y de la esperanza y, por extensión, de la eternidad.

Es claro, igualmente, que en aquella época de entreguerras la cultura europea se encontraba sumida en una profunda crisis que —como bien dijo Husserl— convergía en una falta de sentido. No fallaba la fundamentación teórica, ni la aplicabilidad técnica. No hace falta subrayar que aquellos años de crisis significaron la época dorada para una ciencia pedagógica que entraba en la universidad y que confiaba otorgar la necesaria cobertura epistemológica al movimiento de la Escuela Nueva. Por decirlo de forma escueta, Roura-Parella ya detectó en 1933 que el rumbo de la pedagogía —después de tres decenios encaminado a resolver cuestiones psicológicas y técnicas— había de adentrarse en el campo de la filosofía para orientar y dar sentido a la educación ante un mundo acechado por la «barbarie del especialismo».

Llegados a este punto, tal vez no esté de más señalar que Roura-Parella —al igual que sus compañeros de la generación republicana de 1931— apostó a favor de la filosofía de la vida que deseaba salvaguardar los valores de la cultura y, por encima de todo, los ideales formativos (*paideia*, *humanitas*, *sapientia*, *Bildung*). Para ello intentó rehabilitar el mundo de los valores a través de la vida espiritual (Dilthey, Spranger), la axiología (Scheler, Hartmann), la esfera simbólica (Cassirer) y la creación poético-artística. En fin, había que defender

la órbita de los valores espirituales mediante una nueva metafísica que, después de la influencia científico-positiva, se presentaba a modo de una cruzada intelectual en favor de la espiritualización de la humanidad. Si en el mundo natural rige la lógica mecanicista de la causa-efecto y el enfoque pragmático de la utilidad, en el ámbito del espíritu imperan los significados, los valores y los fines, esto es, el sentido del mundo, un aspecto que es soslayado por el mecanicismo y el conductismo. Por si ello fuera poco, Roura-Parella es consciente de que la filosofía no puede limitarse al estudio de la realidad fenoménica, sino que debe tratar de establecer aquellos ideales que han de dirigir la formación humana y los ideales de la comunidad nacional, que han de conciliarse con su humanismo universalista, a pesar del drama que vivieron Cataluña y España durante la Guerra Civil.

Seguidamente, y a grandes rasgos, vamos a detallar los ejes o puntos sobre los que descansa la concepción del mundo (*Weltanschauung*) de Roura-Parella, forjada —como hemos visto— a lo largo de varios escenarios formativos entre Europa y América y que, en última instancia, perseguía perfilar en su propia trayectoria personal una verdadera alma bella, que representa la mejor expresión de la unidad en la variedad.

Unidad orgánica del mundo material y vital

La aparición en 1950 de su obra *Tema y variaciones de la personalidad* sintetiza su antropología filosófica y pedagógica, que presenta la vida humana como un todo que asciende hacia la región del espíritu. Desde este prisma, el hombre es un ser biológico y espiritual que habita dos mundos —el fisiológico-natural y el espiritual-cultural— que están conectados en una única realidad. Si como ser biológico el hombre se encuentra sometido a leyes físicas, en cuanto ser espiritual se halla determinado axiológicamente, de modo que por esta vía se libera de la necesidad de la esfera natural.

Roura-Parella sigue una tradición psicológica que se remonta a Platón y que sostiene que en el hombre se unen «en nupcias misteriosas» una dimensión física y otra espiritual. De alguna manera, podemos considerar su pensamiento en la línea de los médicos-filósofos que sintetizan los cuidados del cuerpo con los del alma, al pretender unificar el saber médico de Hipócrates con la filosofía de Sócrates. Se trata de una idea presente en los sabios del humanismo medieval y renacentista (Arnau de Vilanova), que pervivió hasta la Ilustración (Piquer) y el Romanticismo (Letamendi). Y, aunque en su juventud se aproximó al mecanicismo cartesiano, Roura-Parella defiende una concepción antropológica unita-

ria que se caracteriza por dos notas: totalidad y conexión orgánica. Al margen de las polémicas entre mecanicistas y vitalistas, y a fin de conciliar la explicación causal de la ciencia moderna con la teleología de la tradición aristotélica, Roura-Parella —bajo la influencia de Ramón Turró y de Augusto Pi-Suñer (*La unidad funcional*, 1919) y del principio de homeostasis de Walter B. Cannon (nombrado doctor *honoris causa* por la Universidad de Barcelona en el mes de diciembre de 1938, pocas semanas antes de finalizar la Guerra Civil)— destaca la existencia de un *nexus organicus* que une todas las cosas en el mundo orgánico, el cual, a su vez, se ensambla con la esfera espiritual. En síntesis, Roura-Parella plantea una cosmovisión orgánico-integral que posee una base vital que participa de una superestructura espiritual: sin materia no hay vida, sin vida no hay conciencia, sin conciencia no hay vida espiritual.

Dimensión espiritual y axiológica del hombre

En rigor, nada goza de una independencia completa y absoluta, hasta el punto de que en el hombre se da una antropología estratificada de corte platónico-aristotélico que Roura-Parella aprendió de sus maestros alemanes (Hartmann, Nohl). Así pues, en el ser humano existen cuatro capas: física, orgánica, psíquica y espiritual. Ahora bien, es el hombre —en el proceso de formación de sí mismo— el responsable de que estas cuatro capas se estructuren de manera armónica y equilibrada. Cuando este equilibro no se da, ocurre que cada uno vive la realidad de una manera distinta, de modo que se generan las diferentes concepciones del mundo (cosmovisiones). Para quien vive anclado en las capas inferiores todo es materia, causalidad, determinismo y leyes naturales, en una especie de *animalismus* en el que el ser humano se degrada a la pura animalidad o, en el mejor de los casos, a la simple condición de máquina. Para aquellos que son reclamados por lo más elevado, el hombre es razón, voluntad y espíritu, de manera que su ley debe imponerse a la naturaleza. La espiritualización del individuo consiste, pues, en realizar los valores de su núcleo esencial ya que la vida auténtica —aquella que no acepta la interposición de máscaras— estriba en acercarse al ideal. Por consiguiente, la vida del hombre es una ascensión constante hacia las altas regiones del espíritu, en una lucha agonística que exige disciplina y sacrificio para doblegar las debilidades internas y los obstáculos externos, esto es, para poder desarrollar su libertad en una inacabable ascensión.

Culturalismo pedagógico

Ciertamente que el pensamiento de Roura-Parella hay que situarlo en la perspectiva del historicismo de Dilthey, que había completado las críticas kantianas con la inclusión de una cuarta crítica: la razón histórica. El hombre no es un ser frío y abstracto que es arrojado al mundo como pretendía el *Dasein* heideggeriano, sino que cada hombre hay que comprenderlo *en-su-mundo* histórico-social. Por ello, el hombre es un ser histórico que, en cuanto espíritu subjetivo, participa del mundo histórico-espiritual. Si desde el punto de vista antropológico-estructural el hombre es un ser estratificado, desde una perspectiva dinámica es un ser histórico que vive en contacto con la cultura. En efecto, el ser humano (espíritu subjetivo) recrea en su quehacer la historia de la cultura (espíritu objetivado) al vivirla, porque la historia universal no es nada más que el movimiento dinámico de la cultura, que ve el futuro como herencia del presente y este, a su vez, como un producto del pasado.

Quiere esto decir que la educación consiste en vivificar al alumno a través de la cultura, que, al aglutinar el patrimonio histórico-espiritual, tiene vida. Mientras que la vida fisiológico-orgánica se transmite por herencia, la vida espiritual se desenvuelve gracias al esfuerzo y el trabajo de la educación. En realidad, el objeto de las ciencias del espíritu son las objetivaciones de la vida espiritual que heredamos de la tradición y que debemos transmitir a las nuevas generaciones. La cultura es una unidad viva, y cada sector de la cultura (arte, filosofía, religión) no es más que una rama de un tronco común. Su culturalismo, que entronca con el pensamiento de Spranger, se articula como una estructura viva cuya morfología se da a través de la historia, que actualiza el pasado en el presente porque la vida constituye un proceso continuo, un perpetuo morir y renacer. Es más, la cultura —a pesar de ser una tradición viva— nos limita y determina, si bien, gracias a nuestras propias aportaciones, podemos cambiarla y modificarla, esto es, vivificarla. Por consiguiente, entre el ser humano y el mundo histórico-cultural se da un proceso continuo de transferencias, de ósmosis y endósmosis, que nunca concluye aunque el mundo —teleológicamente hablando— tiene un fin que no es otro que el hacer pervivir los valores espirituales que la cultura custodia y transmite. Si bien es cierto que el hombre muere biológicamente, no es menos verdad que la vida espiritual trasciende la pura materialidad y perdura a través de la historia cultural y espiritual, en un itinerario que apunta hacia la eternidad.

Con la asimilación de los valores de la cultura se modela la dimensión espiritual, es decir, se forma un conjunto de disposiciones organizadas unitaria-

mente en el yo para la vivencia y objetivación de valores que dan forma al espíritu normativo. Se constata así que Roura-Parella defiende un idealismo de la libertad, que bebe en las fuentes de la tradición socrático-platónica y cristiana asumida por la Ilustración (Kant, Fichte). Desde esta posición, el maestro ha de acercarse al alumno con la misión de despertar la conciencia axiológica, el sentido de la responsabilidad y del propio deber porque nadie puede escapar de sí mismo, puesto que cada cual debe ser el que es, según el mandato pindárico en la Pítica segunda («que llegues a ser como eres»).

La vida no se arriesga en la pasividad, en el abandono y en el dejarse ir, sino en la acción. Ahora bien, no se trata de una acción por la acción sin sentido, ni de un imperativo deontológico según el formalismo kantiano, sino de un deber que se ha de acercar axiológicamente al mundo de los valores transmitidos por la cultura y que se plasma en la formación de uno mismo. En conclusión, cada hombre aspira a la eternidad a partir de un núcleo esencial y único, fraguado en torno a su vocación, al que retorna —o debiera retornar— en cualquiera de sus actuaciones.

La formación armónica de sí mismo

Bajo la influencia de la psicología de la *Gestalt*, nuestro autor defiende la configuración de una personalidad en la que todas las partes —además de interdependientes— han de estructurarse armónicamente, según la fórmula que dice que *vivir significa unificar* una enorme cantidad de factores porque el ser humano se hace a sí mismo constantemente. Si bien todo converge hacia la realización de sí mismo, incluso el pensar abstracto, nada es esclavo de nada sino que todas las funciones —las orgánicas y las psíquicas— tienen su propio fin además de subordinarse al cumplimiento de la misión personal.

No insistiremos en que Roura-Parella aborda la formación humana bajo la perspectiva de la filosofía goethiana, según la cual el desarrollo de la vida se transforma en un proceso formativo que no concluye hasta la muerte y que tiende a elevarse hacia lo más noble. Por esto, también, el objetivo estriba en formar un alma bella en que se da la variedad en la unidad. Mientras la personalidad armónica es ponderada y serena, la dramática es agitada y estridente. Hay que promover, por tanto, el equilibrio interno y externo de la personalidad humana, según los cánones de la tradición clásica restaurada por Schiller y Goethe. Ni el espíritu ha de ser prisionero del cuerpo, ni el cuerpo es un simple instrumento del espíritu, de manera que el ser humano se convierte en una obra viva y armónica de arte.

A pesar de participar de un idealismo de la libertad, Roura-Parella reconoce que el mundo contemporáneo no favorece la realización de sí mismo, ni la expresión de la propia vocación en una personalidad armónica. En primer lugar, por la mecanización, la especialización y la división del trabajo y, en segundo término, por la estructura misma del mundo social, que en los años de la Guerra Fría se veía amenazado por las ideologías. Toda forma de vida que suponga un naufragio del individuo como el totalitarismo va en contra del ideal de la personalidad y, por consiguiente, daña el ideal de la realización de sí mismo, que ha de respetar escrupulosamente los valores individuales. En este sentido, dirá que el pragmatismo egoísta y el colectivismo que elimina la individualidad se presentan como un atentado a esta realización de sí mismo, que precisa del sano equilibrio entre el individuo y la comunidad, con el horizonte puesto en una imaginaria provincia pedagógica, una especie de utopía social en que predomina el amor fraterno, en sintonía con los valores del ideal de humanidad vivificada por los principios cristianos y los valores de la religiosidad cuáquera, sin olvidar la impronta metodista que debía imperar en la Universidad de Wesleyan. Para Roura-Parella el individuo vive en la comunidad, y en la entrega a los demás radica la plenitud del ser humano y de su propia salvación: el hombre no se disuelve en la sociedad sino que, a través del obrar y la acción social, consuma el amor al unir a los individuos en el todo social, en una comunidad ideal que concite lo nacional y lo universal según los postulados del ideal de humanidad.

Entre lo fugaz y lo eterno: la búsqueda de la eternidad

El ser humano tiene una especie de *élan vital* —para decirlo a la manera bergsoniana—, que actúa como un auténtico impulso creador que ha de dar respuesta a la propia vocación. Sin embargo, la vocación humana no solo ha de encontrar su campo de actuación en el ámbito profesional, sino en la plena realización personal y espiritual de sí mismo. De ahí que Roura-Parella entienda por religiosidad el centrar la vida en lo más esencial que hay en el hombre, esto es, en los valores que nos acercan al infinito. Así se distancia del pesimismo existencialista (Heidegger), porque el hombre no ha de sentir angustia por la muerte, sino por la eternidad que Machado representa con su ejemplo y dignidad cuando marchaba por una senda clara hacia el exilio, donde encontró la muerte, una especie de preludio de la vida eterna. Al igual que Xirau, Roura-Parella se preocupa por la presencia de lo eterno en lo fugaz: el destino del hombre se abre a la esfera de los ideales a través de una vocación que nos descubre

interiormente aquello que estamos llamados a ser y que nos conduce hacia la región del espíritu —intemporal y eterna—, sobre la base de que el hombre es un ser infinito que tiene añoranza del absoluto.

En vista de lo cual, asistimos a una religiosidad basada en los principios del cristianismo primitivo, que, sin despreciar el papel de la fe, se singulariza más por las obras que no por un cuerpo teológico sistemático. Bajo la estela de san Francisco de Asís y John Wesley, aboga por el amor como condición de posibilidad de una moralización de la humanidad que halla su caja de resonancia en el cuaquerismo. De hecho, de acuerdo con san Agustín, la voz de Dios se expresa dentro de nosotros con la llamada de la vocación que nos impele a la realización de nuestro propio ideal, el cual, al constituir lo más esencial del ser humano, busca la pervivencia del hombre en el camino hacia la eternidad: cuando el ser coincide en cada momento con el deber-ser, la temporalidad se disuelve en la eternidad.

Lo cierto es que Roura-Parella afronta la muerte no desde una posición existencialista pesimista, sino desde el ángulo de un horizonte esperanzador. En realidad, considera que la vida alcanza su más elevado sentido cuando evita el egoísmo personal para darse a los demás. Así actuó Machado cuando, a finales de enero de 1939, emprendió aquel camino que, más allá de la fugacidad del tiempo cronológico, lo hizo entrar en los dominios de la eternidad. En el ejercicio del amor —la virtud cristiana por excelencia—, el ser humano se enriquece interiormente y abarca con su mirada la totalidad del mundo y espera con serenidad, como en los versos de Machado, el momento de pasar a la otra orilla:

> Dormirás muchas horas todavía
> sobre la orilla vieja,
> y encontrarás una mañana pura
> amarrada tu barca a otra ribera.

El resurgir del idealismo educativo en Latinoamérica (1940-1970)

No deja de ser significativo que en la España franquista desapareciese cualquier alusión laudatoria a la pedagogía de las ciencias del espíritu, que fueron criticadas desde el nacional-catolicismo por su relativismo historicista. Esto puede ayudar a entender que el ideario de las ciencias del espíritu se desarrolló bajo regímenes democráticos como la Alemania de Weimar y la Segunda República española, que, al amparo de su estatus epistemológico, fomentaron los ensayos de reforma pedagógica emparentados con el movimiento de la Escuela Nueva. Ello explica igualmente su predicamento durante el exilio americano. Además, daba la impresión de que el mundo europeo de la época de entreguerras (1919-1939) estaba cansado de la cosificación y manipulación del ser humano. Tampoco lo humano podía circunscribirse a una simple orquestación cuantitativa que sumía al individuo en el anonimato de los porcentajes y las curvas estadísticas. Acaso por esto, este resurgir del idealismo espiritualista —abierto, qué duda cabe, al significado religioso de la existencia humana— pretendía domeñar las fuerzas de la naturaleza elevándolas a un orden superior de índole ideal.

A buen seguro, este clima favoreció que la discusión pedagógica —sin olvidar las aportaciones experimentales— se situase más en la órbita de la educación de la voluntad y de la sensibilidad que no en el horizonte de un debate científico que continuaba aportando contribuciones científicas desde Suiza (Ginebra con su orientación psicopedagógica), Moscú (en especial, en el campo de organización científica del trabajo en sintonía con los planes quinquenales) y Estados Unidos (Dewey y la tradición del instrumentalismo pedagógico de matriz pragmatista). Además, y frente a las pretensiones totalitarias que devaluaron la pedagogía hasta degradarla a una vulgar instancia propagandística, la pedagogía científico-espiritual buscaba un marco epistemológico capaz de difundir valores, más allá de los planteamientos estrictamente cientificistas e inmanentistas. Dicho con otras palabras: ni el paganismo nacionalsocialista con su retórica antihumana, ni el materialismo marxista por

su falta de dimensión espiritual, satisfacían las expectativas de quienes desde posiciones idealistas —creyentes o filosóficas— defendían un mundo de valores trascendentes.

Quizás por eso mismo, y a pesar de las dificultades históricas del momento, Latinoamérica se convirtió en tierra de acogida y germinación para unas ciencias del espíritu que favorecieron el resurgir de un movimiento pedagógico de signo idealista y que, por ende, se desmarcaba tanto de las corrientes cientificistas como materialistas. Probablemente, el ambiente de crisis desencadenado por la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) favoreció la acogida de este ideario científico-espiritual, que se presentó, además, a modo de una reacción antipositivista. A su vez, y sin desdeñar el nombre de Roura-Parella, la pedagogía de las ciencias del espíritu contó en Latinoamérica con buenos divulgadores, con tres referentes bien significativos: Juan Mantovani, Francisco Larroyo y Ricardo Nassif.

Bien es verdad que tampoco podemos olvidar a Francisco Romero —buen conocedor de la evolución de la filosofía contemporánea—, quien en 1947 destacaba la importancia de la realidad espiritual. De igual modo, resaltaba el hecho de que la metodología de las ciencias del espíritu se contrapusiese a las viejas aspiraciones del positivismo, hasta concluir que «la atribución de carácter científico únicamente a los resultados obtenidos por la aplicación de determinado método no puede ser ya sino indicio de limitación o de ingenuidad».[1] Es oportuno añadir que, según reconoce Roura-Parella a Agustí Bartra en 1951, Francisco Romero tomó el libro *Tema y variaciones de la personalidad* (1950) como guía para su curso de Antropología filosófica.[2]

Más allá de otras posibles consideraciones, no se puede dudar del protagonismo de Roura-Parella en este proceso de divulgación de las ciencias del espíritu. Juan Mantovani, profesor de las universidades de Buenos Aires y La Plata, saludó elogiosamente la obra *Spranger y las ciencias del espíritu* (1944) de Roura-Parella.[3] A partir de este momento se estableció entre ambos una cordial amistad y una afinidad intelectual, al coincidir ambos en señalar las limitaciones del positivismo y del neokantismo en materia educativa. Mientras Roura-Parella opta a favor de las ciencias del espíritu, Mantovani —bajo la influencia del culturalismo de Scheler— se decanta por un idealismo de corte vitalista y es-

1. F. Romero, «Antes y ahora. La postura metódica en las ciencias naturales y en las del espíritu», en *Filosofía de ayer y de hoy,* Buenos Aires, Argos, 1947, pp. 159-173.

2. R. Gómez Inglada, S. Marquès Sureda, J. Pagès Manté, L. Planagumà Vilalta y C. Vilanou, *La carpeta de l'oncle...*, *op. cit.*, p. 264.

3. J. Mantovani, *Ciencia y conciencia de la educación*, Buenos Aires, El Ateneo, 1947, pp. 371-379.

piritualista. «El ser humano desenvuelve su vida entre dos principios, vida y espíritu, no como una lucha de términos antinómicos sino como unidad, plenitud. La primera asegura el *ímpetu* y el segundo la *idea*, la dirección.»[4] En cualquier caso, este planteamiento —en tanto que espiritualista— recuerda la filosofía hegeliana y diltheyana, ya que la educación pone en contacto la subjetividad psicofísica del individuo con la objetividad de los valores espirituales. «Educación es conjunción de espíritu subjetivo con espíritu trans-subjetivo; es decir, educación es, esencialmente, espíritu y éste es libertad, poder para determinarse, darse fines propios.»[5]

Naturalmente, este idealismo no se da al margen del mundo de la vida. Siguiendo a Dilthey, se insiste en que educar significa *vivificar*, esto es, espiritualizar, hacer posible que el educando viva conforme a la esencia creadora del espíritu. No en balde, en 1961 Larroyo reconocía que la publicación de *Educación y ciencia* de Roura-Parella, en 1940, constituyó «la inicial publicación y hasta la más importante aparecida en Latinoamérica» sobre la corriente de la pedagogía de la vida.[6] Por su lado, Ricardo Nassif confirma que el pedagogo mexicano Francisco Larroyo fue influido claramente por la pedagogía científico-espiritual, divulgada por Roura-Parella.[7]

Sería injusto no recordar que la obra de Spranger —que se empezó traducir en la España republicana— continuó siendo divulgada en Latinoamérica y, para ser más exactos, en Buenos Aires. En realidad, antes de la arribada de los exiliados españoles, la filosofía de Dilthey ya era conocida en la capital argentina, donde existía una Sociedad Kantiana desde cuya tribuna Korn trató de *La filosofía de Dilthey* en 1933. Igualmente, Francisco Romero se había referido ampliamente a la filosofía de Dilthey antes de la llegada de los transterrados españoles. Sin ánimo de ser exhaustivos, y a título de simple ilustración, cabe destacar algunos de los títulos de Spranger de mayor relieve que fueron vertidos al castellano: *Psicología de la edad juvenil* (1946), *Ensayos sobre la cultura* (1947), *Cultura y educación (Parte temática e histórica*) (2 vols., 1948), *La experiencia de la vida* (1949), *Reflexiones sobre el desarrollo de la existencia* (1964), *Espíritu de la escuela primaria* (1964), sin olvidar las continuas reediciones de traducciones anteriores.

4. J. Mantovani, *La educación y sus tres problemas*, Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras, 1943, p. 64.

5. *Ibíd.*, pp. 64-65.

6. F. Larroyo, «La filosofía de la educación en Latinoamérica, hoy», *Dianoia*, VII, 1961, p. 211.

7. R. Nassif, *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*, Buenos Aires, Cincel-Kapelusz, 1985.

En esta tarea de divulgación del pensamiento pedagógico de Spranger sobresale también Ricardo Nassif, que —además de estudiar la ciencia pedagógica en Dilthey y Spranger—[8] situó sendos estudios preliminares en las ediciones de *El educador nato* (1960) y *Espíritu de la educación europea* (1961), a la vez que ofrecía una visión panorámica del sistema de Spranger.[9] Tampoco podemos olvidar que la muerte de Spranger —el filósofo de la conciencia individual y cultural—,[10] acaecida el 17 de septiembre de 1963, fue lamentada no solo en Europa sino también en Latinoamérica: desaparecía un humanista que había echado sus raíces en el idealismo alemán y que entendió desde una actitud libre que el proceso educativo es un camino para unir lo propio y característico de cada personalidad humana con los valores de la cultura de una humanidad ideal.[11] Podemos apostillar que Roura-Parella fue siempre fiel a su maestro, incluso en los duros tiempos que siguieron en Alemania al fin de la Segunda Guerra Mundial, cuando escaseaban los víveres en Europa. Las cartas que cruzó con el matrimonio Spranger así lo confirman.[12]

Con estos antecedentes, podemos inferir que también en Latinoamérica —como anteriormente en la España republicana— cuajó una pedagogía entendida como ciencia del espíritu y de la cultura que, parafraseando a Zea, bien podría presentarse como un momento de libertad creadora después de la hegemonía positivista en Latinoamérica.[13] Nótese que las ciencias del espíritu actuaban como un contrapeso a la presencia del positivismo en Latinoamérica, por más que el mismo Roura-Parella procuraba presentar su construcción en sintonía con la ciencia positiva, esto es, de una manera rigurosa, tal como Husserl había pretendido con la filosofía al conferirle el estatus de ciencia estricta.[14]

Puede decirse sin exageración que, gracias también a los esfuerzos de los intelectuales exiliados como Roura-Parella, los rumbos intelectuales de Europa

8. R. Nassif, «La ciencia pedagógica en Dilthey y Spranger», *Revista de Educación*, Buenos Aires, núm. 1, 1951, pp. 49-65.

9. E. Spranger, *El educador nato*, Buenos Aires, Kapelusz, 1960; y *Espíritu de la educación europea*, Buenos Aires, Kapelusz, 1961.

10. H. J. Meyer, «E. Spranger, el filósofo de la conciencia», *Folia Humanística*, vol. II, núm. 13, enero de 1964, pp. 25-44.

11. J. Jaramillo Uribe, «La muerte de Eduardo Spranger», *Ideas y Valores. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, Universidad Nacional (Bogotá, Colombia), vol. V, núm. 18, 1963, pp. 149-150.

12. R. Gómez Inglada, S. Marquès Sureda, J. Pagès Manté, L. Planagumà Vilalta y C. Vilanou, *La carpeta de l'oncle...*, *op. cit.*, pp. 127-129.

13. A. Ibargüengoitia Chico, *Suma filosófica mexicana (Resumen de historia de la filosofía en México)*, México, Porrúa, 1989 (2.ª ed.).

14. E. Husserl, *La filosofía como ciencia estricta*, Buenos Aires, Nova, 1969 (2.ª ed.).

y Latinoamérica ofrecen —en el siglo xx— más de una coincidencia, pues el ideal de educación se configura, también, según un ideal de vida espiritual. Quizá por eso mismo, y a pesar de las dificultades históricas del momento, la América latina se convirtió en tierra de acogida para unas ciencias del espíritu que favorecieron la aclimatación de un movimiento pedagógico de signo idealista que, por ende, se desmarcaba de las corrientes naturalistas, conductistas y materialistas.

Si bien se ha detectado la presencia de pensadores marxistas en Latinoamérica antes de la década de los años veinte, no fue hasta entonces cuando se vincularon los factores nacionales e internacionales que favorecieron el despertar comunista. Solo a partir de 1920, y cuando la Revolución mexicana ya había concluido, «el marxismo deja de ser algo embrionario, ocasional, periférico y comienza a adquirir forma».[15] A mayor abundamiento, Leslie Bethell —editora del libro de Hobsbawm sobre América latina— pone de relieve el papel del movimiento revolucionario estudiantil de Córdoba (1918) como desencadenante del marxismo latinoamericano.[16] En sintonía con la línea de pensamiento marxista latinoamericano, hay que destacar la obra de Aníbal Ponce, con sus dos libros de referencia *Educación y lucha de clases* (1934) y *Humanismo burgués y humanismo proletario* (1935), que constituyen dos pilares fundamentales para la visión pedagógica desde la perspectiva marxista. Frente a la pedagogía de las ciencias del espíritu, la concepción materialista de Aníbal Ponce —apasionado por la URSS después de visitarla en 1935— constituye un referente de la pedagogía marxista, basada en el materialismo dialéctico.[17]

Ni que decir tiene que lo que llama la atención en América latina —y aquí acudimos a la autorizada voz de Hobsbawm— es que «los movimientos socialistas y comunistas hayan sido tan débiles».[18] De todos modos, la situación internacional que se produjo a raíz de la revolución cubana de 1959 determinó que los ideales pedagógicos culturalistas perdurasen hasta comienzos de la década de los setenta, ya que las ciencias del espíritu podían constituir un buen antídoto al avance del marxismo. Hay que tener en cuenta también que a partir

15. F. Posada, *Los orígenes del pensamiento marxista en Latinoamérica. Política y cultura en José Carlos Mariátegui*, Madrid, Ciencia Nueva, 1968, pp. 10-11.

16. E. Hobsbawm, *¡Viva la revolución! Sobre América Latina*, edición y compilación de Leslie Bethell, Barcelona, Crítica, 2018, p. 31.

17. C. Lozano, «La reflexión hispanoamericana acerca de la educación: la obra de Aníbal Ponce», *Témpora. Pasado y presente de la educación*, núm. 9, 1987, pp. 29-42; R. Pasolini, «Entre antifascismo y comunismo: Aníbal Ponce como icono de una generación intelectual», *Iberoamericana*, núm. xiii/52, 2013, pp. 83-97.

18. E. Hobsbawm, ¡*Viva la revolución!...*, *op. cit.*, p. 55.

de 1970, con la vía democrática al socialismo de países como Chile, surgió un nuevo panorama geopolítico para Latinoamérica, que aparcaba definitivamente la vía culturalista de las ciencias del espíritu. Y ello más todavía si tenemos en cuenta el fin de la democracia chilena con el golpe de Estado del general Pinochet el 11 de setiembre de 1973. Por lo demás, la pedagogía crítica de Paulo Freire, basada en el desarrollo de una conciencia crítica, supuso una alternativa a la pedagogía de las ciencias del espíritu, que había circulado con notable aceptación en Latinoamérica desde 1940 hasta 1970.

Y, aunque la pedagogía de las ciencias del espíritu ha quedado un tanto en el olvido por el ascenso de otras corrientes de pensamiento que han acentuado la orientación pragmático-utilitarista, lo cierto es que últimamente estamos asistiendo a su recuperación en clave hermenéutica (Gadamer). De un modo u otro, se mantiene en el transcurso de la historia una concepción histórico-cultural del mundo que, si en los años de entreguerras (1919-1939) fue una respuesta al ambiente de crisis generalizada que se vivía, hoy puede ser vista como una respuesta humanístico-espiritual al dominio tecnológico imperante, inherente a una sociedad neoliberal y posmoderna. En el mundo actual, y de acuerdo con Alfred Weber, no se trata tanto de un espíritu objetivo, sino más bien de una actitud anímico-espiritual que no niega el peso de la historia y de la tradición y, por ende, de la cultura. Tampoco hay que pasar por alto que esta actitud anímico-espiritual es la que, según Roura-Parella, nos separa del *animalismus*, que ha adoptado últimamente la forma del transhumanismo, a la vez que nos invita a revisar la cultura desde un punto de vista histórico-espiritual sin perder de vista la unidad antropológica y social.

Es hora de concluir y de reconocer los méritos personales e intelectuales de Roura-Parella, un pedagogo del exilio que construyó un sistema pedagógico culturalista y una teoría de la formación humana bajo los cánones de las ciencias del espíritu. Nos encontramos ante un espíritu libre que, después de residir durante seis años en México, recaló en la Universidad de Wesleyan, donde hoy existe un banco dedicado a nuestro profesor y su esposa, Teresa Ramón Lligé: «In memory of Juan and Teresa Roura-Parella».[19] El matrimonio no tuvo descendencia, pero dejaron un impresionante legado espiritual entre discípulos y amigos con quienes —a la sombra de Francisco Giner de los Ríos y Antonio Machado, sin olvidar la religiosidad cuáquera— compartieron el deseo de la libertad humana entendida como un ejercicio de autenticidad, porque

19. R. Gómez Inglada, S. Marquès Sureda, J. Pagès Manté, L. Planagumà Vilalta y C. Vilanou, *La carpeta de l'oncle...*, *op. cit.*, p. 233.

sin ella resulta inviable la realización de uno mismo con la esperanza cristiana en la vida eterna.

Según Roura-Parella, ayudar a los otros a ser libres es también un acto de servicio a Dios, de manera que optó por la vía de la docencia, una manifestación de su fe en el futuro de la juventud. De todo ello puede deducirse cómo nuestro protagonista asumió el reto de vivir y enseñar sin máscaras, para dar muestras de una personalidad armónica al margen de conflictos y dramatismos. Evidentemente, engañar a los alumnos constituye un delito de alta traición que atenta no solo contra la dignidad humana, sino que también se desvía de la esperanza en un mundo mejor y de la promesa de una vida eterna, que es un don de Dios. En pocas palabras, Roura-Parella, que siempre se mantuvo alejado de la política y apostó por la cultura, marchó al exilio por un imperativo moral, consciente de que había de forjar una personalidad armónica lejos de disonancias en un ambiente de libertad. Todo un ejemplo digno de ser tenido en cuenta, tal como el profesor Alejandro Sanvisens manifestó en el homenaje que le tributó la Universidad de Barcelona el 17 de octubre de 1983, pocas semanas antes de su muerte en Estados Unidos, su patria de adopción.

Antología de textos

Por causa de la Guerra Civil y el exilio posterior, el profesor Joan Roura-Parella no pudo seguir una trayectoria intelectual sosegada y continuada, ya que la fatídica fecha de 1939 comportó una quiebra absoluta, moral y profesional. Con todo, y considerada en conjunto, su obra ofrece un sentido global y sistemático a pesar de la urgencia con que escribió al salir de España. Aunque inicialmente se interesó por las cuestiones científicas y psicológicas, después de su estancia en Berlín (1930-1932) se aproximó a las ciencias del espíritu (Dilthey) gracias al magisterio de Eduard Spranger. Como hemos visto en el estudio introductorio, en plena Guerra Civil defendió su tesis doctoral de la Universidad de Barcelona y la noche del 23 de enero de 1939 emprendió el camino del exilio junto al poeta Antonio Machado y al filósofo Joaquim Xirau.

Sus primeros años en América, en México entre 1939 y 1945, fueron de una gran creatividad, y así elaboró infinidad de artículos, comentarios y recensiones —en algunas ocasiones simplemente para poder subsistir— en medio de una vorágine intelectual que, además de contribuir a su sustento, favoreció la configuración de su cosmovisión, que enlaza vida y educación en un todo compacto en que resuenan los principios de la pedagogía de las ciencias del espíritu, esto es, del culturalismo pedagógico. Durante aquella época dio a la imprenta sus dos primeros libros significativos, *Educación y ciencia* (México, 1940) —una adaptación de la tesis doctoral defendida en Barcelona— y *Spranger y las ciencias del espíritu* (México, 1944). Más tarde, una vez instalado en Estados Unidos, sus ánimos se sosegaron y su productividad se dirigió a la elaboración de otros dos libros, ciertamente emblemáticos: *El mundo histórico social (Ensayo sobre la morfología de la cultura de Dilthey)* (México, 1947) y *Tema y variaciones de la personalidad* (México, 1950), una síntesis de su pensamiento y que da sentido a esta antología.

Es obvio que estos libros son de difícil consulta ya que, además del tiempo transcurrido desde su primera edición, hay que contar con que aparecieron en el exilio americano, en un momento en que España vivía lejos de todo lo

que producía la diáspora intelectual, de modo que su importación era dificultosa por no decir imposible. Por ello, hemos considerado oportuno elaborar esta antología de textos sobre la base del hilo conductor de la educación, con la mirada puesta en el ideal de formación —o, si se quiere, en su teoría de la formación humana— que se desprende de su visión del mundo, emparentada con el idealismo de la libertad. No en vano, Dilthey había afirmado que «la floración y fin de toda verdadera filosofía es la pedagogía en su más amplio sentido, como teoría de la formación humana».[1] Este ideal ha guiado la elaboración de esta antología de textos, que no tiene otro objetivo que presentar al público hispano una síntesis de su pedagogía culturalista, que propugna una teoría de la formación humana. A pesar de que su nombre es desconocido para el gran público, y aparece en un segundo término cuando se habla de los pensadores del exilio, es evidente que la obra de Joan Roura-Parella posee un gran potencial filosófico, pedagógico y psicológico. Él siempre se sintió que formaba parte de aquella generación intelectual que en los años treinta capitaneaba Joaquim Xirau desde la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona y que, de acuerdo con el modelo universitario alemán, abrió un Seminario de Pedagogía en 1930, primer embrión de la Sección de Pedagogía de aquella Facultad, que inició sus andaduras en 1933 y contó con insignes profesores como Emilio Mira y López, Margarita Comas y Herminio Almendros, además de otros, entre los que destaca sin duda nuestro Joan Roura-Parella.

Vale la pena significar que las ciencias del espíritu tuvieron una buena acogida en la España republicana, de modo que resulta lógico ver como fueron los exiliados españoles (Eugenio Imaz, Lorenzo Luzuriaga, Joan Roura-Parella) quienes, después de encontrar cobijo en América, tradujeron la inmensa obra de Dilthey en el nuevo continente, sin olvidar los esfuerzos de Julián Marías desde el interior de España. En aquella encrucijada histórica —en la posguerra española y cuando la Segunda Guerra Mundial no había concluido—, las ciencias del espíritu aparecían como un revulsivo, ya que se leían a través de un sentido humanista y cosmopolita que poco tenía que ver con la deriva ultranacionalista del germanismo étnico-racista imperante en aquel momento en el viejo continente, que quedó sometido al yugo de la *Kultur* alemana, siempre alejada del ideal de formación (*Bildung*) propuesto por las ciencias del espíritu, que apelan a la autoformación en un ambiente de libertad. En otras palabras: la cosmovisión de Roura-Parella no tiene nada

1. W. Dilthey, *Historia de la pedagogía*, Buenos Aires, Losada, 1968, 8.ª ed., p. 9.

que ver con la concepción del mundo del nazismo, que, al decir de Alfred Rosenberg, se había de imponer en Europa incluso con la ayuda de la fuerza militar.

Solo así puede entenderse la antología pedagógica que Joaquim Xirau preparó en 1931 sobre Fichte, autor que no era leído con una visión patriótica y revanchista sino como una especie de apóstol de la libertad, ya que el nacionalismo se consideraba el primer paso para alcanzar un universo cosmopolita. Así pues, mientras en Alemania las ciencias del espíritu eran contaminadas por el expansionismo germanista, en España se interpretaron en sentido universal en consonancia con el idealismo de la libertad, con lo que se pusieron al servicio del ideal de humanidad que Pestalozzi y el krausismo habían cultivado. Una posición que, al fin y al cabo, entroncaba con la posición de la Institución Libre de Enseñanza, una de las causantes de que se pueda hablar de la Edad de Plata de la cultura española, que corresponde al período comprendido entre 1898 y 1936.

De ahí que, en la introducción a la antología pedagógica sobre Fichte, Xirau recordase que gracias a la educación propuesta por el filósofo alemán «es posible salvar a la nación alemana y mediante ella a la humanidad».[2] Ello explica, además, el apego de Xirau y Luzuriaga no solo por las ciencias del espíritu sino también por la Institución Libre de Enseñanza, con sus dos figuras señeras, Francisco Giner de los Ríos y Manuel B. Cossío. Por lo demás, vale la pena recordar que Roura-Parella insistió en repetidas ocasiones en que la idea de humanidad y el nacionalismo son perfectamente conciliables cuando no se presentan bajo formas extremas, ya sea el individualismo anarquizante, el nacionalismo excluyente o el colectivismo absorbente, y se integran en un todo presidido por el principio de la unidad en la variedad, una manifestación clara de la belleza.

Con este trasfondo, Luzuriaga destacó la importancia de los ideales de formación *(Bildung)* que configuran las teorías de la formación humana que no se corresponden con la noción de enseñanza *(Erziehung)*. De todas maneras, bien sabemos que en Alemania la *Bildung* se pervirtió hasta caer bajo las garras de la *Kultur* ultranacionalista y xenófoba.[3] Téngase en cuenta, además, que un pedagogo como Ernst Krieck, rector de la Universidad de Heidelberg, se contó

2. *Antología de Fichte*. Selección e introducción de Joaquín Xirau, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid, 1931, p. 20.

3. R. Sala Rose, *El misterioso caso alemán: un intento de comprender Alemania a través de sus letras*, *op. cit.*

entre los intelectuales más relevantes del III Reich.[4] A este nombre podemos añadir el de Alfred Baeumler, que dirigió a partir de 1933 el Instituto de Pedagogía Política de la Universidad de Berlín, con lo que la ciencia pedagógica fue adulterada por el nazismo, circunstancia que a la larga deterioró su imagen pública y su estatus epistemológico, una situación que propició el prestigio de la psicología —y, por ende, de las ciencias de la educación—, que fue ascendiendo en la época de posguerra en detrimento del saber pedagógico o, si se quiere, de la pedagogía filosófica.

Sin embargo, en la España republicana —e igualmente durante los primeros años del exilio en América—, la pedagogía científico-espiritual constituyó un referente de primer orden, al vincularse al idealismo de la libertad (Sócrates, Platón, Kant, Fichte, Goethe), que, a su vez, asumía una dimensión inequívocamente humanista y culturalista. En aquel contexto, la pedagogía se presentaba de acuerdo con Max Scheler como un saber de salvación del género humano que contrastaba con el totalitarismo nazi-fascista, al mismo tiempo que se alejaba igualmente del materialismo soviético, que parecía haber abolido cualquier connotación espiritual y religiosa. Tampoco hay que soslayar la meditación de la técnica de Ortega, que sirvió de lección inaugural de la Universidad Internacional de Santander de 1933, un año antes de que acudiera y profesara Roura-Parella sobre la educación viva. Recordemos que para Ortega la vida humana no es solo lucha contra la materia, sino también lucha del hombre con su alma, de modo que, en este segundo aspecto, las ciencias del espíritu podían facilitar las cosas. A la vista de lo que decimos, tampoco puede sorprender que Luzuriaga declarase en la introducción a su *Historia de la educación y de la pedagogía* que «la historia de la pedagogía está íntimamente relacionada con las ciencias del espíritu, y como la historia de éstas es relativamente reciente».[5]

Por esta razón, se confirma la proximidad de la historia de la pedagogía a las ciencias del espíritu, un fenómeno que cuajó en España a través de dos grandes valedores como Luzuriaga y Roura-Parella, ambos exiliados en América. El primero se instaló en Argentina, el segundo en México, desde donde irradiaron la pedagogía de las ciencias del espíritu. Al cabo, la historicidad espiritual que se articula a través de la cultura constituye un rasgo ineludible de cualquier proceso educativo y, por ende, de la ciencia pedagógica, la cual experimenta la influencia de la escuela histórica que pone de manifiesto la radical diversidad

4. C. Ingrao, *Creer y destruir. Los intelectuales en la máquina de guerra de las SS*, Barcelona, Acantilado, 2017, p. 100.

5. L. Luzuriaga, *Historia de la educación y de la pedagogía*, Buenos Aires, Losada, 1973, p. 12.

de las manifestaciones de la vida humana. Tanto es así que Dilthey, en traducción de Luzuriaga, dirá que «el ideal de formación depende del ideal de vida de aquella generación que educa», de modo que la historia de la pedagogía puede ser vista como una evolución de la teoría de la formación humana.[6] Además, todo hombre histórico tiene lo que Dilthey denomina una cosmovisión (*Weltanschauung*), expresión acuñada por Wilhelm von Humboldt y que pone de relieve las formas fácticas —no siempre conscientes— de «ver el mundo», que a grandes rasgos coinciden con los *Cuadros de la naturaleza* de su hermano Alexander. En último término, cada cuadro de la naturaleza genera una imagen o concepción del mundo o, si se quiere, una cosmovisión, uno de los temas centrales del pensamiento de Roura-Parella, tal como se desprende del texto «Concepción del mundo, personalidad y educación», publicado en México a poco de llegar, y del programa del curso «Art in human experience», que incluimos en esta antología y que durante muchos años impartió en la Universidad de Wesleyan, con gran acogida por parte de los alumnos.

Ya Fichte en su primera introducción a la *Teoría de la ciencia* (1797), al distinguir entre dogmáticos (empíricos) e idealistas, afirmó lo siguiente: «Qué clase de filosofía se elige, depende, según esto, de qué clase de hombre se es; pues un sistema filosófico no es como un ajuar muerto, que se puede dejar o tomar, según nos plazca, sino que está animado por el alma del hombre que lo tiene».[7] En otras palabras: los ideales de formación que emanan de las diversas cosmovisiones atesoran un alto potencial pedagógico, ya que señalan el objetivo y la meta educativa que se pretende alcanzar, en consonancia con la concepción del mundo por la que se opte, la cual depende —como se desprende de la afirmación de Fichte— de qué tipo de hombre se sea, una idea que Roura-Parella hace suya, como se ve en los textos que reproducimos a continuación.

Comoquiera que estos ideales de formación no se dan de manera abstracta sino a través de un proceso histórico-espiritual, cobra relevancia la concepción del mundo (cosmovisión) que aparece ante el hombre como un todo complejo. «Esta estructura —argumenta Dilthey— es siempre una complexión o conexión unitaria, en la cual, sobre la base de una imagen del mundo, se deciden las cuestiones acerca de la significación y el sentido del mundo, y se deducen de esto el ideal, el sumo bien, los principios supremos de la conducta en la vida.»[8] Excusado es decir que la concepción del mundo implica una orientación teleo-

6. G. Dilthey, *Historia de la pedagogía*, *op. cit.*, p. 14.

7. J. G. Fichte, *Primera y segunda introducción a la Teoría de la Ciencia*, Madrid, Sarpe, 1984, p. 46.

8. G. Dilthey, *Teoría de las concepciones del mundo*, Madrid, Revista de Occidente, 1974, p. 45.

lógica, es decir, una conexión de finalidad que da sentido a la vida humana, sobre todo si —como dice Jaspers—[9] se vive de manera auténtica. Está claro que toda la obra de Roura-Parella, fraguada principalmente en la década de los años cuarenta, durante el exilio, responde a este mismo objetivo, esto es, elaborar su propia cosmovisión, que incluye no solo una manera de ver las cosas sino que implica pedagógicamente un ideal de formación (*Bildung*) que, a modo de imperativo pindárico de la Pítica segunda (¡que llegues a ser el que eres!), todo ser humano debe asumir su destino sobre la base de que darse forma (*Formung*) implica una dimensión plástica, de acuerdo con una estética armónica de resonancias clásicas.

En consonancia con estos antecedentes, el plan de esta antología comprende tres grandes secciones. En la primera se revisan los fundamentos de la pedagogía de las ciencias del espíritu —que podemos identificar con la pedagogía culturalista—, sobre la base de la unidad de la pedagogía y la educación en un todo que aglutina en una realidad única la vida biológica, espiritual (cultura) y social (comunidad). A nuestro modo de ver, se trata de una pedagogía culturalista que hemos considerado «educación viva», puesto que educación implica vivificar, dar vida espiritual y cultural. Si la vida biológica se transmite por herencia, la vida espiritual necesita de la educación, de una educación viva, expresión que dio título a un artículo publicado en la *Revista de Pedagogía* en 1935 que reproducimos en la presente antología y que recoge lo más esencial del curso impartido el año anterior en la Universidad Internacional de Santander. Al parecer, fue el poeta Pedro Salinas —secretario de aquella Universidad de Verano entre 1933 y 1934— quien indicó a Roura-Parella la oportunidad de cualificar su propuesta pedagógica con el apelativo de «educación viva».

Así pues, a partir de su concepción unitaria del ser humano, de su educación y concepción del mundo, nos aproximamos en una segunda sección a la concepción del mundo porque la vida, basada en vivencias y en experiencias, se articula a modo de condición de posibilidad de cualquier cosmovisión, que —de acuerdo con Fichte— depende de qué tipo de hombre se sea. En última instancia, las diversas formas de vida (*Lebensformen*) presentadas por Spranger corresponden a las seis grandes cosmovisiones (económica, teorética, estética, social, política y religiosa). Por ello, en su proceso de formación personal cada uno ha de optar por una determinada concepción del mundo que invita a la realización personal. Por su parte, el verdadero pedagogo, además de transmitir el legado cultural representado por el espíritu objetivo, debe respetar la perso-

9. K. Jaspers, *Psicología de las concepciones del mundo*, Madrid, Gredos, 1967.

nalidad de cada alumno a fin de que cada uno sea capaz de construir libremente su propia cosmovisión o concepción del mundo. Por lo demás, este planteamiento se refleja perfectamente en el curso «Art in human experience», que Roura-Parella impartió durante años y cuyo programa, perteneciente al curso académico 1960-1961, hemos incluido en la presente antología.

Finalmente, la tercera sección está dedicada al tema de la formación humana (*Bildung*), que se canaliza a través de la construcción o realización de uno mismo, en un proceso que, además de aspectos éticos, posee una indudable carga estética ya que cada uno deviene artista de sí mismo. De conformidad con la tradición de la pedagogía de las ciencias del espíritu, la formación deviene, según el modelo del *Meister* de Goethe, en autoformación, que lejos de adquirir connotaciones dramáticas ha de alcanzar un perfil armónico. Además, revisa su concepción antropológica sobre qué es el hombre, en que opta por una concepción espiritualista que apunta por una supervivencia que supera así a la muerte, porque sin la existencia de un más allá la vida humana no tendría sentido. En realidad, los fragmentos que hemos reproducido corresponden a los ocho últimos capítulos (del decimosexto al vigésimo tercero) del libro *Temas y variaciones de la personalidad* (1950), que culmina y sintetiza su ideario antropológico, psicológico y pedagógico.

Solo nos queda indicar que hemos respetado los escritos originales, tal como aparecieron publicados inicialmente, si bien hemos revisado y rectificado aquellos errores de transcripción tipográfica que se han detectado. De cualquier modo, estas variaciones —cuestiones formales y de detalle— no empañan el sentido de los textos reproducidos, que responden al pensar de Roura-Parella cuando los escribió. En defensa del autor, hay que considerar que elaboró buena parte de los textos que integran esta antología desde el exilio, con el recuerdo de los años pasados en Europa y sin poder comprobar en ocasiones directamente las referencias bibliográficas de sus maestros españoles y alemanes. Téngase en cuenta que el libro *Tema y variaciones de la personalidad* apareció en México cinco años después de que Roura-Parella se hubiese instalado en Estados Unidos.

Procedencia de los textos

Sección 1. Pedagogía culturalista: la educación viva

«Evolución de la teoría pedagógica», en J. Roura-Parella, *Spranger y las ciencias del espíritu*, México, Centro de Estudios Filosóficos de la Universidad Nacional de México, 1944, pp. 205-210.

«Unidad de la pedagogía», en J. Roura-Parella, *Educación y ciencia*, México, la Casa de España en México, 1944, pp. 211-215.
«La educación viva», *Revista de Pedagogía*, XIV, núm. 157, enero de 1935, pp. 1-11.

Sección 2. Cosmovisión y formación
«Concepción del mundo, personalidad y educación», *Nueva Era,* núm. 10, 1941, pp. 62-72; núm. 11, 1942, pp. 36-40.
Programa del curso «Art in human experience», *Humanities* 31-32 (1960-1961), Universidad de Wesleyan.

Sección 3. La formación y la realización de sí mismo
Todos los textos proceden de J. Roura-Parella, *Tema y variaciones de la personalidad*, México, Biblioteca de Ensayos Sociológicos-Instituto de Investigaciones Sociales (UNAM), 1950, pp. 129-238.

SECCIÓN I

Pedagogía culturalista: la educación viva

«Evolución de la teoría pedagógica»

La pedagogía como ciencia

Si bien la reflexión sobre la formación del hombre se remonta a tiempos antiquísimos y constituye uno de los motivos fundamentales del mundo clásico griego, la constitución de la pedagogía científica es una empresa de nuestro tiempo.

Casi todos los filósofos, poetas, historiadores, hombres de Estado, juristas de la época clásica alemana tienen su significación pedagógica. Pero de los siete grandes pedagogos que florecieron en este tiempo —Herder, Wilhelm von Humboldt, Pestalozzi, Fichte, Froebel, Herbart, Schleiermacher— solo estos dos últimos intentaron construir un sistema científico de pedagogía.

Todavía en 1880 no se consideraba la Pedagogía como una ciencia independiente. Aparece a veces como un estudio marginal dependiente de la teología práctica, una herencia de la época pietista o como una rama de la filosofía práctica. Se consideraba la educación como una técnica, como un arte o como una actividad semejante a la del jardinero, y se buscaban los fundamentos científicos en las distintas ramas del saber.

Solo el sistema herbartiano había formado una gran escuela y monopolizaba el campo pedagógico. Sus representantes en las universidades alemanas eran Stoy, Ziller, Rein, Otto Willmann. Todavía a fines del siglo pasado la pedagogía sistemática marchaba sobre los rieles trazados por Herbart.

En unión con el neotomismo, esta dirección dio frutos tan excelentes como la *Didaktik als Bildungslehre* (2 vols. 1882-1889) de Willmann y posteriormente la gran obra de Rein, *Pädagogik in systematischer Darstellung* (1902-1906).

El modo de pensar naturalista en pedagogía

Desde últimos del xix se dibujan tres corrientes en la teoría pedagógica, que solo en nuestro siglo alcanzan su pleno desarrollo. Entre 1880 y la guerra mun-

dial predominó una generación formada en el modo de pensar de las ciencias naturales, la cual fundó la pedagogía con la psicología, no sin una conexión interna con la tendencia impresionista y naturalista de la época.

En la filosofía no influida por Kant, el tema principal era el problema psicofísico que habían formulado Weber y Fechner. Esta raíz encontró un campo abonado en Francia, Inglaterra y América, donde se desenvolvió rápidamente. Spencer, Bain, Romanes, Ribot, James se tradujeron al alemán, pero tuvieron relativamente poca importancia en el país de la «idea de la humanidad» (*Humanitätsidee*). A esta corriente positivista corresponde la pedagogía psicológica, que en gran parte interpreta el procedimiento de educación según el modelo técnico.

De 1900 a 1914 predomina en toda la línea el modo de pensar naturalista. Se tenía gran confianza en la aplicación del experimento en la investigación y fundamentación de los métodos pedagógicos, sobre todo los didácticos. «Se esperaba, como en América, incluso subordinar la educación a los métodos generales de la información e influencias psicotécnicas.» El modelo de esta pedagogía, quizás elaborada con demasiada rapidez, se encuentra en las famosas *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlangen* (primera edición, en 2 vols. 1903; segunda edición, en 3 vols. 1911), de Meumann.

Pero la psicología de los contenidos de conciencia, que descomponía el alma en partes elementales, fue oscureciéndose cada vez más ante el empuje arrollador de la consideración totalista y evolutiva en psicología. Fue creciente el interés por la psicología del niño. W. Stern, Karl Groos, los esposos Bühler son unos pocos nombres, entre muchos, que van unidos a este gran movimiento en los países de lengua alemana.

Esta pedagogía (que no podía tener validez general porque la psicología que le servía de base no la tiene) solo quería ser una teoría de los medios educativos, olvidando que los medios no pueden separarse de los fines a los cuales sirven. Todo medio apunta a un fin, que no puede fundarse por vía psicológica. Las condiciones de la educación formuladas por la psicología no pueden resolver por sí solas el problema de la formación del hombre. El verdadero sentido de la expresión «pedagogía desde el niño» no es solo un cambio puramente metódico, sino que responde a la busca instintiva de una norma peculiar que domine en el campo de la educación [...]; es un principio ético pedagógico y significa la exigencia fundamental de no introducir en el alma en desarrollo nada que no sea auténtico y propio, sino formarla en sentido de su propia verdad (en el sentido de autenticidad y propiedad). En una palabra: el principio psicológico no es meramente psicológico, sino ético-pedagógico.

La tendencia neokantiana

En esta preocupación exclusivamente psicológica era inminente el peligro de perder de vista el fin de la educación, que había estado en primer plano cuando la pedagogía era sierva de la teología o de la filosofía. El dique contra semejante invasión, o mejor, el contrapeso contra esta fuerza solo podía venir entonces de las direcciones filosóficas, cuya función en la vida del espíritu es en general evitar, por medio del retorno *a priori*, las influencias relativistas del historismo, psicologismo y positivismo.

Uno de los méritos de Paul Natorp es el haber destacado, también para la pedagogía, el punto de vista normativo al establecer el ideal de la educación. En su *Philosophie und Pädagogik* (primeramente, en Marburg, 1909) fijó con todo rigor el lugar de la pedagogía en la construcción del sistema neokantiano. Hay que alinear en esta dirección el trabajo de Hönigswald, influido por la filosofía de los valores de Rickert, Über die Grundlagen der Pädagogik (1918), que se limita a reflexiones lógicas y de la teoría del conocimiento. A esta conexión sistemática pertenecen trabajos posteriores de Bruno Bauch y Johannsen. Magnífica es la contribución del neokantismo en la construcción de la pedagogía, pero tanto la fórmula de Natorp («harmonía de todas las direcciones originarias de conformación de la conciencia») como la de Hönigswald («hacer un motivo consciente del desarrollo del educando la idea de un sistema harmónico de la verdad en todos los campos posibles de valor») constituyen últimas metas de la historia, y por tanto no son ideales reales de educación.

La pedagogía como ciencia del espíritu

Los problemas que se plantearon después de la guerra en el dominio de la educación no podían resolverse con una mera pedagogía psicológica experimental ni con la pedagogía normativa desvinculada de la situación histórica. Cada vez se vio con mayor claridad que los problemas educativos se hallan en conexión inseparable con la totalidad de la cultura y su movimiento; no solo con lo económico y lo político. El educador debe ver el proceso de la educación en la enorme complejidad de la cultura y en la situación social.

La realidad de la educación es el *phoenomenon bene fundatum* del que tiene que partir la teoría pedagógica. Escuelas, órganos, leyes, fines y medios, ideales y procedimientos, en una palabra, todas las categorías pedagógicas deben surgir de esta realidad objetiva. Esta pedagogía que considera la educación en cone-

xión con la cultura y el mundo espiritual se anuncia en ensayos ocasionales que vienen principalmente de la filosofía de Eucken y en las lecciones universitarias de Dilthey. Su plena construcción se debe, sin embargo, al renacimiento de la ciencia y filosofía del espíritu, las cuales acogen también en su marco la pedagogía. Y esto es cosa de la postguerra.

Esta pedagogía tomó motivos de las tres grandes direcciones filosóficas del tiempo. El idealismo filosófico estaba representado en tres direcciones: la rama del neokantismo, que gracias a H. Rickert se orientó hacia una filosofía de los valores; la filosofía del espíritu de Dilthey, con un matiz más histórico y psicológico, y la fenomenología fundada por Husserl y continuada por Scheler en su ética. Se añadía, además, la aportación de un neohegeliano como Th. Litt.

Los tres pedagogos que construyeron este nuevo sistema fueron: Kerschensteiner, Litt y Spranger. Trabajaron tan íntimamente, que, a veces, es difícil investigar la paternidad de las ideas en este dominio.

Según la tradición de Hegel y Schleiermacher, la filosofía de la cultura y la filosofía del espíritu representan el papel que se adscribe a la sociología en los países occidentales. Desde que la sociología fue objeto de gran atención por parte de Tönnies, Simmel, Max Weber, Sombart, Leopold von Wiese y Vierkandt, no es posible ya fijar los límites entre esta disciplina y la filosofía de la cultura. Muchos investigadores limitaron conscientemente su trabajo al estudio de las formas de la sociedad; otros, en cambio, se fijaron en los contenidos de la cultura objetiva, iluminados, sin embargo, por la correspondiente estructura de la sociedad.

Ambos modos de ver son posibles en la pedagogía. La posición de Krieck con su pedagogía estrictamente descriptiva, sin consideración alguna al aspecto normativo de la educación, está muy cerca de la filosofía del espíritu. La pedagogía en este caso puede confundirse también fácilmente con la sociología.

En un amplio sentido pudiera también adscribirse la sociología al estudio de las cuestiones limítrofes entre el derecho público, derecho administrativo y pedagogía. Anteriormente, hemos visto la atención concedida por Spranger a esta clase de problemas.

Esta pedagogía en íntima conexión con la filosofía de la cultura y la sociología necesita, por otra parte, elaborar científicamente el lado psicológico de la educación. Han acudido a su ayuda las psicologías que postulan el primado del todo sobre las partes, especialmente la psicología científica del espíritu. No debe abandonarse el método experimental, que nadie puede confundir con un punto de vista psicológico fundamental.

La psicología científica del espíritu acentúa la relación de las vivencias anímicas y modos de conducta con las estructuras de sentido de una cultura ya

histórica. Descansa, como veremos más adelante, sobre la teoría del comprender, de fundamental importancia para la pedagogía. No es posible participar en los contenidos de la cultura sin la comprensión. Igualmente la influencia del educador supone una comprensión del educando, de sus estadios de desarrollo y su individualidad.

La unidad de la pedagogía de Spranger nace de su conexión con el mundo espiritual. El espíritu subjetivo, el objetivo y el normativo se condicionan mutuamente en la formación del hombre y del pueblo. Por eso solo en esta forma es posible una teoría de la educación válida para todos los tiempos y todos los pueblos en cuanto que pone de relieve la estructura variable de la vida de la educación y por consiguiente la condicionabilidad histórica de sus formas y categorías fundamentales.

«Unidad de la pedagogía»

Hasta hace poco la pedagogía no ha encontrado su propio camino. Durante mucho tiempo ha estado perdida en el seno de la metafísica o bien reducida a una actividad práctica, escolar. La pedagogía normativa sale de la metafísica; es metafísica. La pedagogía empírica nació de las necesidades prácticas del hacer educativo. La primera corriente no ve más que la idea mientras la segunda no ve más que la realidad.

Era necesario integrar en una unidad el ser y el deber ser, la realidad y el ideal. Se debe a Dilthey el primer ensayo de unificar estas dos direcciones de la pedagogía: la pedagogía científica del espíritu representa la confluencia de la corriente metafísica y de la corriente empírica-experimental. No hay un deber ser sin relación con el ser. La imagen ideal puede intuirse en la realidad.

La pedagogía científica del espíritu, *strictu sensu*, considera al hombre como un ser espiritual en su mundo espiritual. El espíritu objetivo y el espíritu subjetivo forman una unidad. Las mismas leyes imperan en estas dos regiones. Todo lo que se encuentra en la cultura ha estado una vez en el hombre. Objeto y sujeto son idénticos.

La cultura no es una creación arbitraria. El espíritu obedece a sus propias normas. Este aspecto normativo del espíritu constituye su esencia. Las normas encuentran al individuo con la exigencia del deber ser. Estas tres caras del espíritu —espíritu normativo, espíritu objetivo y espíritu subjetivo— forman una totalidad viva. La unidad de una cultura está en el ideal de esta misma cultura, de suerte que la nación no descansa solamente sobre un suelo, una sangre y una historia, sino que esencialmente es un programa en cuya ejecución se crea el futuro.

A la luz de la totalidad del espíritu se precisa el objeto específico de la pedagogía. De todas las variadas interrelaciones entre los miembros del espíritu, la pedagogía comprenderá aquellas en las cuales los valores ideales se encuentran con la realidad empírica. En la confluencia de estas dos esferas aparece el contenido específico de la pedagogía.

El fenómeno educativo solo toma sentido cuando se le considera en conexión viva con el todo individual, y el individuo, a su vez, en conexión eficiente con la totalidad de la vida del pueblo.

Articulación de la pedagogía científica del espíritu

La pedagogía científica del espíritu elabora la realidad en las siguientes dimensiones: ideal de la educación, educabilidad, bienes de formación y comunidades educativas.

La pedagogía no puede renunciar al establecimiento de normas. No estamos de acuerdo con Krieck cuando dice que la actividad normativa cae fuera de la ciencia. La ciencia tiene también el derecho de establecer normas y fijar valores. Claro está que no se trata de normas y valores que nacen de la pasión subjetiva de un interés de partido, sino normas objetivas. La pedagogía no puede contentarse en describir y comprender el fenómeno educativo en conexión con la vida del pueblo. Este estadio constituye justamente el trabajo previo necesario para interpretar el presente y proyectar la mirada hacia el porvenir. Ha de investigar los ideales de educación, que son los mismos que los de su propia cultura. Así establece su propia teología en relación con la cultura del tiempo, escapando a su competencia el establecer normas con validez general para todos los tiempos y para todos los pueblos.

La educabilidad hace referencia al individuo. Herbart cree que éste es el capítulo más importante de la pedagogía. La psicología científica del espíritu es la ciencia adecuada para la comprensión de las estructuras espirituales, cuya nutrición depende de los materiales de formación.

Estos materiales de formación son bienes culturales pertenecientes a todos los sectores de la cultura y cuyo estudio es el tema de la filosofía de la cultura. En la elaboración de los medios pedagógicos ha dado un excelente rendimiento el método experimental.

La psicología y ética del educador establece la forma de vida típica de todo maestro. Y, por último, la sociología pedagógica, rama reciente de la sociología general, estudia las diversas comunidades educativas y la organización de la vida escolar. Estos dos aspectos están condicionados por la estructura de la sociedad en que la función educativa está articulada.

Una palabra todavía sobre el aspecto histórico de la educación. Lo que es el hombre y la cultura de un pueblo lo aprendemos a través de su historia. Ésta es una de las ideas más caras a Dilthey. Todas las formas particulares de la cultura tienen su tradición detrás de ellas y en ellas mismas. En el presente está im-

plicada la totalidad del pasado con un impulso que la mueve hacia nuevos horizontes. En rigor, el pasado no perdura como una fuerza gravitatoria que dura siglos y siglos, sino como un impulso general. Dilthey escribe: «la acción continua del pasado como fuerza del presente». La pedagogía científica del espíritu integra en su conjunto el estadio histórico de la educación, pero no como una cosa muerta, anticuada, sino como una verdadera historia de la cultura. Además de la conocida obra de Dilthey, quisiéramos citar aquí dos magníficos ejemplos modernos de esta historia de la educación, que es una auténtica historia de la cultura: la *Paideia*, de Werner Jaeger, libro citado repetidas veces, y el *Platon der Erzieher*, de Julius Stenzel.

La amplitud del trabajo científico que presenta el fenómeno educativo ha de encontrar un punto central de unificación. Evidentemente este punto es la Universidad. A la Universidad le corresponde la investigación rigurosa de la función educativa en la dinámica de la vida del pueblo. Es cierto que hoy ningún hombre puede abarcar la extensión de semejante realidad. Con todo, cada investigador ha de tener una visión de la totalidad si quiere dar un sentido a sus investigaciones. Nacida de la vida misma, la pedagogía elabora su contenido, que vierte de nuevo a la vida en forma de líneas directoras. El material bruto de la vida es transformado en ideales y normas, que elevan y forman la vida de acuerdo con su propia esencia.

Dilthey abrió el camino. Y no solo con sus estudios pedagógicos, sino con su obra total. Dilthey ha formado escuela. La obra realizada por sus discípulos es muy extensa. El impulso inicial sigue adelante. Sin duda alguna Spranger es el discípulo más caracterizado del Maestro. Su obra no se aparta de la línea de Dilthey. Es su continuación. Como ningún otro, Spranger nos enseña a ver el alma humana como un todo en el que cada función solo tiene sentido en la totalidad. No solo nos pone delante de los ojos las múltiples y finas sinergias espirituales, sino que nos presenta, además, al hombre en conexión con el mundo.

Una de estas interrelaciones es la educación. También aquí todo está en relación mutua, todo vive e influye en lo demás, todo está entretejido; la familia, la escuela y dentro de ella la clase, el plan de estudios, el horario... Son factores íntimamente ligados. Tampoco la escuela es un órgano aislado. Nos muestra la escuela en conexión con la comunidad, con el Estado, con la vida total del pueblo. Realidad e ideal forman también un todo con sentido. Cada pueblo tiene a su vez su misión en la totalidad del mundo. Mundo en el cual nada es insignificante, sino que todo influye en todo.

Recapitulación

En resumen: ni la pedagogía normativa, ni la empírico-experimental, ni la descriptiva, sino solo una pedagogía. Cada una de estas pedagogías aprehende solo un aspecto de la totalidad del fenómeno educativo. Cada una de ellas ha dado nacimiento a un sistema de educación. Pero a la pedagogía empírico-experimental se le escapa el problema de las normas pedagógicas. No es más que una teoría de los medios educativos sin considerar que los medios no pueden separarse de los fines que queremos realizar. La imagen que la ciencia natural nos da del hombre no es más que una imagen que excluye todo lo que hay en la vida de valor, sentido y significación. El empirismo trabaja solo en la investigación de hechos. La finalidad exige un pensar normativo completamente diferente del pensar empírico, como lo han demostrado las investigaciones de Windelband. En la esfera del ser imperan otras categorías que en la del deber ser. Por sí mismo, el empirismo es incapaz de construir la pedagogía.

De igual manera es incompetente la pedagogía normativa, por ella misma, con su pensar especulativo con desprecio del empirismo para resolver una gran cantidad de problemas prácticos sin los cuales no puede hablarse de una pedagogía sistemática.

Esto solo puede conseguirlo el criticismo, que une el *a posteriori* del empirismo con el *a priori* de la especulación. El criticismo completa el dominio de la investigación de los hechos mediante la investigación de los fines y objetivos de la pedagogía. Por eso necesita de la descripción fenomenológica del fenómeno educativo, que nos dice que la educación es un hecho inherente a la vida misma, una función de la comunidad, una necesidad en la dinámica de la cultura. Las normas educativas no pueden establecerse especulativamente, sino que han de estar en relación con la vida del pueblo que intentan dirigir. Una pedagogía total y única nace, como todas las ciencias humanas, de las necesidades de la vida. Su objetivo no lo constituye un aspecto de la educación, sino la unidad de la actividad educativa en conexión con la totalidad de la vida. Este punto de vista unitario constituye la característica de las ciencias del espíritu. La pedagogía es y será, cerrando con la palabra de Friescheisen-Köhler, una ciencia del espíritu.

«La educación viva»

I. La educación como función en la vida de los pueblos

En uno de los últimos capítulos de la *Crítica de la razón pura*, Kant hace una distinción entre concepto escolar y concepto mundial de la filosofía que nosotros quisiéramos también aplicar, en un sentido diferente, a la educación.

El concepto usual, corriente, clásico de educación será el concepto escolar de educación. El nuevo, el que desde finales del siglo pasado se perfila cada vez con más claridad en la teoría pedagógica, lo caracterizamos como concepto mundial de educación. En sentido estricto educación es la influencia consciente que un individuo, el educador, ejerce sobre el otro, el educando, con intención de formarle.

Se trata, pues, de una actividad dirigida según un plan. Este plan, que es un esquema mental que construye el educador, es el camino que tiene que recorrer el educando hasta llegar a su formación. A ese camino pedagógico corresponden, por parte del alumno, una serie de transformaciones y cambios que convenimos en llamar proceso de formación. Este acto pedagógico, intencional, se dirige a un hombre concreto, individual y, mejor todavía, a una clase determinada de hombres, al hombre que se encuentra en el período de plasticidad, al niño, al joven. El hombre adulto, el hombre maduro, cae fuera de la esfera educativa. La relación educativa se establece aquí de un modo intencional de individuo a individuo.

En el concepto mundial de educación estas dos categorías educativas, sujeto y objeto, se toman con mucha más extensión.

No es un individuo determinado quien ejerce ahora la actividad educativa, sino el hombre en general, la colectividad. Esta extensión del sujeto exige también una extensión del objeto. Ya no se educa solamente el niño y el joven, sino que, sumergido el hombre desde su nacimiento hasta su muerte en su mundo, sometido constantemente a su influencia, puede decirse que la educación es un fenómeno de toda la vida. Esta influencia no solo es consciente, obedeciendo

a un plan, ejercida con una intención, sino que es la comunidad entera la que nos forma y se forma a sí misma. Antes de ser una idea, la educación es un hecho, una realidad, un fenómeno originario que ha existido siempre en todos los tiempos y en todos los lugares. No ha nacido del conocimiento filosófico, sino que, antes que a alguien se le ocurriera reflexionar sobre la educación, existía ya ésta como realidad viva en el seno de la vida de los pueblos, en la dinámica de la cultura. Se ha realizado siempre por sí misma porque es un fenómeno inherente a la existencia humana, una función fundamental del espíritu sin la cual el ser humano perdería su sentido. Lo mismo que la religión, el derecho, la sociedad, el arte, la educación es una función originaria, primaria de la vida. No es ni un producto de la cultura ni tampoco se da solo en la escuela como actividad consciente, obedeciendo a un plan, sino que surge de una necesidad vital. Se basa ya en la naturaleza biológica del hombre. El niño necesita para su desarrollo y para alcanzar su madurez de los cuidados de la generación adulta. Este mismo fenómeno lo encontramos incluso en los animales superiores. Hay animales que al nacer se bastan a sí mismos y que no necesitan aprender nada. Otros pasan por distintos estadios de desarrollo y durante este tiempo reciben los cuidados de sus padres, de quienes aprenden a vivir. El hombre nace indefenso, necesita la ayuda de los mayores y antes de bastarse a sí mismo tiene que pasar por un largo desarrollo, tanto más largo cuanto más elevado es el nivel cultural del pueblo a que pertenece. Gran parte de este trabajo se realiza por sí mismo merced a la tendencia profunda de la vida a formarse a sí misma. El hombre es un ser vivo que se realiza a sí mismo en una serie de estadios de desarrollo. Pero mucho de este trabajo, principalmente en las culturas complicadas, se lleva a cabo mediante una ayuda consciente. Solo así esa tendencia que tiene la vida a crearse a sí misma encuentra plena satisfacción. No debe perderse de vista, empero, que esa educación consciente, intencionada, supone aquella otra educación que como fenómeno primario es inherente a la vida misma y constituye una función fundamental de la sociedad, como veremos posteriormente. Puede decirse, pues, que la educación *escolar* no es más que un pequeño capítulo de la educación *mundial* y que el concepto escolar de educación está comprendido en el *conceptus cosmicus*, como lo denomina también Kant al referirse a la filosofía.

II. El hombre en su mundo. Principio de convergencia

En su aparición histórica, estos dos conceptos de educación surgen de dos antropologías diferentes. La distancia que va del uno al otro es la misma que me-

dia entre la antropología del humanismo y la antropología existencial. El humanismo ve en el hombre al individuo y quiere formarlo de conformidad con una idea. La comunidad no es una realidad, sino una eterna aspiración del hombre. Consecuencia: una pedagogía individualista que solo considera al hombre en sí mismo y para sí mismo. Esa pedagogía no corresponde a la esencia del hombre, en su íntima realidad. Entonces, ¿qué es este hombre? A pesar de que la cantidad de conocimientos particulares que sobre el hombre poseemos ha llegado a ser enorme, nunca como ahora se ha sentido el hombre a sí mismo tan problemático. «Después de diez mil años aproximadamente de historia —dice Scheler— hemos llegado por vez primera a una época en que el hombre se ha vuelto completamente problemático; ya no sabe más lo que es, pero al mismo tiempo sabe también que no lo sabe.» Nunca como ahora se ha sentido con más angustia la necesidad de saber lo que el hombre es, y no precisamente por razones teóricas, sino para formar el mundo de acuerdo con la realidad humana.

Si hoy no sabemos todavía lo que es el hombre, sabemos sin embargo lo que no es. El hombre no es un ser frente al mundo. No es un ser «ensimismado», según la feliz expresión de Ortega y Gasset, sino que es un ser de campo, un ser «circunstanciado», un ser que está esencialmente en otro que no es él, un ser que está en el mundo. Cuando la física moderna habla de la solidaridad de «cuantos» y «ondas», de corpúsculos y campos, se expresa en el mismo lenguaje ontológico que la antropología cuando nos habla del hombre en el mundo. El mundo es un elemento inseparable del ser hombre. Para ningún hombre hay un estar fuera del mundo. Pertenece a la existencia del hombre el tener un mundo, su mundo. El mundo es un carácter de la existencia misma. A una existencia va ligado indisolublemente un mundo. El sujeto («existencia») necesita del objeto «para poder ser». Necesita del mundo. La historia de la formación de ese mundo solidario al hombre es la historia de su propia formación. En el mundo donde el hombre está sumergido hay una gran variedad de objetos: casa, calles, puestas de sol, exámenes, eclipses de luna, melodías, palmeras, volcanes, cálculo integral, barcos de guerra, revoluciones... Esa atmósfera, tanto física como espiritual que envuelve al hombre, le da forma, mejor dicho, constituye la condición *sine qua non* para que el hombre se cree a sí mismo. El desarrollo de un individuo, los cambios y metamorfosis por que pasa, su destino en el seno de la colectividad, dependen de la convergencia de factores endógenos y exógenos, es decir, de las condiciones hereditarias y de las influencias del medio en que vive. En muchos psicoanalistas ortodoxos, excepción hecha hasta cierto punto de Freud, encontramos una valoración extrema del *medio* en el desarrollo del individuo. Piensan que las impresiones de la más tierna infancia

y sobre todo la atmósfera de la casa paterna ejercen una influencia decisiva en la determinación del carácter del futuro individuo. Con ello se olvida que cada niño ha heredado un núcleo esencial con determinadas tendencias de desarrollo, una entelequia, empleando un término que hoy vuelve de nuevo a sonar en la terminología científica. Si el mundo circundante forma al hombre, el hombre es a su vez creador de su mundo. En este intercambio constante entre el hombre y el mundo se encuentra la raíz misma de la vida. En esa cadena interrumpida de ósmosis y endósmosis la vida se desarrolla formándose a sí misma («Geprägte Form, die lebend sich entwickelt», Goethe).

III. El hombre como ser espiritual en su mundo espiritual

El problema de la relación del hombre con el mundo, que en definitiva es el problema de la vida, presenta una dirección vertical y otra horizontal. Como ser vivo, el hombre ocupa un lugar en el mundo de lo orgánico. Éste sería el aspecto vertical del problema de la vida. Por otra parte, en la vida del hombre se unen en un todo diferentes existencias, diferentes capas o regiones, cada una de las cuales posee sus órganos propios que funcionan para sí mismos, para los demás órganos y para el todo. Estas distintas capas en la vida humana, sus múltiples relaciones e influencias mutuas constituyen el aspecto horizontal del problema de la vida. Aquí no solo distinguiremos una existencia espiritual. Por interesante que sea para la esfera educativa la relación entre lo biológico y lo espiritual tenemos que renunciar a tratar de ello por no ser éste el lugar adecuado.[1] Nos limitaremos a tratar aquí de la vida espiritual del hombre, es decir, de aquella existencia que eleva al hombre por encima de la escala zoológica.

El hombre vive el mundo, su mundo, como totalidad. Nunca notamos en el mundo exterior meras materias físicas, sino siempre contenidos significativos: instrumentos, armas, joyas, etc., o, para emplear un término de Heidegger; «Das zuhandene Ding». El hombre no vive, pues, en un mundo de materia física, sino en un mundo de objetos con sentido. Sea, por ejemplo, el lenguaje. De un lado, una lengua es un producto físico. Tonos y sonidos. Podemos incluso imprimirlos en discos de gramófono. En segundo lugar debe ser oída: supone, pues, un proceso psíquico: oír. Aquí la separación entre físico y

1. En una nota a pie de página, Roura-Parella anunciaba que «en un libro nuestro que aparecerá próximamente tratamos esta cuestión con la extensión que merece», libro de cuya edición no tenemos constancia. (*Nota de los editores.*)

psíquico es casi imposible. ¿Dónde está lo físico y lo psíquico en el oír? Si fuera posible abstraer lo psíquico, no oiríamos más que tonos. Pero en realidad no solo oímos tonos, sino significaciones. Estos tonos son portadores de un sentido significativo. Comprender es mucho más que oír. En el dominio de la ciencia ocurre otro tanto. Un libro es, de un lado, materia, pero de otro modo es sentido o contenido significativo. Lo mismo encontraríamos en las demás regiones del espíritu. El mundo en que vivimos es siempre una realidad significativa. A esta amplia realidad se le denomina *espíritu*. En este espíritu se distingue siempre un lado objetivo y otro subjetivo. Un cuadro, por ejemplo, es espíritu objetivado. Cuando una persona al contemplarlo comprende su sentido, entonces el espíritu objetivo se convierte en espíritu subjetivo. Si por otra parte alguien pinta un cuadro, entonces el espíritu subjetivo se convierte en objetivo. El espíritu se ha objetivado; valores han sido realizados. La significación de la vida se manifiesta en las objetivaciones del espíritu (Dilthey). Este mundo de objetivos con sentido, ese mundo en que casi nada es neutral, sino que tiene su finalidad, su valor, es una estructura unitaria, viva, en constante movimiento.

Así como Jakob von Uexküll distingue en la unidad del mundo biológico la esfera de la nutrición, la sexual y la del enemigo, pueden distinguirse en el mundo del espíritu distintas regiones que son otras tantas direcciones en que el espíritu se objetiva. Si fuera posible, como ocurre con la luz, refractar la corriente de la cultura encontraríamos cierto número de regiones —ciencia, economía, arte, moral, sociedad, estado, educación, religión—, sectores que en la vida de los pueblos están fundidos, entrelazados, formando una estructura, una unidad. Cada una de estas regiones participa de los aspectos de las demás. Así, por ejemplo, la ciencia tiene un lado económico, jurídico, pedagógico. Y en la economía participan momentos jurídicos, científicos, morales e incluso religiosos, como ha puesto de manifiesto Max Weber. El índice de refracción de cada sector sería *el valor* en que la vida se ha objetivado. Cada región está en función de la totalidad, es un órgano dentro de la vida total, unitaria de la cultura. Este organismo vivo está en constante transformación, en constante devenir. No se expresa otra cosa cuando hablamos de la situación o del espíritu del tiempo.

En el mundo en que nos encontramos hay también otros hombres. Esos hombres no están en el mundo como «objetos» al lado de nosotros, sino que toda existencia humana es esencialmente un existir con otros, una coexistencia. El individuo está siempre unido a otros. El hombre es niño o padre, maestro o discípulo, amigo o enemigo, novio o novia, señor o criado. «Ningún yo sin nosotros» —dice Scheler—, lo que es lo mismo que decir que nuestra exis-

tencia nos viene dada por los demás. El hombre «ensimismado» es irreal. La realidad del yo surge del encuentro con el tú. Esa existencia en común, ese organismo social es la encarnación del espíritu objetivo, sujeto y portador de sus órganos y funciones.

Este mundo espiritual en que el hombre está sumergido es real. No todo en él es valioso, sino que también se han objetivado disvalores. Por eso la «vida» forma, pero también deforma. Por encima de este mundo del espíritu envuelve al hombre como un halo luminoso, un mundo ideal, el mundo de los valores. El hombre, como muy bellamente lo ha expuesto Simmel, es ciudadano de dos mundos, el mundo de la realidad y el mundo de los valores. Este mundo de los valores es el verdadero medio del hombre.

IV. Educación

Todos nosotros nos movemos en el mundo del espíritu objetivo. La necesidad de una larga educación está en que el individuo para poder vivir ha de participar, en su desenvolvimiento, de estos contenidos significativos. Debe orientarse en el mundo, en la esfera humana, en la vida. Cada uno debe hacer sus propias experiencias. La experiencia ajena, por instructiva que sea, no nos ayuda. En el seno de la cultura crece el individuo. Los bienes culturales —arte, ciencia, economía moral, religión, derecho—, todos los bienes de la cultura han nacido del espíritu individual o colectivo. Cada bien cultural lleva en mayor o menor grado la estructura del espíritu que lo creó. La energía espiritual individual ha devenido latente, por decirlo así, en el bien cultural. Empleando un ejemplo de la física podría decirse que la energía eléctrica cinética del individuo se ha transformado en energía potencial en el bien cultural. El espíritu se ha objetivado. El individuo se mueve en este mundo cultural de un pueblo, en un tiempo dado, respira esa atmósfera individual, crece en ese campo de fuerzas, y, primero de un modo inconsciente y luego de un modo consciente, acoge, toma, incorpora, vive los bienes culturales de su comunidad con o sin intervención de la ayuda pedagógica. Así los bienes culturales devienen bienes de formación, es decir, bienes capaces de crear cultura en otro espíritu. En la vivencia de los bienes de formación comprendemos los contenidos significativos de la vida. Estas objetivaciones del espíritu son el correlato del comprender (Dilthey). Con eso nos acercamos al núcleo del proceso formativo. La energía potencial contenida en los bienes culturales puede liberarse, actualizarse en el alma del individuo. En esa descarga eléctrica que se enciende en el individuo, cuando comprende, yace el fenómeno fundamental del proceso formativo. La

energía latente del bien cultural se hace viva en el alma del individuo que se educa. Podría decirse que los valores son los focos magnéticos del campo de fuerzas en que vivimos y crecemos. Tan pronto como entramos en su campo gravitatorio, nos atraen, despiertan en nosotros la tendencia a realizarlos. Tomamos una actitud respecto a ellos, nos sentimos interesados y nuestra espontaneidad tiende a realizarlos. En la vivencia de los valores nos formamos, desarrollamos nuestro núcleo esencial llevándolo de un estado de unidad indiferenciada, amorfa, a un estado de unidad estructurada, armónica. En la vivencia de los valores, el alma realiza su esencia. La educación es un fenómeno ligado siempre a la idea de valor. La educación es, como ha visto muy bien Kerschensteiner, un concepto axiológico.

Ahora bien, esa vivencia de los valores se da como resultado de la influencia de un hombre sobre otro. No es necesario que sea una actividad. La sola presencia es suficiente para la influencia educadora. Sabido es que los grandes hombres, los héroes en el sentido de Carlyle, influyen profundamente sin proponérselo y sin saberlo en la juventud de un pueblo. Es el hombre espiritual quien ejerce esa influencia. El espíritu solo se enciende en el espíritu. En el fondo es siempre el espíritu quien educa. La facultad de influir, el poder educador de todo hombre, descansa en una expansión del yo. Esta fuerza, que irradia de la personalidad, influye como modelo viviente en el individuo y despierta el órgano para la percepción de los valores. La elección de ese modelo viviente descansa en la resonancia que encuentra en nosotros. En ese modelo viviente vemos mucho más de lo que en realidad hay. Se adorna el modelo proyectando sobre la persona real perfecciones que no tiene, en una palabra, la idealizamos. Para los efectos educativos es indiferente que el modelo ideal no se corresponda con la persona real. Esta indiferencia pone justamente de manifiesto que en la elección del modelo hay mucho más que una selección de valores. Se trata de un acto creador. El modelo, con frecuencia incluso el negativo, es el medio más eficaz que tiene la vida para formarse a sí misma. Max Scheler penetra hasta la médula del fenómeno educativo cuando escribe: «Nada hay simultáneo sobre la tierra que haga buena a una persona de una manera más primaria, más inmediata, y con más necesidad que la comprendedora y adecuada mera visión de una persona en su bondad» (*Formalismus*, 3.ª edición, p. 598).

Al imaginarnos la relación educativa entre dos personas hacemos una abstracción. En realidad en toda relación educativa, en toda relación social, cada miembro es educador y educando al mismo tiempo. Y como, por otra parte, si el individuo vive en el todo, el todo vive también en el individuo, en último término es siempre la comunidad quien ejerce la influencia educadora. De la

diferente relación comunidad-miembro surgen distintas formas de educación que nos hacen penetrar en la enorme complejidad del proceso educativo.

Cultura y comunidad. De estos dos organismos vivos que no pueden existir el uno sin el otro arrancan todas las potencias educativas. Por grande que sea la influencia de la comunidad sobre el individuo no hay que olvidar la influencia educadora del espíritu objetivo. Alejandro el Grande vivía con su Homero. Hoy nos formamos todavía en los clásicos. Los hombres más lejanos en el tiempo pueden educarnos siempre que sepamos encender nuestro espíritu con sus obras. Cuando nuestra alma encuentra un eco en las obras de los grandes maestros, cuando comprendemos los contenidos significativos, nos formamos; el espíritu objetivo es el que nos desarrolla, el que nos educa. El espíritu objetivo se hace vivo en el individuo y se convierte en el espíritu subjetivo. El individuo formado es aquel que vive como un ser espiritual en el mundo cultural de su pueblo y de su tiempo y que es capaz de crear nueva cultura, esto es, de transformar el espíritu subjetivo en espíritu objetivo. La educación emerge de la cultura y vuelve a la cultura. Cultura y educación constituyen el lado objetivo y subjetivo del mismo proceso vivo. De este modo se cierra el proceso vital del espíritu. Proceso que nadie ha expresado de una manera más profunda que Goethe en esas palabras: «Gestaltung, Umgestaltung des ewigen Sinnes, ewige Unterhaltung». Formación, transformación del sentido eterno, eterna conservación.

Relieve de vida. Para el recién nacido, el mundo exterior no es todavía mundo circundante. En el proceso de creación de este mundo circundante, el niño se desarrolla, se forma, llega a hacerse una perspectiva propia en la totalidad del mundo.

La formación del animal depende casi por entero de los factores endógenos. En el hombre, las influencias de que dispone para su formación tienen un papel importante. Sin embargo no deben exagerarse. El caso ideal, el más favorable, es aquel en que la estructura fundamental interna nos es dada *a priori*, está en nosotros preformada. Esta apertura fundamental es, si se nos permite la expresión, un aparato seleccionador. Ya tuvimos ocasión de ver esta actividad seleccionadora al tratar la influencia educativa del modelo. Para que haya resonancia en el individuo es necesario que éste posea un órgano donde el mundo exterior se refleje. El mundo exterior actúa de revelador. Solo aquello que de alguna manera esté anclado en nuestra estructura interna pertenece a nuestro mundo circundante. Todo lo demás no existe para nosotros. En el proceso de creación de este mundo circundante, en realidad no hacemos otra cosa que

encontrarnos a nosotros mismos. Refiriéndose a la región del conocimiento Valentin Weigel lo ha dicho certeramente: «La verdad está en nosotros». A medida que el mundo deviene mundo circundante se va formando el relieve de vida individual o relieve del alma, empleando la expresión de Aloys Fischer. A cada región del espíritu objetivo corresponde un tipo de vida subjetiva. Esa diversificación del espíritu subjetivo ha sido estudiada por Spranger en su conocida obra *Lebensformen*. Seis son, según Spranger, los tipos fundamentales de individualidad: económico, teorético, estético, social, político y religioso. Cada una de estas formas de vida nace de la vivencia, como eje central de la vida individual, de una determinada clase de valores.

V. Función de la educación

Es evidente que la educación es un fenómeno esencial en la vida tanto individual como colectiva. Es una función vital primaria que se realiza en todas partes y en todos los tiempos de la misma manera formal, obedeciendo a la misma legalidad. Pero ¿qué sentido tiene el fenómeno educativo en la vida de los pueblos? ¿Cuál es su función en el seno de la cultura? La función de la educación en la vida está expresada en las palabras de Goethe: eterna conservación. Así como la vida orgánica se transmite de generación a generación a través del plasma germinativo por medio de la herencia, la vida del espíritu se transmite por tradición.

Todo contenido espiritual lleva en sí la tendencia a su propagación. El saber *quiere* transmitirse, el artista hace escuela, el político hace adeptos, las costumbres perduran tenazmente a través de los siglos. La educación propaga el organismo social, la cultura. Sin educación no sería posible la cultura. Sin el órgano educativo se perdería la continuidad histórica. La educación es, en su *conceptus cosmicus*, la verdadera guardiana de la historia.

SECCIÓN 2

Cosmovisión y formación

«Concepción del Mundo, personalidad y educación»

Concepción del mundo

Si la expresión española «concepción del mundo», que quiere traducir al término típicamente alemán *Weltanschauung*, no lo consigue plenamente, a su vez la estructura de la palabra alemana tampoco corresponde con exactitud a su contenido significativo. La traducción literal sería «visión del mundo», y mejor, como en alguna ocasión lo ha expresado el maestro Caso, «cosmovisión». La versión del ilustre maestro mexicano es más simple y más elegante, y carece de aquel matiz de pedantería que se percibe en la expresión española, hoy tan generalizada.

La palabra alemana es de cuño reciente; Goethe no la conoce todavía. Aparece en la filosofía del lenguaje de Wilhelm v. Humboldt y después en la Fenomenología del espíritu de Hegel. Como otras voces cuya adecuada versión es poco menos que imposible, suele circular hoy en su forma original en nuestra terminología filosófica.

El nacimiento de la palabra *Weltanschauung* denuncia una determinada situación histórica del hombre. Significa un cambio radical en la dirección de la mirada. El hombre, que durante tantos siglos tuvo puestos los ojos en Dios, los vuelve hacia el mundo. Se interesa mucho más por la naturaleza, la sociedad y la cultura que por el reino de Dios. La revelación no es ya el camino que conduce a la verdad, sino que la conciencia tiene fuerza para enfrentarse con los problemas, los de este mundo y los del más allá. Nunca hubiese podido crearse esta palabra si en el Renacimiento no se hubiera iniciado este proceso de secularización que culmina en la *Aufklärung*. El hombre tiene confianza en el poder de su propia razón y rechaza toda autoridad, lo mismo la de la tradición que la de la revelación. Incluso la mística se racionaliza y se exige una religión purificada de «misterios sobrenaturales», una «religión dentro de los límites de la razón». Como dice Kant, de quien tomamos estas últimas expresiones, «el hombre se emancipa de la minoría de edad que él mismo se había dado».

No es fácil decir lo que se entiende por «concepción del mundo». Hay que distinguir en este concepto dos vertientes diferentes en íntima relación. No significa tan solo una visión del mundo, la aprehensión de su sentido total, sino que en esta visión palpita un ideal para la vida misma. No se trata solo de una imagen sino también de una ley de vida. No es solo un conjunto de reflexiones, es decir, una conducta meramente teórica, sino que es una actitud total del hombre, de un pueblo, de una época. Es una decisión interna que se nutre de nuestras últimas convicciones referentes a la totalidad del mundo y a su sentido último. La «concepción del mundo» no se pregunta solo por la imagen del mundo sino también por la conducta verdadera en vista de esta imagen. No afecta solo a la razón sino también al sentimiento y a la voluntad.

Concepciones del mundo son fuerzas de gran potencia. Quieren formar y transformar el mundo y con él la vida según los valores inherentes a su imagen. Por eso hay siempre una tensión, una distancia entre la *Weltanschauung* y la vida, la misma que entre el ideal y la realidad.

La juventud, que siempre aspira a lo más alto, y que toca casi el ideal, y la vejez, que ve próxima la muerte, son las dos edades de la vida cuya necesidad de buscar un sentido al mundo, es decir, de establecer una cosmovisión, se hace más imperiosa y urgente. El joven, para moldear el mundo conforme el ideal, y el viejo, para salvarse de la angustia del salto a lo desconocido que ve acercarse. El problema de la muerte y de la supervivencia son aspectos de la vida comprendidos en la totalidad del mundo, que ninguna *Weltanschauung* puede eludir. De la vivencia de nuestra finitud, que no tendría sentido sin la nostalgia de un yo infinito, surgen la soledad y la angustia, sentimientos metafísicos que de alguna manera entran en la formación de la cosmovisión. Así Schleiermacher la ha definido como la «visión inmediata de Universo que acompaña al sentimiento religioso».

Toda concepción del mundo parte de un supuesto muy problemático cual es el considerar que el mundo tiene un sentido. ¿Y a qué se llama tener un sentido? Solo un todo puede tener sentido. La palabra tiene sentido en relación con la frase; la frase tiene sentido en relación con el período, y el período, en relación con el discurso entero. El sentido de un todo necesita ser ordenado a otro sentido más extenso que lo determine. Una máquina tiene sentido, por ejemplo, en conexión con el fin total de una industria. Tiene sentido, por consiguiente, todo aquello que está articulado como miembro en un sistema de valor. Salta a la vista que la unidad más alta tiene que ser el sentido del mundo.

El preguntarse por este último sentido es el aguijón de la Religión y de la Filosofía, especialmente en nuestro tiempo, pues si el siglo pasado fue el siglo de la ciencia, el nuestro es el de la concepción del mundo a pesar del camino

abierto por Husserl con su formidable intento de establecer una filosofía como ciencia rigurosa. Las interpretaciones del mundo bosquejadas por hombres, pueblos y épocas no son sustitutivos necesarios, para calmar el corazón humano, de lo que la filosofía, con ayuda del método fenomenológico, podría un día ofrecer al hombre, sino que arrancan de las necesidades más profundas de la vida misma. Por lo demás, el tercio de siglo transcurrido desde que Husserl abrió su resonante discusión contra Dilthey y su escuela en su trabajo «Philosophie als strenge Wissenschaft» («Logos», vol. I, p. 289, 1910-1911) viene demostrando que la legitimación metódica de la concepción del mundo es una de las misiones de la filosofía.

Personalidad y concepción del mundo

«La filosofía que se elige depende de qué clase de hombre se es, pues un sistema filosófico no es ningún ajuar muerto que pueda tomarse o dejarse según nos plazca, sino que está animado del espíritu del hombre que lo tiene.» En estas palabras tantas veces citadas, Fichte expresa como nadie la relación entre la *Weltanschauung* y la personalidad total. Toda concepción del mundo es la proyección teórica, en la conciencia, de la vida en su integridad. A cada carácter, a cada pueblo, a cada época e incluso a cada edad de la vida corresponde un tipo determinado de concepción del mundo. Sus últimas raíces penetran hasta las entrañas mismas de la vida. Unamuno tiene razón cuando dice que no son nuestras ideas las que nos hacen optimistas o pesimistas sino nuestro optimismo y pesimismo, que fluye de las fuentes mismas de la vida, lo que hace nuestras ideas. La fuerza inherente a toda *Weltanschauung* dimana del sentimiento de vida que yace en su fondo.

Si toda concepción del mundo va ligada a una persona, ello significa que ninguna puede tener una validez general, ninguna tiene un valor absoluto sino que solo representa una actitud diferente respecto del mundo. Cada hombre, cada pueblo solo aprende el sentido para sí. En esta limitación del hombre radica el carácter desgarrado y trágico de su existencia; el hombre es un ser finito que tiene la añoranza de absoluto.

La concepción del mundo no es más que una visión de un punto de vista personal; sin embargo, no la vive como una perspectiva entre otras posibles y legítimas, sino que cree que el sentido que capta es el sentido en sí, el sentido absoluto. Y cuanto más profunda es esta creencia tanta más fuerza tiene una concepción del mundo para imponerse y modelar la vida en consonancia con las normas que de ella se derivan. Así, gracias al carácter tiránico de toda *Wel-*

tanschauung, el hombre se salva de la angustia de nuestra limitación. Por otra parte, si no hay una concepción del mundo con validez absoluta tampoco hay un número infinito de posibilidades de ver el mundo, sino que el hombre tiene que elegir entre un número limitado de direcciones. Entre la pluralidad caótica de los sistemas filosóficos, Dilthey, que estudió a fondo el problema, distingue tres tipos fundamentales de concepción del mundo: positivismo o naturalismo, idealismo subjetivo o de la libertad y panteísmo o idealismo objetivo.

Cada cosmovisión individual, con el matiz que le da su sello propio, queda catalogada dentro de estos tres tipos. El primero, al cual pertenecen entre otros Demócrito, Haeckel y Marx, niega la existencia de un mundo espiritual junto a la naturaleza o por encima de ella. El mundo exterior es la realidad decisiva, y la vida espiritual no es más que un epifenómeno. Sensualismo, determinismo, materialismo. Para la conducta, las consecuencias del naturalismo son: cinismo y materialismo práctico o una heroica resignación ante la fatalidad. Frente a este tipo de *Weltanschauung* está el idealismo de la libertad, que encontramos en formas distintas en Platón, el cristianismo, Kant y Schiller. El mundo se ve aquí como un campo de lucha entre dos principios contrarios que suelen llamarse naturaleza y espíritu. La realidad única es la persona con su libertad moral y todo lo demás solo es material para el espíritu que forma y modela la materia conforme a sus propias leyes. El tercer tipo, por último, ve en el espíritu la realidad verdadera que anima toda la naturaleza. El mundo es un todo animado con el cual el idealista objetivo vive en perfecta armonía. La naturaleza tiene un alma y todo el mundo se considera como un símbolo. El hombre se deja vivir llevado por su propio destino en una actitud contemplativa y entusiasta. Ésta es la concepción del mundo de las naturalezas eróticas y de los artistas. Con matices diferentes pertenecen a esta dirección panteísta, entre otros, Heráclito, Giordano Bruno, Shaftesbury y Goethe.

Estos tres tipos de concepción del mundo se encuentran conjuntamente en una determinada situación histórica, se suceden unas a otras con cierta necesidad y a pesar de su irreductible contradicción se completan mutuamente.

No es posible reducir a uno solo estos tres tipos de *Weltanschauung* porque cada uno ve el mundo desde una realidad distinta e irreconciliable. El hombre tiene que optar por uno de ellos y su elección no significa arbitrariedad sino que en su decisión expresa su modo de ser entero, consciente e inconsciente.

Vislumbramos ya aquí la relación entre estos tipos de concepción del mundo y las distintas capas que constituyen la personalidad. Sigamos más adentro.

Es muy antigua la idea que nos presenta el hombre como ser constituido por capas distintas. Platón habla con frecuencia, con un lenguaje inimitable, de esa estructura de la vida humana en estratos diferentes con sus leyes respec-

tivas y con su rango dentro de la personalidad total. Modernamente este problema vuelve a ocupar el foco del interés científico y filosófico. Por lo menos se unen en el hombre —en nupcias misteriosas para la ciencia— un ser físico y otro espiritual. El hombre es naturaleza en el sentido del mundo exterior y por consiguiente obedece a la ley de la causalidad, que penetra muy adentro de la vida psíquica, y es también espíritu en cuanto que en la experiencia moral tenemos conciencia de nuestra libertad interior. Pero además el hombre se vive a sí mismo como una unidad de cuerpo y alma; en el lenguaje, los gestos y los movimientos expresa su interior, y sus creaciones nos enseñan hasta qué punto están entretejidos en el hombre la naturaleza y el espíritu. El hombre es el único ser en el que se verifica la síntesis de la necesidad y de la autonomía. En cada una de estas capas imperan categorías propias, siendo las inferiores las más fuertes y las superiores las más libres. Nuestra vida se desarrolla y forma según las leyes propias de las capas que la constituyen.

Las discusiones filosóficas nacen en gran parte de la tendencia que tiene el hombre de explicar el mundo y la vida desde una de estas capas. Para los hombres cuyo centro vital está en las capas bajas todo es materia, causalidad, determinismo y leyes naturales; para aquellos cuyo núcleo vital está anclado en las capas altas, el hombre es razón, espíritu, Dios. Los últimos espiritualizan la materia mientras los primeros degradan el espíritu considerándolo como un simple fenómeno que a veces acompaña a la materia.

En esta dualidad radican los «ismos», los filosóficos y por consiguiente los políticos. El idealismo concibe el mundo «desde arriba» y el materialismo desde abajo. Kant y Marx. Para Kant, el espíritu lo es todo y no deja margen ninguno para los factores básicos, primarios. En cambio, Marx carga el acento en la vida económica y no deja espacio alguno para el espíritu. Kant choca contra la ley de las capas inferiores: la fuerza. Marx tropieza contra la ley de las capas altas: la libertad.

Si no puede decirse que ambas perspectivas sean falsas, por lo menos puede afirmarse que son parciales. La concepción del mundo idealista arranca de la capa espiritual, la marxista de la natural. Si las dos concepciones son fragmentarias, en el orden jerárquico el idealismo ocupa un rango superior pues, mientras arranca de lo que hay de divino en el hombre, el marxismo parte de lo que hay de natural en el ser humano: el hombre no es más que un haz de necesidades biológicas que deben ser reguladas por un mecanismo adecuado de producción y de consumo. El idealismo concibe al hombre como imagen de Dios; el materialismo ve en el hombre un esclavo de las fuerzas de la naturaleza.

Vemos, pues, cómo estos distintos tipos de concepción del mundo tienen su punto de origen en la estratificación de la personalidad. El realismo está fi-

jado en el estrato orgánico, emocional; el idealismo en el espíritu, que es la esfera óntica superior, con el *ethos* de la libertad, su categoría fundamental. La libertad de decidirse es el don más alto en el que el hombre participa; es el rasgo que le hace semejante a Dios. El idealismo objetivo surge de la vivencia de la unidad del hombre, de la fusión del cuerpo y del alma.

La pluralidad de las concepciones del mundo tiene su fundamento en la estructuración, en capas de la personalidad. El centro desde el cual cada hombre siente fluir su vida determina su concepción del mundo. La *Weltanschauung* tiene sus últimas raíces en los distintos estratos de la vida del hombre.

Si le fuera posible a nuestra mirada guiada por unos rayos especiales penetrar hasta la mirada interior del hombre, ¿cuál sería el espectáculo que se ofrecería a nuestros ojos en la encarnación de cada uno de estos tipos de concepción del mundo? ¿Cómo se ven desde dentro el idealista, el realista y el panteísta? La escena interior del idealista es un campo de batalla. La tensión entre el ideal y la realidad, entre lo que debe ser y lo que es no le deja vivir tranquilo. La determinación causal con su enjambre de pasiones, tendencias e instintos obscurece la línea del deber ser. Solo se salva de esta lucha interior en la decisión, esto es, cuando afirma o niega, cuando acepta o rechaza. Esta capacidad de decir sí o no, de ir en pro o en contra le da el sentimiento de su libertad. Libertad que no es ningún regalo, sino que tiene que conquistar en cada conflicto, en cada momento, en cada decisión. La vida se siente como un esfuerzo constante, como una lucha interminable, como una constante superación, como una inacabable ascensión.

La naturaleza no conoce el conflicto, el animal no sabe de lucha interior. El realista «sano» vive sin tensiones, en paz consigo mismo porque en su alma impera la homogeneidad biológica. Pero cuando husmea el asco de su esclavitud y la crueldad de la pura vida que destruye toda la belleza, huye de la sátira y el cinismo para encontrar su salvación. Goethe ha expresado magistralmente esta concepción del mundo en sus «epigramas venecianos», que traduce el poeta Carner:

> ¿Por qué tanto ese pueblo hierve y grita?
> Comer, y engendrar niños necesita,
> y la mejor pitanza que puede les procura.
> Anótalo, viajero, practícalo en tu casa.
> De aquí el hombre no pasa,
> por más lindezas que haga es su postura.

Nadie escapa totalmente de esta valoración de la vida. Incluso Hegel escribió una vez a un amigo estas elocuentes palabras: «Cuando uno ha encontrado

un empleo y una mujer a la que se ama realmente, ha acabado con la vida». Ello nos hace comprender cuánto pesa la biología en la existencia humana.

El idealista objetivo siente la armonía de la vida y está animado por una gran simpatía y un gran entusiasmo para todo lo viviente, en cuyos múltiples aspectos ve la huella de Dios. Goethe, a quien Schiller miró siempre con envidia, no solo pertenece a este tipo sino que supo dar en el *Fausto* expresión poética. Lo que no vio Schiller fueron las tensiones y las disonancias de este tipo panteísta. Basta recordar las dos almas de Fausto. Pero la experiencia de esta separación, de estas disonancias dentro de la unidad de la vida, suele ser pasajera, pues, como cantó Hölderlin, la «conciliación se halla en medio de la lucha y todo lo separado se encuentra nuevamente».

Educación

Educación es una palabra equívoca. Puede significar una función de la vida social mediante la cual la cultura se propaga y transmite de unas generaciones a otras; puede significar también el ideal de formación de un individuo o de un pueblo, y por último significa también un hacer, un arte de influir en la vida ajena con el propósito de formarla, es decir, [de] conducirla a su propio fin.

Percibir las múltiples y finas relaciones que existen entre estos tres aspectos de la vida de la educación significa abarcar en una mirada la totalidad del fenómeno educativo en la dinámica de la vida colectiva. Gran parte de los desaciertos que se cometen en la llamada política cultural proceden del desconocimiento de las profundas y finas interrelaciones entre estas tres caras de la educación. Se puede tener una multitud de datos en la cabeza como si estuvieran en las distintas casillas de un apartado de correos, es decir, sin comunicación alguna; en cuyo caso, más que una ayuda suelen ser un estorbo, pues se halla uno perdido en semejante fárrago de conocimientos. Lo importante es la relación, el sentido, el punto de vista de conjunto: solo de ahí puede venir luz orientadora para la escuela.

La concepción del mundo mantiene una relación íntima con los tres aspectos de la educación, muy especialmente con el problema de los fines, pues toda concepción del mundo es un ideal de vida y por lo tanto una meta para la formación del hombre y del pueblo. No podemos ocuparnos hoy de esta relación tan importante, no solo porque ha sido objeto de estudio en otros trabajos nuestros de mayor extensión, sino principalmente porque esta labor ha sido ya realizada por Frischeisen-Köhler. Queremos solo hacer unas consideraciones so-

bre un punto poco explorado cual es la relación entre la *Weltanschauung* y el arte de educar.

Si la filosofía de cada cual no es otra cosa que la expresión teórica en la conciencia de nuestra actitud ante el mundo, lo mismo podría decirse de las demás manifestaciones del individuo. La conducta moral y religiosa, el arte, nuestro estilo de vida, el hacer educativo depende de estas últimas convicciones en torno a las cuales la vida individual y la de los pueblos se ordena y estructura. Las diferentes objetivaciones del hombre denuncian la actitud de su conciencia y en su estilo se revela su actitud respecto al mundo. Donde más claro aparece este fenómeno es quizás en la esfera del arte.

Así como las formas del Greco son distintas de las de Velázquez y de las de Rembrandt porque fueron creadas por una sangre y un espíritu diferente, así también el arte de educar está condicionado por la manera de ver el mundo del maestro. El hacer educativo encuentra su último fundamento en la posición del educador respecto del mundo y de la vida. Esta forma metafísica determina su conducta respecto al niño y todas las categorías de la educación, fines, medios, organización escolar.

El maestro se acerca al niño de un modo completamente diferente según sea un materialista, un idealista o un panteísta. Un maestro materialista tratará al niño como si fuera una máquina, y dirigirá su intervención a las condiciones naturales, tendencias y asociaciones, que causalmente rigen el mecanismo infantil. La psicología experimental le ayudará a ver las relaciones causadas de la psiquis del niño.

Si el maestro es un idealista se acercará al alumno como Kant y Fichte, con la misión de despertar su conciencia moral, el sentido de responsabilidad y la acción creadora. Colocará al niño ante exigencias externas y formará la conducta de acuerdo con estas exigencias. El maestro ayudará al niño a percibir la llamada del deber y fortalecerá los mecanismos que habrán de realizarlo.

Si por último el maestro es un panteísta, tratará al niño como «una forma que viviendo se desarrolla» y dejará como Rousseau y Berthold Otto que obren las fuerzas creadoras procurando tan solo apartar de su camino todo aquello que pueda dañar el pleno desarrollo.

Salta a la vista que cualquiera de estos tipos de maestro es parcial puesto que limita su intervención educativa a una de las capas de la personalidad. Ningún educador podrá superar totalmente la forma parcial de su vida y de su relación pedagógica con el niño. Ya decía el viejo Horacio que al hombre le es muy difícil salirse de sí mismo. Sin embargo debe superarla y como aconsejaba ya Platón «debe tener siempre a la vista la totalidad del alma del educando» y aten-

der a todas las capas de la personalidad. Cada capa tiene su papel especial dentro del hombre y ninguna debe ser descuidada.

El alma del niño o del joven, cuyos procesos no pueden separarse de sus fines propios, no es ningún mecanismo, ninguna abstracción que pueda explorarse y formarse con «tornillos y palancas», como diría Goethe. El alma con la cual se enfrenta el educador es una unidad activa, no la abstracción de la psicología causal.

Además, el verdadero hombre que el maestro tiene que formar es inseparable del círculo cultural dentro del cual vive y crece, lo que quiere decir que no es solo un ser natural sino que su capa espiritual se nutre del mundo histórico y social, lengua, arte, ciencia, derecho, religión, moralidad, en el que está sumergido.

El auténtico maestro es aquel que encarna el poder educador del espíritu objetivo y que sabe transmitirlo a sus alumnos. Si el espíritu en cuanto a su contenido se heredase como se hereda la vida animal, el maestro sería perfectamente inútil. Pero el espíritu no se hereda, sino que solo el hombre puede transmitirlo al hombre. Este hecho legitima la necesidad de la escuela y del maestro en la vida social. Pero este espíritu objetivo, que en cada caso lleva el sello del pueblo que lo ha creado, no es ninguna camisa de fuerza del espíritu personal, sino un nivel a partir del cual el hombre está maduro para formar su propia individualidad personal.

El maestro debe saber colocarse, como lo exige su misión en la vida del pueblo, más allá de toda actitud parcial, y desde luego, y sobre esto no se insistirá nunca bastante, más allá de todo partido político, pues, como ha observado muy bien Hans Freyer, «la labor del maestro yace, por su esencia misma, a diferencia de la del político, más allá de la aguda problemática del día».

En su trabajo, el maestro tiene que ser libre y no obedecer más ley que la de su propia creación. Más allá de su partido político, más allá de su confesión religiosa, más allá de su concepción del mundo, debe estar animado por el vivo deseo de hacer de los niños, no hombres partidistas, sino simplemente hombres. A eso se llama ser pedagogo.

«Programa del curso "Art in human experience"»

First Semester

A. Introduction

1. Man in his world.
2. Experience and intellectual knowledge.
3. Diversity of experience.
4. Aesthetic experience.
5. Aesthetic sphere: pure science, religion, nature and art.
6. Aesthetics and science of art.

B. Enjoyment of art

7. Disinterested relationship with the world.
8. Effects of art.
9. Right and wrong ways to enjoy art.
10. Inner and exterior concentration (M. Geiger). Objectivism in aesthetics.
11. Superficial and profound effects of art.
12. Enjoyment of art by means of empathy.
13. Enjoyment of art by means of contemplation.
14. Unity of empathy and contemplation.

C. Mental functions in art enjoyment

15. Role of the senses. Aesthetic perception. Sensorial type.
16. Motor functions. Inner imitation.
17. Motor functions in enjoying painting, poetry, music, sculpture and architecture.
18. Motor type.
19. Role of association in enjoying art. General and personal associations.
20. Imaginative enjoyment of art.
21. The intellect in enjoying art. Looking for ideas. Hegel.
22. Meaning of art: subjectivism and objectivism.
23. The emotions in art enjoyment.

24. Moods and feelings.
25. Represented feelings.
26. Personal feelings.
27. Pleasure and displeasure.

D. Art creation

28. Roots of art. Aesthetic forces creating art.
29. The impulse of expression. Personal function of expression. Expressionistic art.
30. Emotional expressionism: Van Gogh, Rouault, Munch, Orozco.
31. Intellectual expressionism: Cézanne, Braque, Picasso.
32. Romanticism. Romanticism in literature, painting and music.
33. Baroque. Themes of the baroque. Baroque and Counter-Reformation.
34. Will of form. Classicism.
35. The necessity of representing reality. Function of imitation in art. Realism and its limitations. The dialectic of realistic representation.
36. Impulse of creating symbols. Symbolism in poetry and painting. Surrealism: overcoming dualisms and contradictions of life.
37. Unity of these roots in art.
38. Extrinsic forces in art creation.
39. Escaping complex.
40. Tediousness: a motive of art creation.
41. The role of imagination in creating art. Logic of the imagination. Feeling of freedom in creating art.
42. Role of the unconscious in the creation of art.
43. Inspiration in creating art and science.
44. Realization of the inner form: technique.
45. The artistic disposition. Psychology of the artist. The genius.

E. The aesthetic object

46. Structure of the aesthetic object: two layers in the work of art (Hartmann).
47. The physical object and the aesthetic object.
48. The aesthetic object in the different arts.

F. Metaphysics of the work of art

49. Aesthetic value. Place of aesthetic values in the realm of values.
50. Aesthetics and morals.
51. Aesthetics and religion.
52. Aesthetics and vital values.
53. Uselessness of beauty and art.
54. Values, norms, laws.
55. Fundamental aesthetic norms.

56. Unity in variety. Organic unity: variety as a differentiation of unity. Unity by harmony, by balance and teleological cause.
57. Dominance and subordination of parts.
58. Equilibrium of the elements. Aristocratic and democratic principles in the work of art.
59. Unity of form and content.
60. Aesthetic formalism and the aesthetics of content. Diego de Rivera and contemporary Russian aesthetics. Aesthetics ideas of Marx and Engels.
61. Apparent character of the work of art.
62. Human significance of the work of art.
63. Federative character of aesthetic norms.

G. Style and culture

64. Style. Forces conditioning style.
65. National, epochal and personal style.
66. On life of the style.
67. Classification of style. Naïve and sentimental style (Schiller).
68. Style and Weltanschauung.
69. Geography of art. What remains in the changing of the style? National character and personality.

H. Judging art

70. Experience of art as a condition of art criticism.
71. Knowledge of the facts in the work of art. Description of the work of art.
72. Judgement of value of the work of art. Plurality of beauties.
73. Concept of taste. Judgements of taste.
74. De gustibus non est disputandum?
75. Adequate understanding of the work of art.
76. Education of artistic taste.

Second Semester

I. Main aesthetic categories

77. The experience of the tragic in life and art. The tragic conflict. The destruction of the hero.
78. Pessimistic and optimistic view on the tragic situation.
79. Emotional reaction in the experience of the tragic.
80. The tragic conflict in the arts.
81. Experience of the sublime in nature, life and art.
82. Form and content in the sublime.

83. Kinds of sublime.
84. The experience of dignity. Moral concept of dignity. Experience of the majestic.
85. The experience of the pathetic.
86. Experience of the comic in life and art. Essence of the comic. Kant.
87. Impression of the comic situation in man.
88. Different ethos of laughter.
89. Variety of the comic experience: wittiness, joke, satire and irony.
90. Humor.
91. Superiority in humor.
92. Epic, dramatic and lyric humor (Jean Paul).
93. The comic in painting and music.
94. Humor and Weltanschauung.
95. The tragic comic in life and art.
96. The experience of beauty. Gestalt and form.
97. Beauty: "un no se che". The characteristic. Ideal beauty and perfection. Beauty and the sublime.
98. Experience of gracefulness. The "beautiful soul". Subjective impression of gracefulness. Gracefulness in painting and music.
99. Aesthetics of the senses and aesthetics of the spirit.
100. Ascension of Mmn. Faust and Segismund.
101. Besieging the essence of gracefulness.

J. Social implications in the experience of art

102. Social origins of art.
103. The problem of generation in art.
104. Factor constituting a generation.
105. The concept of generation in the different arts (Pinder).
106. The literary generation (Dilthey, Peterson, Henry Peyre, Ortega Gasset, Jeschke, Salinas, etc.)
107. Dynamic function of the generation in the life of art and culture.
108. Sociology of the art enjoyer. Growing up in the style of the time. "Good taste". "Das Man" in the aesthetic field. Aristocratic and common taste.
109. Social influence on the art critic. The critic and the public.
110. Sociology of the artist: the artist and his audience. Influence of the social world on the artist.
111. Art and social classes.
112. Art and politics.
113. Art and religion.
114. Institutions of art: museums, academies, etc.

115. Art as an institution.
116. Maecenas.
117. Social function of the arts.
118. Education through art.
119. The theater as a school of practical wisdom (Schiller).
120. The creativeness of man.

SECCIÓN 3

La formación y la realización de sí mismo

«Formación de sí mismo»

No es un puro afán de conocimiento lo que mueve al hombre a conocerse a sí mismo sino un hondo interés de organizar su vida y formarla conforme a la ley que descubre en su alma. «El resultado es distinto si esta tendencia formativa actúa ciegamente o si el individuo sabe de dónde viene y adónde va. La fuerza interna que organiza la personalidad puede errar el camino, tomar una falsa vía o, una vez en la dirección verdadera, puede disminuir la fuerza de los medios para llegar a la meta.»[1] El saber de sí mismo está al servicio de la propia formación. Y, al igual que el escultor hace brotar una obra de arte de un informe bloque de mármol, así el hombre es capaz de modelar su alma de acuerdo con su propia idea. De este modo, el individuo se convierte en artista de sí mismo.

La forma que el individuo pueda o sepa darse a sí mismo depende de su naturaleza y del campo de fuerzas en el cual vive y crece. Su naturaleza está prefijada, entre ciertos límites, y las situaciones del mundo externo están determinadas en gran medida por el azar o por el destino. La herencia limita nuestras posibilidades, y las situaciones ambientales condicionan la aparición de los rasgos personales. Ambos factores convergen en la formación del individuo.

En último término, sin embargo, el escultor de sí mismo es la fuerza moral que estimula o frena, canaliza, pule y lima o que, dicho en el lenguaje de Sócrates, hace surgir al *hombre* de la naturaleza bruta. Este *hombre* socrático, hecho de substancia espiritual, es el que hay que salvar en el individuo mediante la constante vigilancia y el persistente esfuerzo, porque la personalidad no se desarrolla espontáneamente, como el organismo o el instinto, sino que hay que hacer de ella misma lo que es. El bárbaro aforismo «La letra con sangre entra» puede ser el símbolo del esfuerzo, paciencia, trabajo y sufrimiento necesarios para hacer del propio espíritu lo que es.

1. Friedrich Hölderlin: *Aufsatz-Entwürfe zur Philosophie*, Sämliche Werke, Insel Verlag, pp. 700-701. (*Esta y todas las notas siguientes son de Roura-Parella.*)

La formación consciente de sí mismo presupone la visión de la propia idea, los medios para encarnarla y, sobre todo, la voluntad de realización. «Sé un hombre y no me sigas a mí sino a ti mismo.» Estas bellas palabras de Nietzsche condensan los momentos de la propia formación: comprensión de sí mismo y fuerza para construir la personalidad y mantenerla idéntica a sí misma a través de las variadas situaciones de la vida. También aquí la identidad en la variación distingue al hombre del animal.

Uno de los grandes méritos de Platón es el de haber descrito magistralmente en el *Simposio* y en el *Fedro* la fuerza honda y obscura que desde las cimas del alma impulsa al hombre hacia su propio fin. El eros es la fuerza que le mueve hacia el bien, el anhelo del individuo que se sabe imperfecto y limitado a formar su alma según el patrón ideal que flota ante sus ojos. Este afán de perfección, nunca totalmente satisfecho, este buscarse a sí mismo dentro del alma, este domeñar lo animal y ordenar lo caótico, constituye la más alta aspiración humana. No se trata de extirpar la fuerza vital de la tendencia o del deseo, que son motores de la voluntad, sino de someterla a mesura y encauzarla para evitar todo desbordamiento de tan preciosa energía. El animal en el hombre tiene que estar al servicio de la razón. Ello significa salvar la dignidad de hombre en el animal humano, como diría Machado. Solo así la vida emocional se convierte en fuerza creadora y el hombre alcanza, gracias al dominio de sí mismo, equilibrio personal. Equilibrio por otra parte siempre lábil, pues las emociones tienden a imponer la tiranía de su propia ley al todo, amenazando siempre el *modus vivendi* interior. La disciplina de las fuerzas inferiores, su obediencia a las capas altas de la personalidad, condiciona decisivamente la formación de sí mismo. Creo que ha sido Ortega quien ha dicho que religión es la adoración de los bajos fondos del alma a las zonas luminosas y serenas del espíritu. Como la juventud, las fuerzas ciegas y caóticas del alma quieren ser guiadas y solo se desmandan cuando no tienen a quién obedecer.

Esta disciplina interior no es un valor particular como la valentía, la lealtad o la pureza que se distingue por su *materia* específica, sino que es la base de la realización de los valores de la personalidad. El dominio de sí mismo salva al hombre de la tiranía de las pasiones y abre la senda de la libertad moral. Solo es verdaderamente libre el hombre que sabe poner un dique a sus apetitos y es capaz de sujetar sus instintos animales. El dominio de sí mismo deja vía limpia a la voluntad para dirigirse a su propio bien, y de esta guisa el hombre se convierte en arquitecto de su alma.

Hay hombres en los que actúa con intensidad el impulso de propia formación. Saben —como ha dicho con gran agudeza Kierkegaard— escogerse a sí mismos; entre múltiples posibilidades que dormitan en su alma saben elegir

libremente aquellas que constituyen el núcleo personal. Así construyen su personalidad como un arquitecto levanta un edificio: puestos siempre los ojos en la idea edifican su alma mientras viven. Nadie mejor que Sócrates ha sido el arquitecto de sí mismo. Oigamos las certeras palabras de Hegel: «Vemos a Sócrates delante de nosotros como una de aquellas grandes naturalezas plásticas frecuentes en aquella época, como una obra perfecta de arte que se levantó a sí misma a la altura en que está. Estas naturalezas no han sido hechas, sino que se han formado plenamente de acuerdo con lo que eran; son lo que querían ser y siempre han permanecido fieles a sí mismas. La nota fundamental de toda obra de arte está en que representa una idea, un carácter, de tal suerte que cada rasgo está determinado por la idea y, siendo así, la obra de arte es de un lado viva y de otro hermosa. Naturalmente, la belleza más alta, la más perfecta formación de todos los aspectos de la personalidad, se realiza desde dentro, por medio del principio interior».[2]

Los hombres como Sócrates, en quienes un potente eros se conjuga con una fuerte disciplina interior, saben llenar la personalidad empírica con su propia esencia confiriendo a la vida la ponderación y armonía que admiramos en el ideal clásico. Tales hombres poseen almas bellas y superiores en el sentido de Schiller: son naturalezas nobles, puras, graciosas. «El alma bella no tiene otro mérito que el de ser. Ejecuta las obligaciones más penosas con suma felicidad como si las informara el instinto [...]. En el alma bella (*schöne Seele*) armonizan los sentidos y la razón, la obligación y la inclinación.»[3] Más adelante insistiremos sobre este punto. Proyectamos ahora un rayo de luz en el proceso mismo de formación.

Sabemos muy poco sobre lo que pasa en el alma en su proceso de desarrollo y en la articulación de sus múltiples funciones. Sabemos algo más (y no es gran cosa lo que se sabe) sobre lo que le pasa al organismo en el proceso de crecimiento. Nos referimos, naturalmente, a la intimidad celular, a los fenómenos de integración y desintegración molecular que tienen lugar en las células en el metabolismo. Por lo menos el biólogo tiene la ventaja de operar en algo material mientras el educador y el psicólogo operan con fenómenos inmateriales, a menudo de contorno impreciso, y por consiguiente difíciles de aprehender. Los alimentos que el individuo toma del mundo exterior condicionan la forma de su organismo, esto es, hacen visible lo que era invisible y al mismo tiempo le suministran fuerza y energía. ¿No ocurriría algo semejante en el alma

2. Georg Wilhem Friedrich Hegel: W. W., 14 pp. 54 y siguientes. También Werner Jäger ha trazado una magnífica semblanza de «Sócrates educador», en su *Paideia*, vol. II, cap. 2.

3. Friedrich Schiller: *Über Anmut und Würde*, Cottasche Ausgave, II, pp. 272, 1869.

del hombre? El mundo exterior nos suministra los materiales de formación, revelando nuestras disposiciones, es decir, haciéndolas visibles, como el revelador fotográfico hace visible la impresión de la placa. Pero al mismo tiempo este mundo externo se hace invisible en el alma convirtiéndose en fuerza. Así entendía Rilke el proceso de formación del hombre: trasmutar el mundo exterior en alma y espíritu, convertir lo visible en invisible. Esta interiorización del mundo no significa otra cosa que transformar en fuerza interna lo que la vida nos ofrece con su rico desfile de situaciones. En la novena *Elegía de Duino* canta: «Tierra, ¿no es esto lo que tú quieres, nacer en nosotros invisible? ¿No es tu sueño, convertirte en invisible?». En una de sus cartas escribe: «Hay que imprimir de un modo tan profundo y apasionado lo que la Tierra nos ofrece, que su ausencia resucite "invisiblemente en nosotros"». Esta interiorización del mundo externo pone en vibración y excita nuestra alma.

La idea de convertir lo visible en invisible es un aviso, una llamada en un mundo en que la técnica convierte cada vez más al hombre en una máquina. El mundo exterior desaparece de nuestra vista, es decir, nuestra vida interior, nuestro pensar y sentir, se nutren cada vez menos de las imágenes de la realidad externa. Y también nuestro hacer, cada vez más automático y menos creador. El hombre se hace superficial, poco apto para reconocer en lo invisible un rango superior de la realidad. Padece además fobia de intimidad. No es mera casualidad la aparición del behaviorismo de Watson y sus adyacentes, sino expresión de una época que pierde el sentido de la vida interior.

En un tiempo en que el hombre ha sustituido las dos piernas que Dios le ha dado, por las cuatro ruedas del automóvil y que en vez de quemar glucosa de sus músculos quema abundante bencina, el mundo desaparece de nuestra vista, disminuye el poder de observación y el caudal de nuestras imágenes vividas. Resbalamos vertiginosamente sobre las cosas sin tiempo de que empapen las raíces de nuestra imaginación creadora. Es cierto que hoy sabemos mucho más que nuestros abuelos y que el hombre de la ciudad posee muchos más conocimientos que el hombre del campo. Conocimientos, empero, aprendidos de los libros que ni se integran en la estructura de nuestra personalidad ni se hacen invisibles en nuestra vida interior. Ni ayudan a formar el alma ni crean energía: meras recetas para contestar a una reducida serie de estímulos. Machado, por boca de Mairena, tiene razón: «El pueblo sabe más, y sobre todo mejor que nosotros. El hombre que sabe hacer algo de un modo perfecto —un zapato, un sombrero, una guitarra, un ladrillo— no es nunca un trabajador inconsciente, que ajusta su labor a viejas fórmulas y recetas, sino un artista que pone el alma en cada momento de su trabajo. A este hombre no es fácil engañarle con cosas mal sabidas o hechas a desgana». «Pensaba Mairena que el folklore era

cultura viva y creadora de un pueblo de quien había mucho que aprender, para luego poder enseñar bien a las clases adineradas.» El artesano, con su cultura hecha carne, fruto de una noble tradición de trabajo creador en el que se identifican esfuerzo y placer, con su digna continencia, su modesto orgullo, su prudencia y circunspección, su honestidad y respeto humano y su hondo sentido de libertad, va desapareciendo de la faz de la Tierra barrido por el hombre de la industria, anillo de una larga cadena de trabajo, con su alma polarizada y yerma, sus disonancias obscuramente sentidas que no pocas veces encuentran su conciliación en la bebida. Con el artesano, que interioriza el mundo externo y lo devuelve en bellas y útiles formas, desaparece aquel hombre armónico y ponderado exponente de una verdadera formación humana.

El material de formación que el mundo nos ofrece no se encuentra ciertamente en los libros sino en la vida misma. No se trata de almacenar datos ni siquiera de aprender únicamente con el intelecto, sino con el corazón e incluso con el cuerpo. Hay que convertir el mundo interno en una estructura viva y hay que hacer invisible en nosotros el mundo exterior para que vibre y dé aliento a nuestra alma. Formar e interiorizar no son incompatibles como acaso pensaba Rilke, sino aspectos inseparables de la educación del hombre. «Forma —gustaba repetirnos Manuel B. Cossío en sus admirables lecciones— es lo que queda cuando no queda nada.» Desaparecen los contenidos concretos, las ideas que hemos aprendido pulsando el corazón de los libros, pero queda, bien despierto, el aparato categorial que destila conceptos de la nula realidad y capta el sentido de los hechos histórico-sociales. Queda un mundo invisible, espíritu de nuestro espíritu, que constituye la fuerza creadora de la personalidad. En esta fuerza radica la *sapientia*, esto es, el gusto diferenciado que sabe apreciar los valores de la vida. Sócrates es, una vez más, la imagen viviente de este hombre cuya alma es a la vez bella de ver y creadora. Alcanza un alto grado de perfección sin encarnar perfectamente su propio ideal, como lo hace Helena, en la segunda parte de *Fausto*. Pero Helena pertenece al mundo de la ficción en el cual coinciden absolutamente lo real y lo ideal. Y Sócrates, que era un sabio, era también un hombre, y lo humano lleva siempre el sello de lo limitado.

«Personalidad armónica»

Formación puede significar proceso y estado, camino y meta, hacerse y estar hecho, acción de formar y forma. En realidad el hombre no está nunca formado sino que el proceso de formación dura toda su vida. La muerte le sorprende siempre haciéndose a sí mismo, cortando, por decirlo así, la trayectoria asintónica a su propia forma personal.

También el vocablo «forma» se usa en dos sentidos diferentes. A veces significa lo contrario de materia, es decir, el principio ordenador de lo amorfo y caótico. En este sentido aristotélico lo hemos usado al decir que la forma es el *telos* del desenvolvimiento de la personalidad. A veces se usa también en sentido de configuración, de *Gestalt*, es decir, de un todo cuyas partes son interdependientes, de suerte que cuando una cambia el todo también cambia. Lo hemos usado en este sentido al decir que el alma bella es la unidad de la variedad. Evidentemente ambas significaciones están en íntima relación.

No siempre el hombre sabe dar a su alma una forma armónica y a menudo la expresión de su personalidad se acerca más a una improvisación de Kandinsky o una sinfonía de Schönberg que a una fuga de Bach.

La forma interior y la forma exterior, que son correlativas, dependen de muchas variables. El poder organizador de la esencia personal depende en gran medida de los procesos metabólicos que constituyen el enigma de la vida orgánica y de los procesos psíquicos que integran el torrente de la conciencia, más enigmáticos todavía. En último término todos los procesos anímicos se asientan en los misterios de la bioquímica. Pero no dependen necesariamente de ellos.

El hombre se hace a sí mismo constantemente: crece su organismo, se despliegan las variadas fuerzas psíquicas y el espíritu está siempre en ruta de hacer de sí mismo el que es. Estas tres dimensiones básicas del desenvolvimiento del hombre se condicionan mutuamente, se influyen y entretejen en una estructura de gran complejidad. Vivir significa unificar una enorme cantidad de factores heterogéneos, en un constante fluir, hacer de muchos uno, convertir una

variedad en una unidad. En la unidad funcional del organismo intervienen las capas altas de la personalidad y en la forma interior, que es la que aquí nos interesa, tiene también su influencia la vida orgánica. Pero el hombre es un todo mucho más amplio, puesto que se trasciende a sí mismo para formar una unidad en su mundo circundante.

La forma interna surge de la compleja relación de las partes que constituyen el alma humana. El estilo personal no es otra cosa que la manifestación externa de esta relación que se mantiene relativamente constante a través de todos los cambios. Hablamos de forma armónica cuando todas las fuerzas internas cooperan en el rendimiento de los fines de la personalidad. Cuando, por el contrario, alguna tendencia, sensitiva o humana, o una capacidad cualquiera se disocia del todo, se particulariza y lucha contra las demás, entonces hablamos de forma dramática de la personalidad. La personalidad armónica es ponderada y serena; la dramática es agitada, revuelta y estridente. En la primera reina la paz, en la segunda impera el conflicto. El principio formador del alma armónica sabe hacer de sí misma una obra de arte clásica: *integritas, proportio, claritas*, según la regla de santo Tomás («Summa theologiae», I, p. 318 de la edición Forzani, Roma, 1923). El conflicto escinde la personalidad armónica y una parte se declara enemiga de la otra.

En el horizonte armónico se desarrollan plenamente todas las fuerzas de adentro afuera organizándose según orden y medida. «Nihil enim est ordinatum, quod non sit pulchrum», dice san Agustín. El orden y la medida hacen de la personalidad una obra bella. Éste es el ideal del humanismo.

El hombre solo se desarrolla plenamente en el intercambio social y su ponderación interna refleja su equilibrio con el mundo exterior. Equilibrio significa flexibilidad, tensión incluso, pero no moldeamiento o pasiva entrega. El individuo no se disuelve en el Estado ni renuncia a su libertad en aras de la moral del rebaño. La ley, que es el símbolo del Estado, solo puede darnos libertad. Y si no nos la da hay que luchar contra ella para abolirla, incluso con el riesgo de la propia vida. Pero solo la ley que libera ayuda al hombre a cumplir su misión en la vida y crea un clima favorable a su armonía interior. La colectividad no puede esclavizar al individuo, pero el individuo puede vivir como un eremita gozando únicamente en la contemplación de las líneas armónicas y serenas de su alma. El equilibrio interno tiene un alto sentido social. La armonía interna es, pues, un concepto relacional. En otras palabras: no hay incompatibilidad entre el humanismo y el ideal político-social.

En el desarrollo de la personalidad armónica encontramos aquellos momentos con que Eduard Spranger caracterizó a Wilhelm von Humboldt: individualidad, universalidad y totalidad, que guardan entre sí la misma relación

que el centro, radios y periferia de una esfera. El centro tectónico es el núcleo personal primitivo que se despliega en todas direcciones al asimilar específicamente el mundo histórico-social en el que está sumergido. Así el individuo recorre los caminos de la universalidad. Este afán universalista disolvería al individuo en el mundo si no le delimitara la totalidad. De este modo se construye el equilibrio y la armonía de las fuerzas en el todo personal. El impulso fáustico que lanza al hombre por el «sendero innumerable», como diría Pérez de Ayala, encierra el peligro de perderse en lo finito en su ansia de alcanzar lo infinito. En la esfera del conocimiento, este afán conduce al enciclopedismo; moviéndose en la vida y en la cultura este impulso desarrolla el alma en la superficialidad. Solo la limitación, que a un tiempo es renunciación, puede superar el afán fáustico y organizar armónicamente el impulso de la universalidad. «En la limitación se conoce el maestro», dice Goethe. Limitación significa vida en profundidad, pero sin la universalidad conduce a la barbarie del especialismo, como diría Ortega y Gasset. De la relación dialéctica entre el afán de la individualidad y el impulso de universalidad surge la totalidad armónica. La personalidad universalista da siempre la impresión de esfumarse como el arte barroco o la pintura impresionista, que, como ha hecho notar acertadamente Spengler, constituye el reverso del sentimiento de vida euclidiano. La personalidad fáustica es todo lo contrario de una definición.

También Goethe pasó por estos tres momentos en la evolución de su personalidad. Sin embargo, a pesar de que vio los peligros de la sed de universalidad y supo teñir la tendencia expansiva de su alma, nunca encontró la alta serenidad ni la interior pintura de Rafael o de la plástica griega. Y lo mismo Wilhelm von Humboldt. Estos dos hombres supieron dar la impresión de un perfecto equilibrio; sin embargo, bajo la zona cortical estas dos almas se parecían mucho más a un mar agitado que a una armonía plena y ondulante. Wilhelm von Humboldt se ha quejado con frecuencia de las contradicciones y disonancias internas, que supo expresar de esta manera:

> Ich bin ein armes, verlorenes Kind,
> ich weine die klaren Augen mir blind...[1]

Un hombre que se siente como un pobre niño perdido y que llora hasta cegarle las lágrimas, solo se acerca al equilibrio interno gracias al esfuerzo y al dolor. Oigamos ahora la amarga y mal contenida exclamación de Goethe: «Soy

1. Soy un pobre niño perdido, / lloro hasta que me ciegan las lágrimas.

bastante viejo para desear la tranquilidad; no creo ya más en el mundo y he aprendido a desesperarme». Indudablemente donde hay desesperación desaparece la miseria.

En alguna parte Nietzsche habla de lo que tuvo que sufrir el pueblo griego para alcanzar tanta belleza. En realidad hay que distinguir en el alma humana, como en el arte, dos clases de armonía: una estática cuyas partes, independientes, componen un todo, y otra dinámica en la que las partes pierden la independencia a favor del todo. En el primer caso es posible abarcar la pluralidad con la mirada, mientras que en el segundo es el todo lo que primeramente se ofrece a nuestros ojos. Estos dos tipos de armonía definen el arte clásico y el barroco. La personalidad humana es una forma esencialmente barroca; se desarrolla y forma en una estrecha correlación de las partes. En términos psicológicos diríamos que la personalidad es una *Gestalt* dinámica fuerte. En la forma clásica hay coordinación de las partes, en la barroca subordinación. La personalidad es una jerarquía. La armonía de la personalidad no está dada de una vez, sino que hay que conseguirla en cada momento superando las disonancias que ponen en peligro el equilibrio interno. El equilibrio se estabiliza con la práctica de una severa disciplina sobre sí mismo.

No suele ser el alma del hombre un remanso de paz sino un campo de lucha. Luchas consigo mismo, de unas partes contra otras y luchas con el mundo en el que vive el individuo. Conflictos entre deseos incompatibles, privación de necesidades puramente animales, frustración del deseo de reconocimiento o del sentimiento de seguridad, antagonismo entre nuestros intereses personales y la comunidad, choque contra usos y costumbres, lucha a plena luz de la conciencia entre nuestro egoísmo y el sentimiento del deber, entre el provecho personal y la amistad, conflictos entre valores morales, acaso entre el amor y la justicia o entre el amor filial y el deber patriótico, etc., etc. Sabemos de estas luchas por el dolor y la angustia que sentimos, por el miedo y por el sordo malestar que emerge a flor de conciencia desde las simas del inconsciente.

Sin embargo, el dominio de sí mismo, la renunciación, el sacrificio de un valor en aras de otro más elevado y otras instancias morales consiguen mantener el *modus vivendi* entre todas las fuerzas del alma. La paz y la serenidad internas son el fruto de una constante vigilancia, de una disciplina sin concesiones, o de un gran esfuerzo sobre sí mismo.

Por otra parte existe en el fondo del alma una tendencia al equilibrio, un hondo afán de conciliación de las fuerzas contrarias que tiene como resultado la formación de una unidad más fuerte. Hegel habla de la dialéctica de la vida en la que los contrarios se sintetizan en una unidad superior, y Hölderlin, al final de su *Hyperion*, describe con bellas palabras la conciliación de las fuerzas

opuestas dentro del alma: «Como las riñas de los enamorados son las disonancias del mundo; en medio de la lucha surge, mediadora, la conciliación y lo separado se encuentra nuevamente».

La personalidad genera una fuerza que mantiene y defiende su unidad conciliando fuerzas antagónicas y creando una armonía polifónica que flota por encima de las disonancias que puede advertir el oído.

«Variaciones de la personalidad armónica»

Prosigamos la investigación del epígrafe anterior. Veamos ahora cuáles son las formas principales en que se manifiesta la personalidad armónica.

Desde antiguo se conoce la diferencia entre los apetitos y tendencias de la vida sensitiva y las inclinaciones y los actos de la vida espiritual. El hombre es en último término un ser dual. De ahí se desprende que la armonía fundamental del individuo consiste en el acorde único de las dos esferas que integran la personalidad humana. Cuanto más íntimas sean las nupcias de las fuerzas sensibles y espirituales, más perfecta será la armonía del alma. Como sabemos, Schiller llama «alma bella» a la superación del dualismo básico, al fundirse en una sola las dos partes que constituyen la naturaleza humana.

Ni el espíritu está prisionero en el cuerpo ni el cuerpo es un mero instrumento del espíritu. La fuerza espiritual penetra, trabaja y forma el impulso sensible, y los sentidos animan y alientan el espíritu. De este modo todas las manifestaciones de la existencia llevan el sello espiritual, y a su vez el espíritu se vivifica con la energía de las capas inferiores de la personalidad. Así, merced a esta ósmosis y endósmosis los sentidos se espiritualizan y el espíritu se sensualiza. Y el hombre se convierte en una obra viva de arte. Éste fue el sentimiento de vida del hombre griego. El cuerpo y sus sentidos no eran una cosa sucia y despreciable sino una parte del todo con su rango funcional dentro de la personalidad. La sensualidad no era un enemigo o rebelde al que hay que vigilar o subyugar sino que participaba sin trabas en el todo personal. Incluso los dioses conservaban este momento natural. Como canta Schiller:

> Como los dioses eran todavía hombres
> los hombres eran dioses.

En el «alma bella» los valores vitales se compenetran y se confunden; ni los sentidos dominan o ahogan el espíritu ni el espíritu reprime y extirpa la vida emocional sino que se combinan íntimamente. Así se ennoblece el cuerpo, y

las emociones y los sentidos suministran calor al espíritu. Los límites entre ambos dominios se desvanecen de suerte que el hombre es siempre humano sin dejar de ser animal. La verdadera cultura consiste en saber impregnar las necesidades vitales con el orden, claridad y medida del espíritu. Nadie como el francés sabe convertir en arte las necesidades vitales primarias. De ahí el alto valor educativo de la cultura francesa, heredera en este aspecto de la Grecia clásica. La forma externa en la que se vierte la armonía interior de la personalidad cultivada constituye lo que llamamos gracia. «La gracia —piensa Schiller— es el sello del "alma bella" en la conducta exterior.» Hay una perfecta ecuación entre la forma orgánica interior y la forma externa.

No debe circunscribirse la gracia a la conducta moral. No puede negarse que el hombre llega a la unidad armónica cuando en él amaina la lucha entre la naturaleza inferior y la razón después de haber conocido la tentación y el conflicto, la caída moral y los remordimientos de conciencia. Entonces su voluntad realiza el bien con la espontaneidad del instinto. Nietzsche debía pensar en la superación de esa lucha cuando escribió que el «animal y el sabio están cerca uno de otro». El instinto es al animal lo que el gusto moral diferenciado es al sabio.

Tampoco puede negarse, además, que hay una gracia anterior a la distinción del bien y del mal, una gracia natural, por decirlo así. Hay personalidades armónicas sin conflictos ni luchas interiores. Son naturalezas ingenuas, puras, nobles que todavía no saben de los escollos de la vida, de la miseria del hombre y de las fuerzas del mal. Su armonía es un don natural. Su alma no conoce la dualidad humana.

La unidad moral lleva en sí misma el peligro de romper el equilibrio al extremar la vigilancia y el control de las fuerzas naturales. Tan pronto como se hace patente la presión del espíritu sobre la naturaleza física, empieza el rigorismo ético o el ascetismo, esfumándose la gracia. La gracia como expresión de la básica armonía del alma no se encuentra ni en el estoicismo, ni en Kant, ni en san Francisco.

Por otra parte, también se desvanece cuando los sentidos se adueñan de la razón. Entonces el equilibrio se quiebra por el lado del impulso sensible y la forma exterior carece de gracia. Podrá verse en Don Juan una fuente inagotable de energía vital, pero no posee ni equilibrio ni armonía porque su vida solo se extiende en la dimensión sensible de la personalidad.

Además de la armonía moral puede hablarse también de «alma bella» en el hombre de ciencia, en la conducta religiosa, en el arte y en todas las manifestaciones de la conducta humana. El hombre de ciencia se mueve en la esfera abstracta de la verdad. El científico polariza las fuerzas de su espíritu en la di-

mensión del conocimiento. Este conocimiento puede expresarse en formas distintas. Si se expresa en un lenguaje abstracto como en la matemática o en la lógica, el espíritu no encuentra contrapeso alguno. Pero también la verdad puede expresarse en forma de mitos, también el conocimiento puede vestirse con las galas de la imaginación. En este caso el concepto encuentra su contrapeso en la imaginación. Platón realiza la gracia en su estilo y también Ortega Gasset, si bien en el ilustre pensador español el acento cae por el lado sensible. Sin duda fue la componente mística en el alma de Pascal la que engendró este pensamiento: «Même les proportions géometriques deviennent sentiments; le cœur sent qu'il y a trois dimensions dans l'espace et que les nombres sont infinis».[1] Si el corazón siente que hay tres dimensiones en el espacio y que los números son infinitos, ello quiere decir que la razón pura se funde con la razón estética.

Quizás las verdades últimas solo pueden expresarse en metáforas. De ahí el poder perforador de todo verdadero poeta que regresa de las honduras irracionales de la vida vistiendo sus experiencias con bellas imágenes. «El amante de la sabiduría —escribe Aristóteles en su *Metafísica*, I, cap. II— es a su modo amante de los mitos.» Razón y sentidos se fusionan en el hallazgo de lo que yace bajo las apariencias fenoménicas. Y la verdad se transmuta en arte.

Idéntico fenómeno encontramos en la conducta religiosa. He ahí los extremos: el puritanismo estricto que rechaza todo simbolismo sensorial en la experiencia religiosa y la idolatría que degenera en pura sensualidad. Ambos extremos están lejos de aquel equilibrio que caracteriza el «alma bella». Ni el ritual ruso ni la liturgia de algunas sectas protestantes son exponentes del equilibrio entre el espíritu y los sentidos en la vida religiosa: el primero por exceso de sensualidad y la segunda por el predominio del espíritu. El «alma bella» se encuentra en la síntesis del espíritu religioso y su expresión simbólica. Nótese que aquí no se habla de la autenticidad de la experiencia religiosa sino de su manifestación externa.

El «alma bella» y la gracia se encuentran en su propia casa en el dominio del arte. Tomada en su sentido estricto la belleza no se halla ni en el expresionismo que vacía su interior impulsado solamente por la necesidad o por la verdad, ni en el espíritu de geometría que se desentiende del contenido vital. El primero carece de forma, es decir, de espíritu, y el segundo carece de vida. Ni un Jinete de Kandinsky ni un Jinete de Carrá. La armonía se advierte en el hombre clá-

1. Blaise Pascal: *Pensées*, en Œuvres complètes de Pascal, Édition de Grands Écrivains de la France, tomo XIII, p. 204.

sico que exterioriza todo lo interno y da forma a todo lo externo. Hay que humanizar el espíritu geométrico, sentirlo, como diría Pascal, y poner bridas al ímpetu interno si se quiere alcanzar la forma interior y la correspondiente gracia en la expresión. En la síntesis de estas dos fuerzas se halla el secreto de la belleza en la conducta y en el arte. La armonía de la naturaleza y el espíritu imprime su sello a todas las manifestaciones de la vida.[2]

Otro problema nos sale ahora al paso. Parece evidente que la forma armónica de la personalidad se da más en la mujer que en el hombre. Es indudable que en la mujer no se perciben las disonancias entre la materia y el espíritu que se advierten en el hombre y que a menudo ni siquiera pueden anudarse en una armonía polifónica. En la mujer, la naturaleza y el espíritu están mucho más compenetrados que en el hombre. Raras veces surgen en la mujer fuertes tensiones entre el pensamiento abstracto y la realidad, entre el *ethos* personal y la situación concreta. Por eso la gracia es un valor eminentemente femenino. Simmel ha escrito bellas palabras sobre la unidad de la mujer y la escisión profunda del hombre.[3] La *sapientia* de la mujer es más certera que la del hombre siempre que una mala entendida educación no haya cargado demasiado su cabeza con una erudición las más de las veces banal que substituye con respuestas estereotipadas su gusto vital, seca su corazón y destruye el sentimiento de seguridad y precisión de aquella conducta, propia de quien percibe y responde a los más diferenciados matices de la vida.

Quizás podrá argüirse, teniendo a la vista la situación de la mujer en Norteamérica, que no se trata de una diferencia esencial entre los dos sexos sino simplemente de un fenómeno de socialización secular. Sin duda la socialización es un fenómeno que moldea y transforma profundamente todos los rasgos psicológicos. Sin embargo, nosotros pensamos que la unidad y la gracia son inherentes a la naturaleza femenina y que, por el contrario, toda desviación de este hecho debe considerarse como producto de una determinada situación histórico-cultural. En Europa, por lo menos, buena parte de los conflictos que se plantean entre el hombre y la mujer tienen su raíz en esta básica diferencia entre los sexos. Como es sabido, éste es casi el tema único de los dramas de Strindberg.

La personalidad armónica y la gracia son indudablemente valores humanos, que se encuentran realizados con más frecuencia en el arte que en la vida misma. Armonía y gracia son conceptos esencialmente estéticos. Sabemos par-

2. Véase F. Schiller: *La educación estética del hombre*, especialmente carta XI. Colección Universal Calpe, Madrid, 1928.

3. G. Simmel: *Cultura femenina y otros ensayos*. (Colección Austral, Buenos Aires).

ticularmente de ellos en la experiencia de las obras de arte, sobre todo de aquellas en que el contenido se expresa plenamente en la forma. En tales casos, el alma aflora en la forma o, mejor dicho, se funde en ella. Éste es el efecto que nos produce, por ejemplo, la Venus de Milo, el Hermes de Praxíteles y en general todo arte de corte clásico. No puede decirse que el contenido esté encerrado en una forma, sino que termina y se transparenta en ella. La forma es como un cristal diáfano que nos revela todo el interior. En realidad, en el «alma bella» no hay dentro ni fuera, sino que el dentro se asoma enteramente al exterior. Contenido y forma constituyen una perfecta unidad.

Ahora bien: ¿qué efecto produce la armonía viviente y la del arte? Ambas satisfacen a un tiempo nuestros sentidos y nuestro espíritu: sentimos que el espíritu purifica y eleva la naturaleza y que los sentidos dan calor y fuerza al espíritu. Este sentimiento va acompañado de una íntima satisfacción que dimana de la paz interna al superarse el dualismo humano. Ahí radica también la influencia educadora de la mujer. Es el eterno femenino que nos atrae y nos eleva. La mujer educa con su sola presencia: excita y mantiene a raya los sentidos a un tiempo.

Pariente del «alma bella» es el alma digna. La dignidad da la impresión de una calma imperturbable sean cuales fuesen las tormentas internas. La dignidad está hecha de substancia moral que empapa, por decirlo así, la personalidad toda y se manifiesta en todas las situaciones vitales. La substancia ética se transparenta en la serena contención de las expresiones de la vida desde lo más importante a lo más nimio. La dignidad no se manifiesta necesariamente como resultado de conflictos morales, sino que, sin luchas ni victorias, la substancia ética puede fluir espontáneamente de la personalidad como el agua de un manantial. Sin embargo, se llama dignidad a aquel valor moral que se hace patente en una conducta tranquila y serena, hija del dominio, raras veces sin dolor, de la voluntad sobre las tendencias naturales. Schiller piensa que la dignidad se expresa como calma en el dolor. Por consiguiente no puede hablarse aquí de la fusión del impulso sensible y espiritual. En Schiller el concepto de dignidad es inseparable del de contención del impulso natural y del de forma serena. Nosotros nos inclinamos a dar a la dignidad un sentido más amplio. Consideramos digna aquella personalidad que realiza la ley moral, dé o no dé la impresión de serenidad. Sin embargo, creemos que el efecto carismático de la dignidad procede de la síntesis de la substancia ética y de la serenidad.

Si la dignidad une la substancia ética y la calma, la majestuosidad unifica la calma y el poder. Poder externo, sobre los demás, no precisamente poder carismático. Se puede tener majestad sin dignidad y dignidad sin majestad. Majestad supone siempre el estar poseído de un poder y de su reconocimiento.

La dignidad es un rasgo interno de la personalidad mientras la majestuosidad es fruto de una situación social externa. La majestad va siempre acompañada de una alta conciencia de sí mismo. Parece como si el poder y la grandeza elevaran al individuo a las nubes, donde reina la paz. Desde los espacios serenos la majestad crea una relación de distancia con los demás. La dignidad engendra respeto aunque la persona digna se conduzca de una manera llana y sencilla. La llaneza y la sencillez asociadas a la dignidad producen la distinción típica del español. El momento moral no pesa en la majestad. En cambio constituye el núcleo de la dignidad. Por eso se habla de la majestad de ciertos fenómenos naturales tales como las altas montañas o el océano, pero carecería de sentido hablar de su dignidad.

El equilibrio, la armonía, la serenidad no son formas comunes de la personalidad. Las «almas bellas» y la gracia no abundan. Con demasiada frecuencia la violencia de las pasiones y la fuerza de los impulsos quiebran el muro de contención interior y el alma se desborda como las aguas en la tormenta. Ésta es la impresión que nos da *King Lear*, especialmente en el tercer acto, y sobre todo Segismundo, el héroe calderoniano al despertar en el palacio de su padre. El alma no es un remanso de paz sino la escena donde se representa el drama humano.

Los griegos nos mostraron el camino de la superación del dualismo de la personalidad. En el deporte y en los juegos olímpicos el cuerpo y el espíritu se dan la mano, se compenetran, se funden en un todo personal. En su hermoso libro *Plaisirs des sports*, Jean Prevost habla de la inteligencia del cuerpo, que no es otra cosa que el impacto del espíritu en la materia. En el deporte se unifican en un todo el cuerpo y el alma.[4]

Por otra parte, cuando el alma está agitada por fuertes emociones solo se consigue la calma mediante el dominio de sí mismo. La fuerza espiritual constriñe y frena los impulsos de la naturaleza sensitiva. Cuando el espíritu es impotente para coordinar las fuerzas del alma, el conflicto aparece y con él nace la personalidad dramática.

4. Hegel ha escrito certeras palabras sobre la fusión de la naturaleza y el espíritu en su *Filosofía de la historia*, capítulo sobre «La formación de la bella individualidad».

«Personalidad dramática»

No siempre el yo es capaz de anudar la rica variedad de fuerzas del alma; no siempre hay una perfecta coordinación en la realización de los fines de la personalidad. A veces la desintegración prepondera sobre la integración, la anarquía sobre la coordinación. En el lenguaje vulgar hablamos a menudo de almas «rotas» y de almas «hechas pedazos», con lo cual no se quiere denunciar otra cosa que la carencia de la unidad interna. Los «pedazos» andan sueltos dentro del alma sin que la fuerza cohesora del yo sea capaz de unificarlos. Diríase que las fuerzas anímicas se salen del todo personal, se declaran independientes, luchan entre sí, viven en constante guerra civil. Y el yo, impotente para unir lo desunido, para poner orden y paz dentro del alma, no pudiendo soportar el dolor de la lucha interna busca salvación, las más de las veces, engañándose a sí mismo. «La psicopatía —escribe Klages— es sufrir de la necesidad vital de engañarse a sí mismo.» Basta abrir cualquier libro de psiquiatría o de higiene mental para asombrarse de los caminos sutiles que encuentra la personalidad, incluso alteraciones de orden fisiológico, para engañarse y huir de sí misma.[1] Uno de los grandes méritos del psicoanálisis es el haber desentrañado el misterio que rodeaba a buena parte de los conflictos que agitan el alma humana.

Aquí los límites son fluidos. Es difícil, acaso imposible, trazar una línea divisoria entre las naturalezas equilibradas y aquellas que carecen de armonía interior. No se puede señalar el punto donde termina lo normal y empieza lo anormal. Entre ciertos límites la discordia, el conflicto y la lucha son fenómenos normales. Constantemente impulsos y tendencias —el amor y el odio, la ambición y la humildad, la avaricia y la generosidad y otras tantas inclinaciones humanas— se disputan la primacía de la motivación individual. Quizás la vida moral nace, como piensan Simmel y Spranger, de un conflicto de valores.

1. Véase el excelente libro de Mariano Coronado: *Introducción a la higiene mental*, cap. VII, especialmente pp. 140 y siguientes, México, 1943.

¿Y qué decir de las pasiones? ¿Hay paz entre ellas? Oigamos la palabra sabia de Luis Vives: «Entre las pasiones no existe paz alguna, ni descanso, ni tregua. Se lanzan unas contra otras como en montón: a la alegría se opone la tristeza; a la esperanza, el miedo; a la envidia, la confianza; a la desesperación, la fe; la alegría a la crueldad; la ira a la premeditación. Así unas suben con el empuje de las otras o bajan cuando las otras crecen».[2] En tanto que el yo domina la situación dinámica interna y sabe establecer un *modus vivendi* entre las fuerzas en lucha o un equilibrio con el mundo exterior no puede hablarse de personalidad anormal. Al contrario: la lucha, con sus caídas de tensión, genera energía creadora. Pero cuando la personalidad no segrega, por decirlo así, los fermentos para sintetizar las fuerzas opuestas, se abre una brecha en el alma y el conflicto se convierte en situación normal. Entonces el yo buscará, en la medida que sea posible, soluciones negativas para salvarse del conflicto intrapsíquico y exterior. Tratará de arrojar los incidentes penosos al inconsciente. Se defenderá contra el dolor reprimiendo los factores que originan el conflicto. Así aparecen los síntomas histéricos. O bien tratará de justificar racionalmente cierta conducta buscando razones aceptables pero no adecuadas. La racionalización es un fenómeno de defensa del yo, que empleamos a diario, pero que en casos extremos caracteriza la neurosis de escape. Otro mecanismo de defensa del yo es la huida al plano de la fantasía. En la esfera de la irrealidad tejemos la vida a nuestro gusto y agrado lejos de las dificultades y luchas del mundo real. También es normal el fantasear, sobre todo en la edad juvenil, con príncipes encantados o con abundantes riquezas; incluso este medio de defensa representa un papel importante en la formación del yo. Sin embargo, el eludir las dificultades de la realidad, huyendo en el plano de la fantasía, es causa de neurosis cuando se convierte en hábito.[3]

No podemos entrar aquí en detalles sobre los mecanismos de defensa del yo, que incluso se extienden a perturbaciones somáticas tales como el asma, ciertas enfermedades gastrointestinales, catarros, casos de alergia, urticarias, ciertas endocrinopatías y muchas otras enfermedades de origen emocional. La medicina psicosomática trabaja con éxito este campo. En todos los mecanismos de defensa, el yo amortigua el dolor de la lucha pero no resuelve el conflicto. Consciente o inconsciente, cuando la lucha es constante la disonancia pertinaz y la desarmonía persistente se constituye la personalidad dramática. No importa que el dolor del conflicto emerja sórdidamente a flor de concien-

2. Juan Luis Vives: *Concordia y discordia*, p. 342, México, 1940. Traduc. de L. Sánchez Gallego.

3. Véase sobre los mecanismos de defensa del yo el agudo y fino libro de Anna Freud: *The ego and the mechanisms of defense*, Editorial Hogarth Press and The Institute of Psychoanalysis, Londres, 1937.

cia desde las honduras del inconsciente o que se sienta en toda su agudeza, sin mitigamiento alguno, en la conciencia. Enmascarada o no, la lucha existe, y el dolor consume, destruye y aniquila al individuo.

La personalidad dramática comprende una enorme cantidad de formas, es una función continua que se extiende desde la simple neurosis en el hombre común y corriente al conflicto tremendo de la personalidad trágica. La situación trágica se distingue por la magnitud de las fuerzas que combaten. Piénsese en el desequilibrio de Hamlet, en su lucha entre el sentimiento del deber y su débil voluntad; piénsese en las dos almas de Fausto, en su eterno conflicto entre los sentidos y el espíritu; piénsese en la tremenda lucha entre la lealtad y la ambición de Macbeth; piénsese en los descomunales celos de Otelo, en el desequilibrado amor de Romeo, en la fogosa pasión de Calixto y Melibea; piénsese, en fin, en la espantosa y corrosiva envidia, en lucha con la amistad y el amor, de Joaquín Monegro, el héroe de *Abel Sánchez* de Unamuno. Todas las fuerzas de la personalidad pueden rebelarse unas contra otras. Junto a la tragedia de la voluntad hay la tragedia del sentimiento, de la fantasía, de los sentidos, del pensar. Lo decisivo en el personaje trágico es que las fuerzas en lucha estén fuera de lo común, y que el dolor de la lucha destruya el íntimo de la personalidad. La muerte física no es necesaria. El hombre puede sobrevivir a su destrucción interna. Sin embargo, la situación trágica suele acarrear también el aniquilamiento corporal.

A menudo el conflicto interno va acompañado de lucha contra el medio ambiente. Ciertas condiciones exteriores tales como la falta de seguridad y de reconocimiento, pobreza o un amor desgraciado pueden escindir la personalidad, y entonces el individuo lucha en dos frentes diferentes: fuera y dentro de sí mismo. Ambas luchas se influyen mutuamente cavando más honda todavía la brecha de la personalidad. Si casi siempre la lucha interna se extiende al mundo circundante, el conflicto con el mundo externo no afecta necesariamente la unidad del alma. Sin embargo, dada la estrecha unidad entre el individuo y su mundo, el conflicto exterior suele producir hondas perturbaciones psíquicas, como en el caso de Romeo y Julieta. La integración de la personalidad puede estar amenazada por la lucha exterior. Pero no siempre. Ejemplo: la Ifigenia de Eurípides.

De paso queremos llamar la atención sobre el contraste entre el drama antiguo y moderno. Mientras en el drama griego el hombre lucha contra alguna fuerza externa o contra otro hombre, Orestes contra las furias, Antígona contra Creón o Agamenón contra Clytemnestra, el drama moderno desplaza la lucha de fuera a dentro manteniendo a veces los dos frentes de que hemos hablado más arriba. Otelo lucha dentro de sí mismo y contra Iago; Pelléas

lucha fuera contra Goland, pero es mucho más impresionante la lucha dentro de sí mismo. Por otra parte predomina la lucha interna en Macbeth y en Joaquín Monegro, el personaje de Unamuno, a quien, como una lepra psíquica, la envidia y el odio corroen el alma. En realidad, la lucha es doble la mayoría de las veces, si bien la interna origina mucho más la externa que ésta produce aquélla.

La personalidad dramática nos lleva como de la mano al problema moral. Desde el punto de vista ético hay que distinguir dos tipos de personalidad dramática: la culpable y la inocente. Hablamos de culpa cuando en el dolor que destruye al individuo participa de algún modo el sentimiento de responsabilidad moral. Por otra parte, la personalidad dramática es inocente cuando el dolor está limpio de toda culpabilidad. Ningún moralista declararía culpables a Romeo y Julieta o a Fausto antes de la seducción de Margarita. En cambio son culpables Macbeth, Ricardo III y Joaquín Monegro. La personalidad dramática alcanza su punto álgido cuando la voz interior de la conciencia declara culpable al individuo y la constante mordedura de los remordimientos destruye el núcleo personal.

El problema de la culpa no es tan simple como piensa el moralista, que ve el humano acontecer desde el punto de vista del libre albedrío. Más allá del enjuiciamiento moral hay la consideración metafísica del problema. ¿Es realmente culpable Macbeth? ¿Y Ricardo III? ¿Y Otelo? ¿Son realmente inocentes Romeo y Julieta? ¿Y Hamlet? La personalidad dramática lucha contra sí misma. Su destino es su propio adversario. ¿Podía Macbeth obrar de otro modo dado su modo de ser? ¿Podía Monegro conducirse de otra manera con la monstruosa envidia que envenena su alma? ¿Podía Hamlet obrar de otro modo sin dejar de ser Hamlet? En el fondo es la honda nostalgia de sí mismo la que traza el camino de la existencia humana. La satisfacción de esta nostalgia es mucho más fuerte que la elección moral. Y en la satisfacción de la ambición encuentra Macbeth su propio exterminio y en la satisfacción de su envidia encuentra Monegro su destrucción. Ambos no hacen más que obedecerse a sí mismos. La parte libre de sus almas es impotente ante la tremenda fuerza del destino.

Por consiguiente parece justificado hablar, como lo hace Schelling, de «culpa inocente» o de «sin verdadera culpa hacerse culpable gracias al destino». Y también están justificadas las palabras de Racine en el prólogo de su *Fedra*: «Phèdre n'est tout à fait coupable, ni tout à fait innocente... elle est engagée par sa destinée». En la personalidad dramática la culpa es inherente a la vida misma.

En un tiempo como el nuestro en que la ciencia ha desencantado el mundo limpiándolo de espíritus malignos y de influencias mágicas, hemos sustitui-

do la palabra destino por el vocablo herencia. El sentido antiguo de la voz fatalidad ha desaparecido y la sugerencia directa a una fuerza sobrenatural es incongruente. La ciencia y la explicación de los hechos han sustituido la superstición... La herencia equivale al destino en nuestros días.[4] Es cierto: la herencia es la palabra mágica de hoy, pero todavía casi tan misteriosa como el viejo vocablo destino.

¿Tiene algún sentido, tenemos que preguntarnos finalmente, la tremenda lucha dramática que acarrea dolor y aniquilamiento? También en este punto las opiniones están divididas. De un lado Max Scheler piensa que lo trágico es un elemento esencial del Universo que se encuentra allí donde en la lucha se destruyen valores positivos.[5]

De otro lado Utitz cree que en la situación trágica se realizan los valores. Alguna vez Max Dessoir nos decía, desde su cátedra de la Universidad de Berlín, que gracias al dolor el hombre realiza su vocación. Sin embargo, también le oímos decir que lo trágico es una situación monstruosa que crea y destruye vida a un tiempo.[6]

Quizás solo una visión metafísica o religiosa puede conciliar la discordia del ser; quizás esta conciliación solo es posible en la eternidad. Kepler concibió la armonía general del Universo y sabido es que Leibniz hace de la armonía la columna vertebral de su sistema. Acaso tenga razón Heráclito cuando piensa que «la lucha es el principio creador y ordenador de todas las cosas, es decir, lo contrario de lo que suele entenderse; no acarrea destrucción sino construcción; no trae confusión y caos sino orden. La armonía no es aquí un segundo principio junto a la lucha sino que ambos se identifican; es cierto que se halla "misteriosamente" escondido detrás de la lucha aparente, pero en el fondo se identifica con ella. Es el padre y el rey de todo ser».

Solo el filósofo es capaz de elevarse a la altura desde la cual se contempla el orden del mundo a través de las estridentes disonancias, profundos antagonismos y cruentas luchas. Pocos pueden decir, como Rilke, que conocía bien el sufrimiento, que esencialmente no hay ninguna injusticia en la Tierra, vista como un todo. «Tierra... siempre estuviste en lo justo», canta en la novena *Elegía de Duino*. Pero el filósofo es una excepción humana. El hombre sumergido en el torrente de los acontecimientos, en lucha constante consigo mismo y con

4. Max Scheler: *Vom Umsturz der Werte*, vol. I, pp. 337 y siguientes (Zum Phänomen des Tragischen), 1923.

5. Max Dessoir ha desarrollado este doble aspecto de lo trágico en su *Beiträge zur allgemeinen Kunstwissenschaft*, p. 82, Berlín, 1929.

6. Citado por Nicolai Hartmann en: *Der Aufbau der realen Welt*, p. 324, Berlín, 1940.

los demás, ni vislumbrará el orden del mundo ni percibirá su armonía. Quizás una fe inconmovible le haga sentir que, sea como fuese, la vida es buena, pero sus dolorosas experiencias ensombrecerán su visión optimista del mundo. Y quizás piense, como Hebbel, que «en su oposición las fuerzas solo encuentran equilibrio en Dios».

«Realización de sí mismo»

Formación y realización de sí mismo son dos aspectos del proceso de maduración del hombre. No es posible trazar una línea divisoria entre ambos fenómenos: solo mentalmente pueden aislarse. En realidad constituyen la vertiente interna y externa del mismo proceso. En la formación resuena un motivo receptivo y arquitectónico; en la realización de sí mismo se percibe un acento expresivo, dinámico, creador.

Sumergido en la corriente de la vida, el individuo construye la forma de su personalidad gracias a la asimilación de los valores de la cultura. Esta estructura personal posee una doble función: la vivencial y la creadora. En la vivencia aprehendemos el sentido de los contenidos de la cultura y en la creadora realizamos los valores de la personalidad plasmándolos en nuevas objetivaciones culturales. Tampoco es posible separar estas dos funciones de la estructura espiritual. Toda vivencia lleva en sí un impulso reactivo y en todo acto hay una especie de culetazo interno sobre el yo que genera un momento vivencial. Podría decirse que en el proceso de formación de la vida presta al individuo los materiales para construir su estructura interna y que en la realización de sí mismo el individuo devuelve a la vida lo que ésta le prestó. Pero la cultura presta a rédito, pues espera recoger los frutos de la maduración del hombre. Así se enriquece el patrimonio cultural asegurándose el movimiento progresivo de la corriente histórica. Un individuo formado es aquel que no solo ha desarrollado plenamente su conciencia valorativa sino que además es capaz de dar objetividad a los valores de su personalidad.

Tomemos como ejemplo el proceso de maduración intelectual. Sabido es que en el convencionalismo académico el grado de doctor significa la capacitación del estudiante para emprender investigaciones por cuenta propia. La aprobación de la tesis significa que el individuo es apto para buscar la verdad en un dominio determinado del conocimiento. No nos interesa aquí si el simbolismo universitario es adecuado a la realidad o no. Todos sabemos que con frecuencia enriquecen la ciencia quienes no ostentan tal alta dignidad acadé-

mica. Lo que aquí nos importa destacar es que el espaldarazo doctoral significa que la formación del joven ha terminado y que empieza el momento de ir en busca de nuevas verdades, es decir, de la realización de sí mismo. Huelga decir, desde luego, que esta significación es puramente convencional, puesto que ni termina nunca la formación del individuo ni la capacidad para la investigación corre pareja a la posesión del diploma. Con todo, este simbolismo universitario nos muestra la diferencia de las dos vertientes del proceso de maduración del hombre y su íntima trabazón. De paso conviene repetir lo que tantas veces se ha dicho: la tarea de la educación no es la de equipar al individuo con un formulario de verdades hechas, sino la de despertar la pasión por los problemas, robustecer la voluntad de verdad y desarrollar la compleja estructura del conocimiento.

El proceso de formación intelectual tiene que barrer de su camino dos obstáculos mayores: el de convertir al hombre en una máquina y el de naufragio de la verdad en la avalancha política. El primer peligro se obvia centrando la educación en el desarrollo formal y el segundo entroncando el hombre de verdad en la fuerza moral. Lo que importa es la generación de energía, no la transmisión de conocimientos estereotipados. La formación creadora —la única en que la personalidad se realiza a sí misma— busca siempre puntos de Arquímedes donde aplicar su fuerza. Y esto es válido lo mismo para el conocimiento que para las demás dimensiones del espíritu.

Dimensiones del espíritu para las que la Universidad no otorga ningún diploma específico de madurez. No hay doctorados en honestidad, ni en *ethos* estatal, ni en gusto estético, ni en amor al prójimo, ni en sentimiento religioso, ni siquiera en iniciativa en los negocios. El diploma doctoral es un certificado que acredita la madurez en un campo de la investigación científica. Al fin, asunto de teoría. Pero en la vida hay mucho más que teoría y ciencia. Cierto es que desde el mundo helénico, en cuya conciencia axiológica los valores teóricos tenían un rango prominente, siempre se ha concedido gran importancia a las funciones intelectuales y a sus creaciones, esto es, a la ciencia. Sin embargo, el espíritu se diversifica en otras funciones y rendimientos, además del intelecto. El conocimiento no es la única forma primordial en que el mundo se da al hombre y en que él actúa en el mundo. «Antes que un ser *cogitans* o un ser volitivo el hombre es un ser *amans*».[1] El corazón es anterior a la cabeza. Con el corazón preferimos o posponemos, reconocemos o despreciamos, queremos u odiamos, sentimos empatía o aversión. En una palabra, valoramos. En el cora-

1. MAX SCHELER: *Schriften aus dem Nachlass*, p. 238, Berlín, 1933.

zón está centrada la conciencia axiológica en su doble aspecto de receptiva o, mejor, reactiva y creadora. Y toda nuestra actividad, incluso el conocimiento, está condicionada por esta actividad valorativa. La valoración es una función primordial del espíritu que puede basarse en un conocimiento o que puede expresarse conceptualmente en los llamados juicios de valor. Pero en sí misma es una actividad distinta de la del conocer y más primaria. Nada define mejor la personalidad que su relación axiológica con el mundo en que vive. «Dime lo que para ti es valioso y te diré quién eres», podríamos decir corrigiendo el conocido refrán. O como piensa Max Scheler: «Wer den *ordo amoris* eines Menschen hat, hat den Menschen», lo que en romance significa que quien conoce el *ordo amoris* del hombre conoce al hombre.[2]

No podemos abordar aquí los problemas básicos de la axiología. Nada nuevo aportaríamos a lo que se sabe sobre los valores.[3] Lo que nos interesa averiguar es el papel que representan los valores en la vida humana, y esto en estas dos direcciones: 1.ª: en la organización interna de la personalidad; 2.ª: en la realización de sí mismo. Para nuestro propósito tenemos que distinguir, sin embargo, entre valoración, realización de valores y valor en sí mismo. En el acto de valoración aprehendemos por vía emocional el valor de los objetos valiosos o bienes. Así, estimamos la utilidad de un automóvil, la calidad de un vino de Borgoña, la generosidad de un amigo, la belleza de una mujer, la lealtad de un empleado, la fe de un sacerdote... Por otra parte realizamos un valor cuando lo objetivamos en un objeto o proceso. Así realiza un valor de utilidad el campesino que construye un instrumento para la labranza; realiza la belleza el pintor que pinta un cuadro, la justicia el juez que objetiva este valor en el acto de un juicio, la confianza el amigo que cree en el amigo... La vida toda está entretejida por experiencias de valoración y objetivación de valores. Ya no es tan fácil decir lo que son los valores. En este punto las opiniones están muy divididas. Sea cual fuere la idea que se tenga sobre los valores, considérense como esencias objetivas y eternas o como meras creaciones del sujeto, el hecho es que su vivencia o realización supone siempre una disposición valorativa en el individuo. Si el individuo no tuviera disposiciones de valor en su alma nunca podría percibir intuitivamente ni la belleza, ni la utilidad, ni la valentía, ni la fe, ni ninguna otra especie de valor. Y, naturalmente, tampoco podría objetivar ningún valor puesto que el supuesto de toda realización es la existencia de la conciencia axiológica en el individuo.

2. *Loc. cit.*, p. 228.

3. La exposición más completa y clara que conocemos en castellano sobre los valores es la de EDUARDO GARCÍA MÁYNEZ, en la 4.ª parte de su *Ética*, México, 1944.

El problema de la maduración del hombre aparece ahora claro: no solo se trata de formar la estructura intelectual hasta capacitarlo para encontrar la verdad, sino de favorecer la maduración de las distintas direcciones de valor que constituyen la médula de la personalidad. De este modo la estructura cognoscitiva encontrará un contrapeso que salvará al hombre de la barbarie del especialismo, como dice Ortega, o, lo que es lo mismo, dará calor y vida a su alma cada día más estrecha y mecanizadora.[4]

La personalidad encuentra su propio perfil, su centro vital podría decirse, en su relación con el medio ambiente. La dinámica de la vida surge de la convergencia de las fuerzas hereditarias y ambientales, que no son fuerzas antagónicas sino complementarias. Sin desconocer la importancia de los factores meramente cósmicos, las fuerzas del mundo social e histórico en que gravita el individuo tienen una influencia decisiva para la concreción de la estructura personal. Actúan como *reveladores* de las disposiciones de valor. En realidad opera una doble selección en la relación del individuo con su medio ambiente. El medio selecciona, actualiza y fija disposiciones valorativas y por otro lado el individuo selecciona las fuerzas del mundo exterior que son adecuadas a su naturaleza interna. De este modo, al destacarse los motivos básicos de la personalidad el individuo se identifica también con su medio. El armazón del espíritu lo llevamos nosotros mismos. Las fuerzas externas no hacen otra cosa que despertar, diferenciar y destacar las direcciones de vivencias y actos predominantes de la personalidad. Con la asimilación de los valores de la cultura se modela la estructura espiritual, es decir, se forma un conjunto de disposiciones organizadas unitariamente en el yo, para la vivencia y objetivación de valores.

Cada personalidad se constituye en torno a una dirección determinada de valor; todo lo demás se subordina a este eje principal. No tenemos más que mirar en torno nuestro para encontrar un ejemplo de lo que queremos decir: el comerciante valora, vive y crea de un modo muy distinto que el artista; el centro vital del artista es otro que el del político; el órgano espiritual mediante el cual el político se orienta en el mundo no puede confundirse con el centro vivencial del hombre de ciencia o del sacerdote. Tomando como criterio el modo como los individuos *viven los valores*, Eduardo Spranger ha trazado de mano maestra en sus *Formas de vida* el perfil de los tipos básicos de la personalidad. Podrá objetarse, como su mismo autor lo reconoce, que sus tipos son esquemáticos; sin embargo, no creo que haya otra tipología que se ajuste más a la reali-

4. Alfred North Whitehead ha escrito certeras palabras sobre la educación del hombre moderno en: *Science and modern world*, cap. XIII.

dad que la de mi admirado maestro. Y no podría ser de otro modo, puesto que los bienes culturales con sus diferentes direcciones de valor imprimen su sello en la personalidad y a su vez la función de las estructuras espirituales crea la cultura. ¿Hay nada más vivo que un banquero, un senador, un artista, un científico, un filántropo, un sacerdote? La vida de cada uno de estos tipos de hombre está anclada, por decirlo así, en una dirección de valor: la utilidad en el hombre económico, el poder en el político, la forma en el artista, la verdad en el hombre de ciencia, el amor en el hombre social, la moralidad en el hombre religioso. Estas direcciones de valor constituyen los temas fundamentales del ser humano y los motivos de su conducta. Las variaciones de la personalidad surgen de la vivencia y realización de los valores particulares dentro de cada dirección general de valor. Por ejemplo, Rilke cambia su estilo poético en contacto con Rodin; el descubrimiento de la «forma» en el escultor francés (función paralela a la de Italia para Goethe) da un matiz clásico a su poesía, que antes era expresionista. ¿Cuántas variaciones no se encuentran en la pintura de Picasso? O lo que es lo mismo: ¿Cuántas variaciones no se encuentran en la personalidad pictórica de Picasso? ¿Qué tienen en común *Guernica*, *Tres músicos* y *Dos mujeres sentadas*? En primer término el tema estético. Pero los valores simbólicos del primer cuadro son distintos del acento cubista del segundo y ambos del clasicismo del último. No puede hablarse aquí de evolución sino de variaciones en la dirección del valor estético. Variaciones en el arte que no representan otra cosa que variaciones de la personalidad de Picasso. ¿No son, por otra parte, variaciones de la personalidad política el paso de una actitud radical a otra conservadora? Los ejemplos podrían multiplicarse.

Sin embargo, las cosas son mucho más complicadas de lo que refleja esta construcción mental. En nuestra conciencia hincan sus raíces, en torno a un relieve particular, todas las direcciones de valor. Y no solo entran en conflicto estas distintas clases de valor, sino también los valores específicos en una misma dirección axiológica. Luchan los temas para destacarse en la sinfonía personal y también luchan, se entretejen y mezclan las variaciones. En esta lucha se encuentra, acaso, el meollo de la persona moral. Obra moralmente quien en un conflicto de valores se decide por el más alto.

No siempre el ápice de la personalidad está constituido por una sola dirección de valores. No siempre la personalidad se organiza en torno a un eje central sino que existen varios ejes. No nos referimos a casos como Churchill y Einstein, que, en sus ocios, el primero pinta paisajes y el segundo toca el violín. Evidentemente en ambos hombres los valores estéticos están subordinados a un centro vital: Churchill es el político y Einstein es el hombre de ciencia. Nos referimos a aquellos individuos que no consiguen un relieve de vida deter-

minado y cuya personalidad oscila entre distintas direcciones de valor. Podría hablarse, quizás, de personalidades contrapuntísticas. Y cuando no hay acorde de voces contrapuestas, asoma la personalidad dramática.

Pasemos ahora a la realización de sí mismo o, dicho con otras palabras, a la objetivación de los valores de la personalidad. La estructura de la personalidad no es solo un órgano aprehensor de sentido cuyas cuerdas espirituales vibran al ponerse en contacto con los valores de una situación dada, sino que es una estructura activa en grado eminente que se objetiva en el vivir. De este modo, al realizarse a sí mismo, la personalidad crea productos, que no son ella misma, pero en los que queda «fijada». Nos objetivamos en la palabra, en nuestros actos, en el trabajo profesional, en todas nuestras obras. Los valores de la personalidad, nosotros mismos en la zona profunda del yo, se hacen carne viva. Estos productos del espíritu, que de algún modo se introducen en el torrente de la vida histórica, sobreviven al individuo. Una vez objetivada la personalidad, sus productos se animan de una vida independiente de quien los creó. Pertenecen al dominio de la cultura. Cierto que hay objetivaciones volátiles, por decirlo así, como una conversación o simplemente cualquier gesto, pero cierto también que la palabra puede grabarse en un disco de gramofón y que la mímica facial puede registrarse en una película. El individuo que se realiza a sí mismo en el arte fija su personalidad en el material físico. La creación de un uso o costumbre no se encarna en ninguna materia física.

El proceso de realización de sí mismo es asunto de la voluntad, tomando este vocablo en sentido amplio. En la formulación de proyectos y planes, en la postulación de fines, el individuo transporta los valores en el plano ideal concreto de la voluntad. Viene luego la selección de los fines adecuados y por último la realización misma. La voluntad es la función ejecutiva de la mismidad. En la realización de sí mismo se genera una fuerza en las fuentes mismas de nuestro sentimiento de fe. La fe es la quilla de todo nuestro pensar y hacer. Y fe es amor. Éste es el sentimiento que sustenta al hombre. Sin fe en nuestro ideal, sin fe en los fines de nuestra voluntad, no es posible la realización de sí mismo.

En la objetivación de los valores de la personalidad, el espíritu sabe aprovechar también las fuerzas naturales del alma. De ahí la «astucia de la razón», que según Hegel pone las pasiones humanas —vanidad, afán de gloria, orgullo, el odio incluso, y muchas otras más— al servicio de la realización de sus propios fines. Sentimientos y pasiones son las substancias catalíticas de la estructura espiritual.

Aunque la fe «mueve montañas» y las pasiones inflaman al individuo, para la realización de sí mismo se requiere que las situaciones externas hagan posi-

bles las disposiciones reales de valor de la estructura espiritual. De poco le serviría a un individuo poseer grandes disposiciones para las matemáticas si no tiene ocasión de nutrir sus talentos en los bancos escolares. ¿Podrá realizarse a sí mismo el pintor «nato» si no se le presenta la coyuntura de desarrollar sus disposiciones? Bergson tiene razón: la libertad consiste en hacer posible lo real. Reales son las disposiciones de valor en la estructura espiritual del individuo; la posibilidad de su objetivación depende en parte del individuo mismo pero en parte también de la sociedad en que vive. La libertad en un Estado es directamente proporcional a las facilidades que tienen todos los ciudadanos para su formación. «Al deber que tiene el hombre de realizar su vocación corresponde su derecho de exigirle a la sociedad los medios de cumplirla.»[5] Grave mal corroe a una colectividad cuando no abre al individuo el camino de la realización de sí mismo. Porque si el individuo no se hace a sí mismo tampoco hace a la sociedad. La libertad —dirá Kierkegaard— consiste en barrer el mal en el mundo, en reducirlo a la nada. El filósofo danés expresa en forma negativa lo que el francés formula positivamente. Limpiar el mal del mundo es hacer posible lo real, y es dejar libre al individuo para que los valores de la personalidad sean los motivos de la conducta. Así se identifican lo que es y lo que debe ser, la realidad y el ideal.[6] La libertad es la fuerza que hace desprender los valores del núcleo personal, los cuales pasan a la corriente histórica en forma de bienes culturales. Por consiguiente, la libertad es el supuesto esencial de la vida del espíritu. Con razón dice Hölderlin en su *Hyperion* que sin libertad todo es muerto.

El individuo se realiza a sí mismo en la convivencia humana, especialmente en la profesión. El vocablo alemán *Beruf* significa profesión u oficio y también vocación. La profesión, por consiguiente, está íntimamente ligada a la personalidad. Desde el hondón del alma el individuo se siente llamado a una determinada actividad profesional para realizar su propia misión. Claro que a veces no se percibe otra cosa que el llamamiento ilusorio del deseo fugaz o simplemente de la imaginación. De ahí la necesidad de la orientación profesional. En su *Wilhelm Meister*, Goethe ha descrito magistralmente las relaciones entre la profesión y la realización de sí mismo. No se escapan a su certeza visión ni los peligros de la especialización ni los del maquinismo moderno. Ni tampoco

5. José M. Gallegos Rocafull: *La agonía de un mundo,* p. 121, México, 1947.

6. Años atrás aprendimos en las aulas de la Universidad de Berlín que los valores eran esencias ideales y eternas. Nicolai Hartmann martilleó tanto esta idea que la grabó en nuestra médula espinal como si fuera verdad de catecismo. En vano Wolfgang Köhler nos decía que Husserl dejaba de lado los hechos a fuerza de ver las esencias. Hoy, casi veinte años después, pensamos que los valores son disposiciones personales con sentido superindividual y propia normatividad. Estamos cerca de pensar que su transcendencia constituye el reino de las esencias ideales.

los medios para corregirlos. Con todas las limitaciones que expresa la disolución del individuo en la colectividad, la profesión es todavía hoy la situación más completa para realizar los valores de la personalidad. Ciertamente cada día son menos los que, como un agricultor del *Wilhelm Meister*, hacen del trabajo un juego y se divierten cumpliendo la dura obligación. Y quizás cada día son más los que por falta de medios adecuados tienen que contrariar su vocación, con lo cual el trabajo se convierte en tormento. La realización de sí mismo va siempre acompañada de una honda satisfacción.

Nunca llega el hombre al fin del proceso de realización de sí mismo. La muerte nos encuentra siempre sin que se hayan revelado las disposiciones de valor de la estructura cerrada de nuestra personalidad. Sin embargo, el hombre no puede ser lo que no existe en su núcleo personal. Sin realidad no hay posibilidad. Y la personalidad no es una estructura infinitamente abierta. La amplitud con que el hombre es capaz de realizarse a sí mismo depende de sus experiencias pasadas, pero está también condicionada por la forma de la personalidad. En este punto no podemos suscribir el pensamiento de Ortega que postula la ilimitación de posibilidades en la vida individual. Creemos que el ser del hombre no solo está limitado por su pasado, sino también por su propia naturaleza. No se trata de predeterminación sino de límites de lo posible. Nos atenemos aquí a la sabiduría del gráfico y vulgar proverbio catalán: «D'allà on no n'hi ha no en raja». En este adagio está condensada la experiencia milenaria. La personalidad solo se forma y se vacía en el marco de su propia realidad. O dicho con palabras del ilustre hombre de ciencia: «Todo biólogo sabe que los seres humanos difieren en su equipo hereditario y por consiguiente en las posibilidades que pueden realizar».[7]

7. JULIAN S. HUXLEY: *Man stands alone*, p. 296, 3.ª edición, New York.

«Tiempo y personalidad»

George Simmel en su jugoso diario póstumo (Logos VIII, 1919-1920, p. 151) escribe: «Así como el tiempo tiene una distinta longitud en individuos diferentes (plausiblemente ocurre otro tanto en la vida individual) así también en los pueblos».

Evidentemente Simmel hace mención del tiempo subjetivo, que presupone, si se quiere apreciar su longitud, un punto de referencia objetivo: el tiempo astronómico. En otros términos: el filósofo alemán establece tácitamente la relación entre el tiempo cósmico, idéntico para todos, y el vivencial, que varía de individuo a individuo, de pueblo a pueblo y aun en el individuo mismo. Tenemos pues, dos clases de tiempo: el de los relojes y el vivido. El primero es objetivo y homogéneo; el segundo es subjetivo y heterogéneo.[1]

No tenemos la intención de repetir aquí, como un centinela más de la filosofía, lo que se ha dicho innumerables veces sobre el tiempo. Nuestro propósito es más modesto. Queremos señalar tan solo algunas variaciones individuales que se modulan al poner en conexión el tiempo y la personalidad.

El tiempo astronómico es el marco de referencia al que ajustamos nuestros planes, nuestros compromisos y obligaciones, nuestra vida cotidiana y hasta nuestras ilusiones. En este tiempo impersonal transcurre nuestra existencia, se desliza nuestra vida en un constante fluir desde el nacimiento hasta la muerte. Con esta clase de tiempo contamos la duración de nuestro paso por la Tierra y ordenamos la sucesión de los acontecimientos históricos. Así, hablamos de minutos y horas, años, siglos y milenios.

Bajo el signo del tiempo transcurre nuestra existencia a la par que la de los demás. El tiempo es, pues, un factor de unión puesto que nos obliga a todos a marchar en el torrente de los acontecimientos con un compás semejante. El tiempo astronómico estandariza el ritmo de toda nuestra vida; sin embargo,

1. Véase el excelente trabajo de Honorio Delgado: *El tiempo y la vida anímica normal*, Lima, 1944.

por mucho que homogenice las formas externas de nuestra conducta y que afecte nuestro sentimiento del tiempo, nunca lo domina por completo, sino que, a su vez, nuestro ritmo vital altera el tiempo cósmico imprimiendo una variación personal a los relojes. Humaniza, por decirlo así, el tiempo astronómico. Cuando el mexicano le pregunta a uno por *su* hora no hace más que dar expresión a un fenómeno general. Cada vida tiene su propio tiempo, los relojes son más o menos flexibles, es decir, se acerca más o menos al tiempo ideal matemático. Siempre hemos visto en el diminuto pero valioso cuadro de Dalí, el de los relojes flexibles que se exhibe en el Museo de Arte Moderno de New York, un símbolo de la influencia del tiempo subjetivo en el objetivo. Claro que hay individuos que ordenan su vida con matematicidad cronométrica, pero puede asegurarse que tales individuos, si bien puntuales, no llegan nunca a tiempo a ninguna parte ni en Madrid, ni en México, ni en Roma, para no citar más que tres lugares. Diríase que la vida es tan celosa de la libertad que no se pliega ni a la tiranía del tiempo.

Saltan a la vista los conflictos y tropiezos que surgen de esta flexibilidad del tiempo individual y su coordinación con el tiempo astronómico inflexible. Dejamos de lado a los individuos que acuden tarde a sus citas para darse importancia o para atormentarse a sí mismos.

En esta discrepancia de tiempos radica también una de las fuentes de incomprensión entre los hombres. El norteamericano, por ejemplo, como hombre práctico que ama la organización y las cosas estandarizadas, vive según un plan, de acuerdo con su *schedule*, que intenta realizar escrupulosamente. De la realización de su programa diario nace el *rushing*, es decir, el pasar de un asunto a otro a veces con la lengua fuera para respirar mejor. El tiempo astronómico es su dictador al que no siempre se somete de buena gana. El norteamericano todavía no es, como el alemán, tiempo físico-matemático hecho carne. No es lo mismo obedecer al tiempo por un acto de voluntad que seguirlo por instinto. En el fondo de su ser es más *easy going* que lo que la fama de su activismo acredita. Cierto que en Norteamérica los invitados llegan al filo de la hora fijada para la cena con desesperación de las anfitrionas francesas o españolas; cierto también que las clases en las Universidades empiezan y terminan a la hora en punto, pero cierto también que a menudo los trenes en Norteamérica no llegan a tiempo, cosa inconcebible en Alemania; cierto también que en New York hay muchos relojes pintados con las manecillas marcando la misma hora, como pueden verse en cualquier país latino, en Austria y en Rusia, pero jamás en Alemania. Un reloj pintado sería algo absurdo para el alemán porque su vida está montada sobre la voluntad y la voluntad es esencialmente tiempo objetivo.

Cuando con la sonrisa en los labios el norteamericano exclama refiriéndose al suramericano, ¡Mañana!, hace evidentemente un juicio de valor. Cree que su conciencia del tiempo y los supuestos que sobre ella descansan son mejores que los del hombre del sur. No se da cuenta de que la vida puede centrarse en esferas distintas que la de la voluntad. El sentimiento del tiempo es muy diferente cuando la vida se organiza en torno al núcleo emocional, cuando su nervio radica en la inteligencia o cuando el hombre reacciona integralmente, como un todo anterior a la división de las partes. Las emociones confieren flexibilidad al tiempo. Por consiguiente, no siempre la hora vital del suramericano se corresponde con la de los relojes. Esta flexibilidad le da tiempo para la amistad, para la cortesía, para la frase amable, para la contemplación. En realidad se construyen dos mundos diferentes en torno al eje del sentimiento del tiempo. En eso se puede preferir pero no juzgar. Si bien estamos de acuerdo con Rilke en que «Aquel espíritu que hace planes dominando así lo terrestre» es el creador en nosotros, no nos atreveríamos a afirmar que el sistema de la voluntad es mejor que el emocional ni tampoco creemos que para Dios el activismo sea mejor que la contemplación. Naturalmente, se trata aquí de acentuación, no de exclusividad. Con lo cual llegamos a esta conclusión: todos los sistemas de vida y los respectivos sentimientos del tiempo que les sirven de base son limitados y cada uno encuentra su complementación en los demás. Y nos atrevemos a pensar que mientras el suramericano camina hacia la formación del *homo humanus*, de corte clásico, el norteamericano evoluciona hacia una polarización activista que a la larga puede absorber las demás fuentes vitales o dar lugar a la constitución de una personalidad dramática.[2]

Pero volvamos a la longitud del tiempo. ¿De qué depende que a veces el tiempo se nos haga largo, que un minuto nos parezca un siglo o que por el contrario a veces las horas vuelen como por encanto? Todos conocemos estas experiencias: cuando en una espera angustiosa fumamos pitillo tras pitillo el tiempo se alarga enormemente; cuando, por el contrario, «pasamos un buen rato» el placer contrae el tiempo de tal modo que casi lo evapora. Hay sentimientos que prolongan el tiempo y otros que lo contraen. El miedo, la angustia, los celos y el dolor estiran el tiempo; el gozo, la alegría, el amor y el entusiasmo lo contraen. En general el interés acorta el tiempo y la desgana psíquica lo alarga.

2. Distintos sentimientos del tiempo no engranan fácilmente cuando se ponen en contacto. Si los respectivos individuos no son capaces de superar su propia conciencia del tiempo no hay posibilidad de entenderse. Y cuando los hombres no se entienden, suelen encontrar salvación afirmándose a sí mismos y negando a los demás. Se encuentran agudas observaciones sobre este punto en la obra de Samuel Guy Inman: *Latin America, its place in world life*, pp. 223 y siguientes, New York, 1924.

Cuando el alma tiene muchas valencias por saturar acoge los contenidos externos con avidez. Y el tiempo vuela. Cuando, por el contrario el alma se encuentra saturada, el tiempo se hace largo. El vocablo alemán *Langweile* —rato largo— significa aburrimiento. Cuando nos aburrimos el alma se cierra, por decirlo así, se defiende de una intoxicación psíquica cayendo en el sueño. «Dormir —ha dicho una vez Bergson— es desinteresarse.» Pero si un día, al despertar, no hay valencia ninguna que satisfacer, el alma cae en la «negrura de la sima del tedio de vivir, mil veces peor que el hambre» (Unamuno: *San Manuel Bueno, mártir*, p. 86). Es verdad: porque hay siempre la posibilidad de satisfacer el hambre, mientras que la inapetencia psíquica no tiene remedio posible. Baudelaire ha cultivado en esta enfermedad las flores más bellas de su poesía. El mundo es para el poeta

> Une oasis d'horreur dans un désert d'ennui!

Este *tedium vitae* que encuentra insípidos todos los contenidos del mundo vence a la esperanza:

> [...] et l'angoisse atroce, despotique
> sur mon crâne incliné plante son drapeau noir.

Y el tiempo se alarga tanto que el tedio ya no encuentra salvación en el sueño sino en la muerte:

> O Mort, vieux capitaine, il est temps! levons l'ancre!

Se ha dicho que no tiene tedio quien quiere, que esta inapetencia psíquica es constitucional. Sea. Pero tampoco podrá negarse que por lo menos el aburrimiento depende de condiciones exteriores. El verbo inglés *to bore* —aburrirse— significa también taladrar, barrenar. Y estas dos faenas simbolizan la monotonía y la uniformidad de los excitantes externos. Cuando un mismo excitante llega repetidamente a nuestra alma satura en seguida su valencia específica dejando vacías las demás. Y el tiempo se hace largo no tanto por la falta de interés en el sujeto como por la monotonía del contenido exterior. El alma se salva ahora buscando la variedad. Este afán de nuevas sensaciones, de aventuras siempre renovadas que solo suelen saturar la superficie y no las capas hondas del alma, únicas capaces de encontrar en un mismo contenido una infinita variedad, desea a la postre en naturalezas predispuestas.

Plonger au fond du gouffre, Enfer ou Ciel, qu'importe?
Au fond de l'Inconnu pour trouver du nouveau!

El resultado es el mismo: sea por inapetencia interna sea por la monotonía externa, el aburrimiento tiene siempre la propiedad de hacer el tiempo largo. Tanto que, si lo acompaña la angustia, el individuo puede intentar cortar de golpe su propia temporalidad.

El tiempo fluye. En su corriente distinguimos tres partes: pasado, presente y futuro. Fijémonos primeramente en el presente. El modo como el individuo vive el presente es esencial para el conocimiento íntimo de su personalidad. Él ahora es la única realidad en la vida anímica. En el pasado las experiencias pierden su contorno, se esquematizan, se adulteran; la anticipación del futuro es vaga e incierta; el pasado es a menudo un vasto cementerio y el futuro un temor o una promesa. Solo el presente posee existencia real. En el presente el tiempo está hecho carne y en él puede vislumbrarse la presencia de lo eterno.

Hay individuos que viven el presente como un punto aislado, con sentido propio, y otros para quienes no es más que el anillo de una cadena que viniendo del futuro se sumerge en el pasado para no volver más. Para aquéllos el tiempo es discontinuo; para éstos es una corriente que fluye sin cesar. Veamos un poco más de cerca las modalidades que presenta cada una de estas formas básicas de vivir el tiempo.

Cuando alguien le habla a Don Juan, en el *Burlador de Sevilla*, de la muerte y del castigo que le espera por sus fechorías, responde siempre lo mismo con perfecta conciencia animal: «Qué largo me lo fiáis». El sentido de la frase es clara: Don Juan no sacrifica el placer actual a un futuro incierto en el que no cree. No vive el tiempo como una corriente sino como un conjunto de momentos saturados de placer. Don Juan atomiza el tiempo. Para el hombre que salta de placer a placer, que se precipita de gozo a gozo, la vida no es un movimiento continuo cual un torrente, sino que está constituida por una serie de perlas de tiempo, si se nos permite la metáfora. Para Don Juan no hay más que el ahora: ni le pesa el pasado ni le preocupa el porvenir. Y es que en el torbellino del gozo no se percibe más que el presente. El deleite tiene *el mágico* poder de anular el tiempo anterior. Diríase que cloroformiza el alma haciéndola insensible a la corriente del tiempo. Más que querer la eternidad, el instante placentero es sentido como eterno.

No nos interesa aquí discutir cómo el epicúreo crea la eternidad en el momento presente. ¿Qué fuerza le hace aislar los anillos de la cadena del tiempo? «Es la angustia ante la eternidad la que hace abstraer los instantes en la continuidad del tiempo», dirá Kierkegaard. Sea. Pero esta interpretación no nos pa-

rece aplicable a Don Juan. El hecho que aquí nos importa destacar es que el epicúreo vive el instante actual como eterno.

También la voluntad tiene la magia de atomizar el tiempo. Lo mismo que el sensual, tampoco el hombre de acción siente el tiempo como un constante fluir. Cierto que es un hombre que no para, que no se detiene, pero una hilera de acciones no dan una continuidad. Mucho más que el proyecto y la esperanza que a él se vincula, la vida del hombre de acción está aprisionada en la realización misma. El hombre de acción vive plenamente en la realización de tareas, grandes o pequeñas. Y es el momento de la realización el que es vivido como eternidad. Goethe ha dicho en alguna parte que el hombre de acción carece de conciencia. Exacto. Conciencia significa continuidad y este tipo de hombre desgrana una tras otra, al operar en la realidad, las cuentas de un rosario abierto sin percatarse de que un buen día, al realizar la última acción, dará un salto en el vacío... Pero mientras opera en la realidad, embriagado acaso por el éxito o por el sentimiento de su poder, el momento presente es eterno.

Ni el epicúreo ni el hombre de acción conocen la temporalidad. No saben ni de la fragilidad de la existencia ni de la melancolía que empapa el alma contemplando la flor que se marchita, el día que va a su ocaso o el otoño que se sumerge irremisiblemente en la muerte invernal. Para ellos el tiempo no fluye sino que tiene una estructura cuántica.

Distinto es el sentimiento del presente en el hombre clásico. El ahora no se da al griego clásico ni a los sentidos ni a la voluntad sino a la razón. Su sentimiento de eternidad le viene de percibir lo permanente en el cambio. El mundo externo podrá cambiar de un momento a otro, pero, andando en la zona de las ideas, el heleno no siente cambio dentro de él. La corriente discurre en la periferia de su existencia sin rozar el centro eterno desde el cual vive. El dinamismo fenoménico representa las variaciones de las ideas estáticas subyacentes. Para quien, como el heleno, tiene centrada su vida en esta región, el ahora es eternidad. Solo percibe en el cambio momentáneo la idea que lo informa.

En innumerables lugares Goethe ha expresado este sentimiento helénico del tiempo. «Todo cambia —escribe en su vejez al canciller Müller— pero en este fluir descansa lo eterno.» Nuestra tarea en el mundo es convertir lo fugaz en permanente. En la zona profunda, muy por debajo del ir y venir cotidiano, donde lo que cambia y flota se transmuta en ser reposado, inmutable e imperecedero, el presente es constante. Ahí moran las «madres» de las que Goethe habla en la segunda parte del *Fausto* y que «no hay tiempo ni poder que las destruya». Ellas simbolizan nuestra forma originaria, la ley existencial que organiza el desenvolvimiento de la personalidad. En otras palabras: los valores de la personalidad son en sí mismos intemporales, constituyen lo permanente en el

cambio en la vida individual. Vivir desde este núcleo esencial quiere decir vivir en eterno presente. Así participamos en la divina esencia porque «para Dios —como dice Machado por boca de Mairena— las cosas están todas a la par».

Sentir la eternidad en lo que va pasando es una actitud netamente religiosa. «A ninguno de nuestros actos —dice un personaje de Valle Inclán en *Tirano Banderas*— puede ser ajena la intuición de eternidad... La intuición de eternidad transcendida es la conciencia religiosa.» En este profundo pensamiento del escritor español resuenan motivos neoplatónicos: lo finito es trasunto de lo infinito. Religiosidad significa centrar la vida en lo que hay de esencial en el hombre. En esta honda región no hay tiempo puesto que todo lo perecedero no es más que el símbolo del infinito. Ahí moran los valores de la personalidad, aquella capa del alma que, con ademán religioso, adoran, según una expresión de Ortega, los estratos inferiores de nuestro ser. Realizar los valores personales en las situaciones vitales significa vivir en un plano intemporal. Lo que cambia y está sujeto al tiempo son las situaciones mismas y el instrumento de realización de la esencia personal: el organismo con su alma. Los valores en cuanto tales están fuera de la acción del tiempo.

Por este camino llegamos a una concepción dualista del ser humano. En la juventud, cuando el cuerpo está presente o en la madurez, cuando es un instrumento de nuestros designios, quizás no tenemos estas capas distintas de nuestro ser. Pero cuando la edad avanza y el cuerpo es vivido como una resistencia porque ya no obedece al *fiat* de nuestra voluntad, entonces nos percatamos de la dualidad de nuestro ser, nos hacemos conscientes de nuestra personalidad. Antonio Machado escribía poco antes de morir: «Pienso, sin embargo, que hay algo en mí poco solidario a mi ruina fisiológica, y que parece implicar salud y juventud de espíritu, si no es ello también otro signo de senilidad el regreso a la feliz creencia en la dualidad de substancias». Es raro que un hombre que destiló siempre un sentido eterno de sus experiencias, como ningún otro poeta de habla española, crea descubrir la dualidad de substancias cuando sus órganos no cumplen ya su misión fisiológica. A nosotros nos parece que Machado creyó siempre en la eternidad del espíritu porque vivió esencialmente toda su vida muy por debajo (o por encima) de la vida común, rutinaria y superficial. Fijo en nosotros está aquel día triste de invierno en que rondándole ya la muerte hemos visto al poeta aguardando, con estoica serenidad, el momento de subir al vehículo que tenía que conducirlo al destierro. Sin prisas, quiso ser el último en subir a la ambulancia. Un hombre de este temple ha superado la corriente del tiempo y vive el ahora desde los dominios de la eternidad.

El tiempo fluye... ¿Qué caracteres presenta la personalidad cuando el tiempo no es vivido en forma cuántica sino que el movimiento mismo es la realidad

absoluta? ¿Cuál es su actitud respecto del pasado? ¿Cómo vive el presente? Intentemos discutir brevemente estas cuestiones.

Cuando la vida se siente como un eterno movimiento, el presente se hunde en el pasado y lleva en su seno el germen del futuro. Los objetos desfilan por nuestra conciencia de suerte que uno nuevo ocupa el punto focal cuando todavía hay la aureola del anterior y el siguiente está ya esperando la entrada. El presente nunca es únicamente presente, sino que se siente fundido con el pasado y con el futuro. Nadie mejor que Jorge Manrique ha cantado este sentimiento del tiempo y nadie mejor que Bergson ha analizado este fluir ininterrumpido en el que no hay momentos aislados. Sin embargo, la experiencia del tiempo histórico era conocida desde la antigüedad. Especialmente en san Agustín.[3] Con todo, Bergson acuñó el nombre: *Durée*.

Hay hombres que viven meciéndose en la corriente del tiempo, en el pasado y en el futuro. El presente no cuenta. Tal la personalidad romántica. Hay románticos del pasado y del futuro; los atrae la lejanía del tiempo. Meciéndose en el pasado el romántico siente una infinita melancolía; disparándose hacia el futuro siente un anhelo indefinible. En el primer caso la conciencia es un espejo en el que se refleja el pasado; en el segundo la nostalgia de la lejanía se trasmuta en poesía. En ambos casos la nostalgia puede ser una fuerza creadora. En el romántico los procesos anímicos son, naturalmente, presentes, pero carecen de realidad actual.

Hay un sentimiento romántico del tiempo que solo ve en el presente el retorno del pasado. El proceso de la vida es circular. Es como si una rueda inmensa nos atravesara exhibiendo a nuestra conciencia modelos que ya habíamos visto antes. Cambiarán las circunstancias pero las formas son siempre las mismas. Variación en la identidad. Azorín se nutre de esta conciencia del tiempo y toda su obra está empapada de ese sentimiento del eterno retorno. «A través del tiempo infinito —escribe en *La voluntad*—, en las infinitas combinaciones del átomo incansable, acaso las formas se repiten; acaso las formas

3. Véase Max Wundt: «Der Zeitbegriff bei Augustin» en: *Neue Jahrbücher für das klassische Altertum*, 1918, Ab. I. B.

En diferentes pasajes de sus *Confesiones* san Agustín se ocupa del tiempo en un sentido totalmente actual. En el libro antes citado, II, 26, escribe: «... el tiempo no es otra cosa que una cierta distensión; no sé de qué cosa; y no me sorprendería que lo fuese del alma misma». Para san Agustín el tiempo es una realidad subjetiva, acaso el alma misma. También para Kant el tiempo es subjetivo. Pero el universalismo de Kant no podía admitir más que un tiempo igual para todos. Para conseguirlo hace, por decirlo así, el pneumotórax del alma; la inmoviliza para obtener una tensión igual y constante de todos los individuos. Así el alma ni se estira ni se encoge y el tiempo se convierte en una forma que no es otra cosa que un instrumento necesario para la experiencia de ciertos objetos.

presentes vuelven a ser, o estas presentes sean reproducción de otras en el infinito pretérito creadas.»[4] En «Las nubes», una de las historietas de su *Castilla*, sabe dar, con maestría insuperable, esta impresión romántica y clásica a la vez de lo transitorio y eterno. Para quien se siente atravesado por el movimiento de esta rueda inmensa, vivir no es ver pasar, sino ver volver, como dice el mismo Azorín.

El futuro bergsoniano no tiene nada de romántico. Es un tiempo esencialmente optimista y creador. Es un mar infinito que se abre a nuestra vista en el que, cual «sendero innumerable», la proa del barco de la vida puede hender por donde quiera. Reales son todos los caminos en la superficie líquida. Es cosa nuestra inventar uno posible que nos conduzca a nuestro destino. La libertad según Bergson consiste en crear la posibilidad.[5] Bajo el signo del sentimiento del tiempo bergsoniano la vida es una eterna aventura. La personalidad aventurera es la que sabe hacer posible lo real. Este sentimiento del tiempo debieron de tener los grandes españoles que conquistaron América.

Si el tiempo creador es como el águila, símbolo de la libertad, que planeando en las alturas hace posible para su estómago el pollo real que vislumbra en la superficie de la tierra, el tiempo existencial heideggeriano es un ave nocturna de mal agüero símbolo de la inquietud y anunciadora de la muerte. Este sentimiento del futuro genera la preocupación, la preocupación produce la angustia, la angustia engendra la nada y la nada nos revela el ser, según Heidegger. Pero aquí no nos interesa esta metafísica. Volvamos al sentimiento del tiempo. El sentido primordial de la existencialidad es el futuro, dice el filósofo alemán. A su vez el futuro es el fenómeno primario de la temporalidad originaria. En la temporalidad yace la unidad originaria de la estructura de la preocupación. Es más: la temporalidad se nos revela como el sentido de la genuina preocupación. Hasta aquí Heidegger.[6] Ahora bien: la cura (*Sorge*) es la diosa de la preocupación. Presagia la muerte. A Fausto se le aparece en su última noche; a Egmont en su penúltima. «La cura —dirá Heidegger— es ser para la muerte.»[7] Puesto en romance: cuando asoma en nuestra conciencia la posibilidad de la muerte sobreviene la preocupación y con ella el sentimiento del tiempo.

En este punto el pensamiento de Heidegger es filosofía religiosa secularizada. El hombre religioso no siente angustia por la muerte en cuanto tal sino

4. Cita de César Barja en: *Libros y autores contemporáneos*, p. 270, New York, 1935. (En este valioso libro se encuentran agudos pensamientos sobre el sentimiento del tiempo en Azorín.)

5. Henri Bergson: «Le possible et le réel», en: *La pensée et le mouvant*, París, 1934.

6. Martin Heidegger: *Sein und Zeit*, 2.ª ed., p. 85, Halle, 1929.

7. *Loc. cit.*, p. 329.

por el más allá. Cuando Fausto siente acercarse su última hora le preocupa la eternidad. Muy distinta era la angustia que sintió en su juventud cuando quiso envenenarse, en la noche de Pascua. La angustia del hombre religioso es muy diferente de la del existencialista hecho carne. El primero tiene prisa en llegar a la muerte para encontrar la bienaventuranza en el Señor. Como canta santa Teresa: «muero porque no muero». En las *Coplas* de Jorge Manrique no hay asomo de angustia por la muerte, sino aquella serena melancolía de quien se desarraiga de lo transitorio. En cambio, en el segundo, la preocupación no le deja vivir, roe el núcleo de su personalidad. El existencialista es un producto de la post-guerra: de la primera y de la segunda. Heidegger supo formular en un lenguaje técnico lo que vio en su alrededor después de la primera guerra mundial. Sartre simboliza la experiencia francesa después de la segunda. Y por doquier la falta de seguridad trae hoy aparejada preocupación y angustia. Estos sentimientos destructores paralizan las raíces bergsonianas de la personalidad. El clima económico-social de nuestro tiempo nos vela, por otra parte, la visión de lo eterno en lo fugaz. Jorge Guillén encuentra este tiempo profundo en los jardines:

> Tiempo en profundidad: está en jardines.
> Mira cómo se posa. Ya se ahonda
> ya es tuyo su interior.

«¿Qué es el hombre?»

Hemos hablado de conocimiento, formación y realización de sí mismo en un doble sentido; nos hemos referido a la individualidad concreta, singular, única en el mundo, y también hemos aludido al «hombre en general», a la esencia humana que se plasma en innumerables ejemplares históricos. Entre estos dos extremos se encuentra una rica gradación de individualidades de tipo social, tales como la familia, la nación, el Estado, que también se afanan en buscar luz sobre sí mismos. Individuo y sociedad son realidades concretas que constituyen un todo inseparable: la sociedad es un carácter de la existencia individual y los diversos círculos sociales tienen realidad gracias al individuo. En cambio, cuando hablamos de *homo humanus*, del «hombre en general», dejamos la realidad empírica para referirnos a una esencia: la idea del hombre.

Desde siempre, tanto en la dirección empírica como en la ideal, el hombre ha tratado de arrancar secreto tras secreto a la vida. Diríase que más que la admiración ante los problemas, es la necesidad o la desesperación, como piensa Kierkegaard, lo que mueve al hombre a la investigación de su propia naturaleza. Parece como si el hombre, consciente de la enorme complejidad de la vida y de la convivencia, se afronta resueltamente a ellas para conocerlas y dominarlas. Y así es, en efecto. El maestro trata de conocer a sus alumnos para mejor educarlos, el capitán de industria y el político quieren conocer al hombre para mejor manejarlo, el estadista para ordenar mejor la vida colectiva, y el sacerdote, en suma, para darle una más eficaz asistencia espiritual. Si el rendimiento práctico de los conocimientos sobre la vida humana no alcanza siempre un alto nivel, se debe en parte a que, al aumentar los datos concretos sobre los múltiples aspectos de la vida del hombre, se esfuma cada vez más la visión del todo. Conocemos las partes pero se nos escapa el lazo que las une entre sí. Por consiguiente, no vemos ni la determinación de los fenómenos ni su sentido. Resultado: amontonamos conocimientos sobre la vida humana, pero el problema central del hombre queda en pie. No sabemos lo que el hombre es.

En medio de esta apremiante situación ha surgido en tiempo reciente una rama del saber cuyo objeto es conocer la idea del hombre: la Antropología filosófica.[1] En una obra sobre Kant, que más que interpretación nos parece destrucción, Heidegger circunscribe la tarea de la disciplina: la Antropología filosófica investiga la esencia del hombre delimitándola de la de las plantas, animales y demás dominios del ser. Así se convierte en una Ontología regional del hombre.[2] Naturalmente, el método de esta disciplina no puede ser empírico, sino filosófico. Su nombre es de cuño reciente, pero la filosofía se ha ocupado de saber lo que es el hombre por lo menos desde hace veinticinco siglos. De ahí que un capítulo importante de la Antropología filosófica sea la presentación histórica de las diferentes ideas sobre la esencia, constitución y origen del hombre. La labor es gigantesca, pues apenas si se puede pensar algo sobre el hombre que no haya sido ya pensado a lo largo de los siglos.

El primer problema de la Antropología filosófica es el de su posibilidad. ¿Tiene realmente el hombre una esencia? ¿Es el hombre la encarnación de una idea? Y, si así es, ¿cuál es la idea que encarna el ser humano? El hecho es que se ha adscrito al hombre una gran variedad de ideas. Cada filósofo o pensador *ve* una esencia diferente. Se han formulado sobre el hombre las ideas más contradictorias. Para uno, el hombre es un ser hecho a imagen y semejanza de Dios o un ángel caído del cielo; para otros, es un monstruo de malos instintos. Entre la definición de Rousseau —«el hombre es un animal depravado»— y la de Schiller —que llama al hombre un *Gottsucher*, «un ser que busca a Dios»— se encuentran todos los matices imaginables. Sin embargo, todas las variaciones sobre el tema del hombre pueden reducirse a dos motivos básicos: *a*) El hombre es un ser espiritual. *b*) El hombre es un animal. El pensamiento humano ha oscilado constantemente entre estas dos posiciones. En la inteligencia que tanto la palabra 'espíritu' como el vocablo 'animal' se han entendido de maneras muy diferentes. Por lo demás, también dentro de cada posición el péndulo ha oscilado entre límites extremos. Y hay pensadores que, como Montaigne, rebajan la razón del hombre, y otros, como Epicteto, que la ensalzan, y otros, en fin, como Pascal, que dan la razón al uno y al otro porque piensan que si el hombre es bajo y miserable es también grande porque conoce su debilidad y misterio. En la otra dimensión también el grado de animalidad se atenúa o se acentúa. Así, se llama al hombre «el animal que piensa» (Klages); «el animal que hace promesas» (Nietzsche); «un animal que hace utensilios» (Franklin); «el animal que se engaña a sí mismo» (Paul

1. Véase sobre el polimorfo concepto de Antropología a WERNER SOMBART: *Beiträge zür Geschichte der wissenschaftlichen Anthropologie*, Berlín, 1938.

2. MARTIN HEIDEGGER: *Kant und das Problem der Metaphysik*, p. 201, Bohn, 1929.

Ernst); «el hombre no es más que un animal» (La Mettrie); «un animal corrompido» (Rousseau). Los ejemplos podrían multiplicarse. Pero es tiempo ya de echar una rápida ojeada a los antecedentes de la situación actual de este problema.[3]

a) La posición espiritualista o corriente del *hominismus*, como la llama Sombart, fue formulada plenamente por Aristóteles apoyándose en Platón y Pitágoras. El hombre está constituido de cuerpo, alma y espíritu. El espíritu es lo propiamente humano. Es radicalmente distinto del organismo y de la psique, entelequia del cuerpo (*De Anima* I, 4). Este pensamiento llega hasta nuestros días a través de los siglos pasando por el escolasticismo, que, según feliz expresión de Turró, es filosofía aristotélica puesta en gracia de Dios. En todas las épocas, grandes hombres han representado el *hominismus* en filosofía.

Con modificaciones más bien periféricas que nucleares, la tríada griega prende en la filosofía alemana contemporánea en hombres como Max Scheler, Klages, Dilthey, Spranger, Nicolai Hartmann, para no mirar más que a las cumbres. De ahí pasa a España con Ortega y Gasset, y a través de la *Revista de Occidente* la ola inunda toda la América de habla española, donde, independientemente del influjo de Ortega, encarnan esta posición en la Argentina espíritus tan selectos como Francisco Romero y Juan Mantovani, y en México Antonio Caso. Por lo demás, todo el pensamiento español está empapado de influencias aristotélicas. Con un acento propio y original, el máximo exponente del neoescolasticismo es hoy en España Juan Zaragüeta.

La actitud espiritualista se ha destacado siempre, a veces en lucha con un grosero naturalismo, en la tradición del pensamiento francés. Francia es sobre todo el pueblo de la *raison* y del *esprit*. Hombres de la talla de Pascal y Descartes, y más modernamente Maine de Biran, a quien tanto debe la Antropología filosófica, tenían que dejar una huella perdurable en la filosofía francesa. En nuestro tiempo continúan la tradición, además de los selectos espíritus del neoescolasticismo con Maritain a la cabeza, hombres de la talla de Boutroux con su concepto de contingencia, Fouillé con el de idea-fuerza y sobre todo Bergson con su énfasis en la energía espiritual y su radical indeterminismo.

También en Inglaterra, país del extremismo naturalista, se oyen voces enérgicas a favor del mundo espiritual. Citemos tan solo en el siglo pasado, a dos

3. En parte tomamos el material para lo que sigue de nuestras notas de clase en los cursos de Sombart, y también de su libro *Vom Menschen*, Berlín, 1938, que es una rica cantera para nutrir toda clase de antropologías.

antidarvinistas distinguidos: Alfred Russel Wallace y St. George Mivat. El primero escribe textualmente en una de sus obras (*Darwinism*, p. 477): «aceptamos la existencia de un mundo espiritual».

b) El *animalismus* (Sombart) se desarrolla plenamente en la edad moderna. Antecedentes en esta dirección se encuentran, entre otros, en Cicerón, Quintiliano y Plutarco, pero empieza a madurar en los investigadores franceses del siglo XVII, P. de Charron y De la Chambre. Ambos proclaman el parentesco del hombre y el animal. Con el desarrollo del pensar propio de las ciencias naturales en el siglo XVIII, especialmente en Francia, desaparecen los conceptos del alma y espíritu. Los hombres del momento son Condillac, Helvétius y La Mettrie, para no citar más que unos pocos. El hombre se degrada a la pura animalidad o mejor a la condición de máquina. Y algunos como La Mettrie no solo creen que el hombre no es más que un animal sino que piensan que es hacerle un honor al hombre colocarlo en el reino animal (*L'homme machine*, 1748 especialmente pp. 47, 55, 83).

La marejada animalista inundó Inglaterra y Alemania. En el siglo XIX recibe un nuevo impulso con la floración de las ciencias biológicas, sobre todo con las obras sensacionales de Darwin. Los nombres más destacados son aquí A. Comte, T. Huxley, Romanes, Spencer, E. Haeckel. Se considera al hombre como un animal. T. Huxley decía que el hombre está más cerca de los antropoides superiores que éstos de los monos (*Evidence as to man's place in Nature*, 1863).

La animalización del hombre penetra en psicología. Se considera la actividad psíquica como un producto de la actividad cerebral. Las palabras «alma» y «espíritu» desaparecen de su vocabulario. Wundt y su escuela operan con los vocablos «conciencia» y «vida psíquica».

Se construye una psicología sin alma que, cuando empieza a declinar en Europa a fines del siglo pasado bajo la arremetida de William James, Bergson y Dilthey, comienza a florecer en Norteamérica con Titchener, Watson y el behaviorismo. El proceso de mecanización del hombre sigue adelante.

El psicólogo norteamericano se encuentra hoy entre dos fuegos: los hombres de ciencia miran con desconfianza la aplicación de los métodos exactos de las ciencias naturales a los fenómenos psíquicos. Por otra parte, algunos filósofos y sobre todo los pastores de las diferentes Iglesias arremeten contra la idea de convertir el hombre en un puro mecanismo. Entre estos dos fuegos el psicólogo quiere probar con sus experimentos y estadísticas que el objeto de su estudio es semejante al de la física, química y biología, declarando despectivamente sospechoso de sabor metafísico todo método que no se ajuste al patrón naturalista.

Hace experimentos con ratas, perros y otros animales y transporta los resultados a la esfera humana. Como solo se interesa por los hechos, incluso le parece sospechoso de teorizante la psicología de la Gestalt en su preocupación de ordenar los hechos en totalidades. Desinteresado de los problemas epistemológicos, no se le ocurre probar la validez de los instrumentos con que opera y de considerar hasta qué punto la vida psíquica es un «sujet capable d'ordre», para usar la frase de Pascal, o de ver los límites de la racionalidad de la vida interior, como diríamos ahora. El resultado es que, con pocas excepciones, el hombre solo se ve desde abajo, en sus complejos freudianos estereotipados y en sus frustraciones en la dinámica de las necesidades. Esta psicología trata de explicar, por ejemplo, la obra de Rabelais por un juego de complejos sadoanales sin ver que hay muchos hombres que padecen estos complejos, y mucho más, y no han escrito una sola palabra en su vida, ni buena ni mala. Claro que la «cloaca del subconsciente», como diría Alfonso Reyes, tiene su papel en las creaciones del hombre, pero acusa una tremenda miopía cuando no una delectación en animalizar al hombre, confundir esta «cloaca», u otras cualesquiera, con la estructura creadora en cuanto tal.[4]

Hay síntomas de que la situación cambiará. El interés por la psicología se ha desplazado hacia la Antropología cultural, rama del saber que investiga la mentalidad primitiva considerando al hombre en su mundo. Quizás este método propio de las ciencias del espíritu se extenderá más adelante a la psicología en sus diferentes dimensiones. La renovación viene del lado de las ciencias sociales y políticas, incluyendo la psicología social con su formidable desarrollo. En un libro orientador editado hace diez años por Harry D. Gigeonse, Walter H. C. Laves y Louis Wirth, que lleva por título *Introductory general course in the study of contemporary society*, 8.ª edición, Chicago 1938, encontramos un epígrafe que reza así: «Man and his environment». ¿No es el estudio del hombre en *su* mundo el punto de partida de Dilthey y sus discípulos? Sin embargo, este viraje en el método no significa necesariamente una superación del *animalismus*.

Esta posición se ha extendido por doquier a las ciencias de la cultura y a la Historia. Sabido es que Marx y sus seguidores consideran el proceso histórico como una consecuencia de las relaciones puramente económicas. En contraposición a Hegel, el marxismo interpreta la dinámica social «desde abajo», es decir, a partir de necesidades biológicas del individuo. En una dirección semejante se encuentra Breysig, quien trata de demostrar en sus grandes obras que las leyes que imperan en la historia son las mismas que imperan en el Universo.

4. Véase sobre la situación animalística en Norteamérica el libro de Karl Menninger *The human mind*, 1930. (Hay rica bibliografía.)

Evidentemente en el fondo de esta construcción prevalece una concepción animalista del hombre.

Por estrecha que sea la relación entre las teorías científicas, el método de investigación y la imagen que se tiene del hombre no se condicionan necesariamente, como piensa Sombart (*loc. cit.*, p. 109). Se puede creer, por ejemplo, que el hombre se ha desarrollado de las formas orgánicas inferiores y considerarle, no obstante, como un ser único, *sui generis*, aparte de todas las demás criaturas de la naturaleza. El evolucionista ha tenido siempre la reputación de materialista, dándose a esta palabra un sentido impreciso pero de algún modo maligno.[5] No creemos que nadie se atrevería a llamar «materialista» a Julian Huxley porque *ve* plásticamente la procedencia zoológica del hombre y confiesa valientemente que no cree en Dios.[6] Por el contrario, nosotros pensamos que el ilustre biólogo inglés es un decidido propulsor de los valores espirituales, un hombre abierto a todos los vientos, un gran humanista. «El hombre —escribe— empieza a verse a sí mismo como un animal muy peculiar y en muchos aspectos único.»[7] Único sobre todo gracias al pensar abstracto, que es lo que principalmente le distingue del animal. Indudablemente la imagen que Huxley tiene del hombre se halla en algún lugar en la dirección del *hominismus*. Sus ideas sobre la hominación no rebajan al ser humano al nivel animal.

Alguna vez nosotros hemos hablado del animal en el hombre; al desgranar los años pensamos que esta capa cala muy hondo en la vida humana. En innumerables individuos el hombre apenas si es más que «un organismo servido por una inteligencia». Sin embargo, nosotros vemos lo humano en el hombre precisamente en aquella estructura cuya función es en sí misma independiente de la mera conservación y propagación de la vida. Y lo esencialmente humano en esta estructura espiritual es la conciencia axiológica en su doble aspecto de reactiva y creadora con sus leyes distintas de las de la naturaleza.

Cierto que la vida intelectual es un producto tardío en la evolución de la vida y que el pensar abstracto dentro de esta dimensión del ser espiritual alcanza en un sentido la máxima distancia de la animalidad. Mucho antes que un animal pensante el hombre es un animal que valora y realiza valores. La actividad estimativa es anterior, en el individuo y en la especie, a la intelectiva.[8] Pero

5. Wolfgang Köhler: *The place of values in a world of facts*, p. 407, New York, 1938.

6. Julian Huxley: *Man stands alone*, p. 290, N. Y., 1941.

7. *Id.*: *loc. cit.*, p. 3.

8. Main de Brian: *Œuvres de Main de Biran*, tomo I, pp. 15 y siguientes (De l'homme), París, 1920, y tomo XII, pp. 216 y siguientes (Définition de l'homme), París, 1939. No hemos podido ver los

la clave del hombre se halla en la dimensión de los valores. Evidentemente el pensamiento tiene también su aspecto axiológico inseparable de la totalidad. Es en el corazón donde hay que buscar la esencia de lo humano. En el corazón, que tiene también su orden, su lógica y su jerarquía. Sin embargo, no hay nada destrabado, aislado en la complejísima organización del ser humano. Si bien todo converge hacia la realización de sí mismo, incluso el pensar abstracto, nada es esclavo de nada sino que todas las funciones, las orgánicas y las psíquicas, tienen su propio fin además de subordinarse al cumplimiento de la misión personal.

La vida del hombre es una ascensión constante hacia las altas regiones del espíritu. Penosa ascensión que exige disciplina, renunciación, sacrificio. El sentido de la vida está precisamente en elevarse cada vez más en la escala de valores venciendo todas las debilidades internas y todos los obstáculos externos. En este afán de superación a través de todas las caídas y los errores del vivir vemos el sentido de la existencia humana. Éste fue el camino de Fausto: de los valores vitales, egoístas y sensuales, a la realización del amor en la convivencia humana. Porque en la entrega a los demás radica la plenitud del hombre y su propia salvación. El hombre no se disuelve en la sociedad sino que en el obrar social realiza el amor, creando así el lazo más fuerte y duradero que une a los individuos unos con otros en el todo social.

Al margen de la oscilación del péndulo entre el *animalismus* y el *hominismus*, Heidegger interpreta el sentido de la existencia humana en función de la finitud del hombre. En el sentimiento de la muerte fundamenta Heidegger su metafísica. Es triste y paralizadora la idea de ver la vida del hombre desde el ángulo de la muerte. Ciertamente es profundo y amplio el efecto del sentimiento de la muerte tanto en el individuo como en la sociedad. Épocas enteras han vivido neuróticamente atormentadas por este sentimiento de finitud. Nosotros preferimos ver la muerte desde el ángulo de la vida, mirarla cara a cara, como su fin natural. Creemos que la vida alcanza su hondo sentido al salirse de sí misma para darse a los demás. En el ejercicio del amor, la virtud cristiana por excelencia, el hombre se enriquece interiormente, abarca con la mirada la totalidad del mundo y espera con serenidad, como en los versos de Machado, el momento de pasar a la otra orilla:

> [...] y encontrarás una mañana pura
> amarrada tu barca a otra ribera.

«Nouveaux essais d'Anthropologie» anunciados para el tomo XIV de las obras completas de Main de Brian.

«Muerte y supervivencia»

En realidad no emprendemos el viaje hacia «la otra ribera» en el momento de morir sino que nuestra barca rompe las amarras en el instante mismo en que nacemos. Nuestra existencia toda no es más que un constante morir; la vida contiene en sí misma el germen de la muerte. Desde tiempos antiquísimos este hecho ha sido expresado en mil formas diferentes. Especialmente por románticos y místicos. Oigamos a Heráclito, el romántico: «En el instante de nacer se disponen a vivir y por esta razón a sufrir la muerte» (Diels, *Fragmente der Vorsokratiker*, vol. I, p. 82, Berlín, 1922. Hay traducción española de García Bacca de esta obra). Nadie ha expresado en forma más plástica que Simmel, este doble movimiento de la existencia humana: «Somos como hombres que caminan en un barco en sentido contrario a su ruta: mientras andan hacia el sur, el suelo en que lo hacen marcha con ellos hacia el norte» (*Logos*, vol. I, 1910-1911, p. 60). Lo cual quiere decir que este doble movimiento determina en cada momento nuestra situación en la curva de la existencia individual. Pero no solo nos acercamos cada vez más hacia la muerte, sino que ni nacemos totalmente en el momento de venir al mundo, ni morimos cuando cesa de latir nuestro corazón. Constantemente algo nace y muere en nosotros. En todas las capas del ser humano: el organismo se renueva constantemente, tendencias y emociones emergen y se extinguen en nuestra alma y nuestro espíritu muere y renace en cada una de sus creaciones. La muerte es, pues, inmanente a la vida; es su correlato, la condición del cambio y la variación. No es la muerte el hermano que viene de lejos a nuestro encuentro, como decía el viejo Fausto, sino que está en nosotros. Ésta era una de las básicas experiencias de Rilke. En una carta escrita pocos años antes de su muerte y publicada en 1937 en el *Insel-Almanach* se expresa así: «Al igual que la luna, la vida tiene una cara opuesta constante, que no es su contraria sino el complemento de su plenitud, de la esfera de su ser [...]. No quiero decir que deba amarse la muerte, pero tenemos que amar la vida tan generosamente, tan sin cálculo de preferencia, que continuamente tenemos que amar la otra mitad opuesta de la vida [...]. Ella es

nuestro mejor amigo [...] y esto no lo entiendo en aquel sentido romántico y sentimental de renunciamiento a la vida».

Así se comprende que el modo de ser personal determine también el acto de morir y que cada cual muera a su modo, si la muerte no sobreviene en forma catastrófica. «Solo la muerte silenciosa —canta Rilke en un soneto a Orfeo— sabe lo que somos y lo que gana cuando nos presta.» Estas palabras son claras: la otra vida será tanto más rica cuanto más llena sea la presente. Nuestro futuro, allende la muerte, depende de lo que hayamos sido en nuestro tránsito por este mundo. Pero, si sospechamos que nuestra vida presente influye de algún modo en la otra, sabemos de cierto que el futuro desconocido tiene una gran influencia en nuestro vivir actual. La muerte modela la vida, y nuestra existencia sería completamente distinta si la muerte no nos acompañara siempre o si supiéramos, por lo menos, qué clase de rumbos son aquellos en que la muerte amarra su barca. Acaso ninguna otra fuerza perfila con tanto ímpetu el estilo de la personalidad como la muerte. Y también la de las culturas enteras. Porque la idea que nos hacemos de la muerte determina nuestra concepción del alma y de Dios, así como nuestra concepción del origen de las cosas y del Universo. En esta idea, que es fruto de un hondo sentir, hincan sus raíces las creencias religiosas. Cada fe, cada interpretación del otro mundo, cada representación de Dios, no son más que variaciones históricas del eterno enigma. Solo un orgullo demoníaco puede hacernos pensar que nuestra imagen es la única verdadera y desencadenar en nombre de Dios, pero contra sus preceptos, discriminaciones religiosas y guerras santas. Claro que en el fondo no existen ni guerras ni persecuciones religiosas; lo que existe es la voluntad de poder unida las más de las veces a la voracidad económica disfrazada de creencia religiosa. La imagen que nos hacemos de la muerte y del otro mundo influye hasta en los más mínimos detalles en nuestra vida presente. Las investigaciones de Max Weber sobre este punto en su Sociología de la religión no dejan lugar a dudas. (Véase el vol. II de su obra *Economía y sociedad*, traducción del autor, México, 1944.) Y esto, conjugado con la disminución de nuestro afán de seguridad, que va unido al sentimiento de la muerte. El deseo de seguridad, que tanto motiva la conducta del individuo y de la sociedad, es la reacción psicológica de la angustia que se siente en el fondo del alma. La voluntad se pone en movimiento, organiza los medios de defensa y llega hasta la agresión para defenderse contra el peligro, subjetivo o real, de la muerte. Porque también el hombre quiere perseverar a toda costa en su ser. Dicho en forma negativa: el hombre no quiere morirse.

Y que nadie se engañe: el hombre quiere perdurar primariamente en su ser físico. Las consecuencias de este conato de perduración (Spinoza) son enor-

mes. Este afán de seguir siendo supone la primacía de la permanencia sobre el cambio, de la seguridad sobre la libertad. Cuanto más nos aferramos a la vida, tanta menos indeterminación; cuanto más preguntamos por seguridad, tanta menos libertad. El conato de perduración conduce a la inercia. De donde se infiere que el deseo de seguridad, que protege la continuidad biológica del hombre, estrecha la vida espiritual en sus mismas raíces porque actúa en dirección contraria a la libertad. Y la libertad, como se ha dicho anteriormente, constituye la substancia misma de la vida espiritual.

Pero no hay escape posible. El organismo podrá mantenerse en su ser más o menos tiempo; podrá disminuirse la velocidad del barco que desde el instante de nacer emprende el viaje hacia la otra ribera. Ahora bien: ¿qué ocurre al morir? ¿Qué vida muere en nosotros? ¿Solo el organismo? ¿Hay otra vida además de la biológica? Si es así, ¿podemos hablar de una supervivencia más allá de la destrucción del organismo? ¿No será la muerte el comienzo de otra vida temporal? En realidad no puede contestarse a ninguna de estas cuestiones partiendo de una base empírica, experiencial. Nadie puede hacer la experiencia de la muerte. Tenemos que renunciar al conocimiento para hacer sitio a la fe. Lo que no puede comprenderse tiene que creerse. Y también la fe sobre nuestro filosofar. Cada cual tiene su propia fe, sus propias creencias, su visión de la divinidad, y esta fe y estas creencias y esta visión perfilan nuestra filosofía y nuestra actuación en el mundo.

La supervivencia después de la muerte es asunto de pura fe. Es cierto que, si en la otra ribera hubiese la nada, esta vida no tendría sentido. Lo tremendo es que no puede demostrarse que la vida y el mundo tengan sentido. No queda más salida que la fe para afrontar este problema. En la inteligencia de que es nuestra fe la que hace nuestra filosofía y no al revés.

La creencia de la inmortalidad está hondamente anclada en el alma del hombre. Goethe vivió atormentado por esta terrible cuestión. No podía aceptar su total destrucción al convertirse en polvo. Algo sobrevive después de la muerte que sigue metamorfoseándose en un plano superior. «La convicción de nuestra supervivencia —escribe— nace en mí del concepto de actividad. Si actúo sin descanso hasta el fin, la naturaleza está obligada a asignarme otra forma de existencia cuando la presente no sea ya capaz de mantener mi espíritu [...]. La entelequia viene de lo alto, es un fragmento de eternidad y el par de años que está unida al cuerpo no la envejecen. Sobrevive al cuerpo.»[1] Goethe no podía sopor-

1. En muchos pasajes se expresa Goethe de un modo análogo sobre la supervivencia de la persona, especialmente en sus conversaciones con Eckermann en el año 1829.

tar la idea de que la entelequia pudiera ser destruida y de que el espíritu pudiera súbitamente desaparecer en la nada. La vida era para él formación, transformación, eterna conservación. Sabido es que el problema de la supervivencia constituye el núcleo de todo el pensamiento de Unamuno. Su apetito de inmortalidad le hacía insoportable la idea de que *no pasará nada* después de la muerte.

Insoportable o no, ignoramos si pasa algo o no pasa nada después de la muerte. Tiene razón Kant: «nadie pude demostrar la posibilidad de la inmortalidad del alma valiéndose de principios especulativos, pero tampoco nadie pude aducir ninguna objeción dogmática válida en su contra».[2] La ciencia enmudece y habla de la fe.

Permítasenos que la voz de nuestra fe ponga punto final a este trabajo:

Respetamos profundamente a quienes creen que no *pasa nada* después de la muerte. Quizás en el fondo de nuestro corazón sentimos no poder pensar como ellos. Pero la fe se afirma en la duda. Creemos que sin la otra vida ésta no tiene sentido. Y lo que no tiene sentido envenena nuestro espíritu. Creemos, en fin, que en los rumbos del más allá seguimos realizando de algún modo nuestra forma interior, desatándose, en el fondo de una libertad pura, todos los valores de nuestra personalidad. El ser coincide en cada momento con el deber ser y la temporalidad se disuelve en la eternidad.

2. IMMANUEL KANT: *Kritik der reinen Vernunft*, p. 761 de la edición Valentiner, 10.ª edición.

Bibliografía

Después de consultar diversas fuentes, sin olvidar sus propios fondos, presentamos a continuación la siguiente clasificación de la producción bibliográfica de Joan Roura-Parella, sobre la base que se trata de una relación no completa, aunque reúne lo esencial de su producción:

Obras

Libros

1923 *Contestaciones al cuestionario de Pedagogía de las oposiciones a Escuelas Normales; con apéndice sobre representaciones gráficas, cálculo de correlaciones, índices antropométricos y relaciones higiénicas de las escuelas*, Madrid, editorial Colón, 168 p. (obra elaborada con la colaboración de F. Panizo Gambón).

1940 *Educación y ciencia*, México, la Casa de España en México, 220 p. Segunda edición en *Educación y ciencia, y otras páginas.* Compilación y estudio de Alberto Enríquez Perea. México, El Colegio de México, 2018, pp. 127-373.

1944 *Spranger y las ciencias del espíritu*, México, ediciones Minerva, 280 p. (Centro de Estudios Filosóficos de la Universidad Nacional de México).

1947 *El mundo histórico social (Ensayo sobre la morfología de la cultura de Dilthey),* prólogo de E. Spranger, México, Instituto de Investigaciones Sociales (Universidad Nacional de México), 230 p.

1950 *Tema y variaciones de la personalidad*, México, Universidad Nacional, 240 p. (Biblioteca de Ensayos Sociológicos).

Folletos

1930 *Resumen del curso de Orientación Profesional*, dado por D. Juan Roura Parella en el Círculo Mercantil de Las Palmas, febrero (24 páginas).

Artículos

1933 «Educació, cultura i estat», *Escola Normal*, Butlletí de l'Escola Normal de la Generalitat, año 1, núm. 3, marzo, pp. 38-40.

1933 «La pedagogia d'Eduard Spranger», *Revista de Psicologia i Pedagogia*, vol. I, núm. 2, mayo, pp. 150-164.

1934 «Pedagogía de la aclaración de la sexualidad», *Archivos de Neurobiología*, vol. I, pp. 283-290.

1934-35 «Les tres pedagogies», *Revista de Psicologia i Pedagogia*, núm. 6, mayo de 1934, pp. 164-189; núm. 8, 1934, pp. 409-418, y núm. 10, mayo de 1935, pp. 117-129.

1935 «La educación viva», *Revista de Pedagogía*, vol. XIV, núm. 157, enero, pp. 1-11.

1939 «La realització de si mateix», *La Revista dels Catalans d'Amèrica*, núm. 2, noviembre, pp. 13-24.

1940 «Método de educación y estructura horizontal de la vida psíquica», *Educación y Cultura*, núm. 4, abril, pp. 178-186.

1940 «Nueva concepción de la realidad psicológica», *Educación y Cultura* (México), núm. 3, pp. 8-12. También en: *Nueva Era* (Quito), núm. 3, mayo, pp. 173-181.

1941 «La consciència nacional», *Full Català*, núm. 1, octubre, p. 4.

1941 «La moral y la profesión», *Revista Mexicana de Educación*, vol. II, núm. 1, enero, pp. 5-15.

1941-42 «Concepción del mundo, personalidad y educación», *Nueva Era,* núm. 10, 1941, pp. 62-72, y núm. 11, 1942, pp. 36-40.

1942 «Conceptos fundamentales de la educación», *Universidad Michoacana*, Morelia (México), núm. 18, pp. 9-27 [Este trabajo se reprodujo en la publicación *Universidad Michoacana. Revista Trimestral de Ciencia, Arte y Cultura*, en un número monográfico dedicado a las «Las voces del exilio español en Morelia», núm. 21, julio-septiembre de 1996, pp. 51-63].

1942 «El comprender como método de las ciencias del espíritu», *Filosofía y Letras* (México), vol. IV, núm. 7, julio-septiembre, pp. 23-39.

1942 «El plaer artístic», *Full Català*, núm. 7, abril, p. 10, y núm. 12, octubre, p. 10.

1942 «La construcción de las ciencias del espíritu», *Cuadernos Americanos*, vol. VI, núm. 6, noviembre-diciembre, pp. 89-109.

1942 «La creació artística», *Full Català*, año II, núm. 10, julio, p. 8.

1942 «Wolfgang Köhler en México», *Cuadernos Americanos*, núm. 1, pp. 90-94.

1944 «Cultivo de la productividad artística», *Educación Nacional* (México), núm. 2, pp. 139-146.

1944 «Dinàmica de la cultura», *Lletres* (México), núm. 1, mayo, pp. 16-20.

1944 «Ideas sobre la formación del pueblo», *Nueva Era*, núm. 13, pp. 51-63.

1944 «L'arrel simbòlica de l'art», *Lletres*, núm. 3, pp. 16-17.

1944 «Raíces del arte», *Filosofía y Letras*, vol. VIII, núm. 16, pp. 153-167. Versión portuguesa: «Raízes da Arte», *Revista Brasileira de Filosofia*, vol. IX, 1959, pp. 320-333.

1944 «Tipos de personalidad, *Educación Nacional* (México), núm. 6, pp. 62-71.
1945 «Conceptos fundamentales del pensamiento de Dilthey», *Revista de la Universidad de la Habana*, núms. 61-62-63, pp. 7-52.
1945 «Ideas estéticas de Dilthey», *Cuadernos Americanos,* núm. 3, mayo-junio, pp. 89-113.
1945 «L'experiència religiosa i els quàquers», *Lletres*, núm. 6, junio, pp. 17-20. Versión inglesa: «Religious experience and the Quakers», *The Friend* (Filadelfia), vol. 119, núm. 11, 1945.
1945 «L'infant en l'home», *Lletres*, núm. 7, octubre, pp. 8-9.
1946 «El tema de la concepción del mundo en Dilthey», *Filosofía y Letras*, núm. 21, pp. 45-56.
1946 «Fundamentación de las ciencias del espíritu en Dilthey», *Revista Mexicana de Sociología*, núm. 8, pp. 37-57.
1947 «Tiempo y personalidad», *Revista Cubana*, núm. 26, pp. 31-44.
1950 «La realización de sí mismo», *Universidad del Aire* (La Habana), núm. 21, septiembre.
1952 «Teoría de los agrupamientos sociales», *Cuadernos Americanos*, vol. LXIII, núm. 3, mayo-junio, pp. 125-129. Este texto corresponde al prólogo del libro de Lucio Mendieta Núñez *Teoría de los agrupamientos sociales (La mecanización social)*. México, Instituto de Investigaciones Sociales (Universidad Nacional), 1950 (2.ª edición 1963).
1954 «Formación de la consciencia nacional», *Revista Mexicana de Sociología*, vol. XVI, enero-abril, pp. 39-60.
1955 «Cultura e individuo en Nicolai Hartmann», *Revista Mexicana de Sociología*, vol. XVII, núms. 2-3, pp. 533-554.
1956 «Causalidad, finalidad y libertad (Tipos de determinación categorial en el hombre)», en VV. AA., *Homenaje al Dr. Augusto Pi Suñer*, México, pp. 207-227.
1956 «El pensamiento político de Nicolai Hartmann», *Revista Mexicana de Sociología*, núm. 18, mayo-agosto, pp. 297-313.
1960 «Naturaleza espiritual del hombre», *La Nueva Democracia* (Nueva York), julio, pp. 107-115.
1965 «Francisco Giner de los Ríos. El pedagogo», *Cuadernos Americanos*, vol. CXXXIX, núm. 2, marzo-abril, pp. 73-88.
1968 «El sentido del tiempo en las dos Américas, la del Norte y la del Sur», *Revista Interamericana de Sociología*, pp. 131-172.
1968 «La función de los símbolos en el proceso de la creación artística», *Estudios Sociológicos sobre Sociología del Arte.* Decimoséptimo Congreso Nacional de Sociología. México, Asociación Mexicana de Sociología, tomo I, pp. 183-189.

Prólogos

1935 *Las ciencias del espíritu y la escuela*, de E. Spranger. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía. Además de encargarse de la traducción, Roura-Parella elaboró un extenso prólogo titulado «La pedagogía de Eduardo Spranger», que es una adaptación del artículo del mismo título, publicado originalmente en catalán en el año 1933.

1943 *Introducción a la higiene mental*, de Mariano Coronado. México.

1945 *Psicología de la adolescencia y otros ensayos*, de E. Spranger. México, Biblioteca enciclopédica popular de la Secretaría de Educación Pública.

1946 *Adrià Gual i la seva obra*, de Avelí Artís. Col·lecció Catalònia, pp. 9-13 (impresión de un oyente).

1950 *Teoría de los agrupamientos sociales (La mecanización social)*, de Lucio Mendieta Núñez. México, Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional (2.ª edición 1963). Este prólogo también se publicó a modo de artículo en la revista *Cuadernos Americanos*, vol. LXIII, núm. 3, mayo-junio de 1952, pp. 125-129.

Traducciones

1933 Buhler, C., «La sociabilitat infantil», *Revista de Psicologia i Pedagogia*.

1934 Spranger, E., «Idees fonamentals de la psicologia com a ciència de l'esperit», *Revista de Psicologia i Pedagogia*, vol. II, núm. 6, mayo, pp. 125-138, y vol. II, núm. 7, agosto de 1934, pp. 239-256.

1935 Spranger, E., *Las ciencias del espíritu y la escuela*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía (Esta obra se reeditó en diversas ocasiones por la casa Losada de Buenos Aires). Además de la traducción, Roura-Parella incorporó un extenso prólogo titulado «La pedagogía de Eduardo Spranger».

1942 Werner, H., «Interdependencia funcional de los sentidos», *Filosofía y Letras* (México), núm. 5.

1944 Weber, M., *Economía y sociedad* (volumen segundo de la edición española). México, Fondo de Cultura Económica.

1945 Spranger, E., *Psicología de la adolescencia y otros ensayos*. México, Secretaría de Educación Pública.

1978 Dilthey, W., *De Leibniz a Goethe*. México: FCE (1.ª reimpresión). Roura-Parella tradujo un breve escrito, «En torno a Kant» (pp. 323-341), que, en opinión del propio Imaz —traductor principal de la obra diltheyana—, «yo echaba de menos para completar el volumen, pues otros estudios kantianos de Dilthey —Kant y la cuestión religiosa; Kant y Beck— no encajaban dentro de su marco».

Recensiones

1933 HUTH, A., «Pädagogische Antropologie», *Revista de Psicologia i Pedagogia*, núm. 4, noviembre, p. 434.

1933 RODIEK, I., «Der bauerliche Lebenskreis und seine Schule», *Revista de Psicologia i Pedagogia*, núm. 4, noviembre.

1934 FLITNER, W., «Systematische Pädagogik», *Revista de Psicologia i Pedagogia*, núm. 6, mayo, p. 255.

1934 VON WIESE, L., «System der allgemeinen Soziologie als Lehre von den Sozialengebilden der Menschen (Beziehungslehre)», *Revista de Psicologia i Pedagogia*, núm. 6, mayo, pp. 26-27.

1935 SPRANGER, E., «Formas de vida», *Revista de Pedagogía*, núm. 161, mayo, pp. 233-236. También, y en versión catalana, en: *Revista de Psicologia i Pedagogia*, vol. III, núm. 10, mayo, pp. 202-204.

1940 GARCÍA BACCA, J., «Introducción al filosofar», *España peregrina*, núm. 4, mayo, pp. 183-184.

1940 NEUSCHOLSZ, S. M., «Análisis del conocimiento científico», *Boletín Bibliográfico del Centro de Estudios Filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras*, vol. I, núm. 1, octubre-diciembre.

1941 MENÉNDEZ SAMARÁ, A., «Breviario de psicología», *Boletín Bibliográfico del Centro de Estudios Filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras*, vol. II, núm. 5, octubre-diciembre, pp. 155-158.

1941 MENZEL, A., «Introducción a la sociología», *Boletín Bibliográfico del Centro de Estudios Filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras*, vol. I, núm. 3, abril-junio, pp. 90-92.

1941 GARCÍA BACCA, J., «Invitación al filosofar (I. La forma del conocer filosófico)», *Boletín Bibliográfico del Centro de Estudios Filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras*, vol. I, núm. 2, enero-marzo, pp. 46-48.

1941 DEWEY, J., «La ciencia de la educación», *Boletín Bibliográfico del Centro de Estudios Filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras*, vol. I, núm. 3, abril-junio, pp. 77-79.

1941 RAMOS, S., «Hacia un nuevo humanismo», *Boletín Bibliográfico del Centro de Estudios Filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras*, vol. I, núm. 2, enero-marzo, pp. 52-54.

1942 GARMA, Á., «El psicoanálisis (Presente y perspectivas)», *Boletín Bibliográfico del Centro de Estudios Filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras*, vol. II, núm. 9, octubre-diciembre.

1942 CASANOVAS, D., «Las tendencias fundamentales de la filosofía actual y otros ensayos», *Boletín Bibliográfico del Centro de Estudios Filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras*, vol. II, núm. 6, enero-marzo, pp. 186-187.

1942 DELGADO, H. y IBÉRICO, M., «Psicología», *Boletín Bibliográfico del Centro de*

Estudios Filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras, vol. II, núm. 6, enero-marzo, pp. 192-193.

1942 García Bacca, J. D., «Invitación al filosofar (II. El conocimiento científico)», *Boletín Bibliográfico del Centro de Estudios Filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras*, vol. II, núm. 8, julio-septiembre, pp. 257-263.

1942 García Bacca, J. D., «Tipos históricos del filosofar físico», *Boletín Bibliográfico del Centro de Estudios Filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras*, vol. II, núm. 6, enero-marzo, pp. 194-197.

1942 Mantovani, J., «La adolescencia y los dominios de la cultura», *Boletín Bibliográfico del Centro de Estudios Filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras*, vol. II, núm. 7, abril-junio.

1943 Garma, Á., «Sadismo y masoquismo en la conducta», *Boletín Bibliográfico del Centro de Estudios Filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras*, vol. III, núm. 10, enero-marzo.

1943 Casanovas, D., «Psicología y pedagogía», *Boletín Bibliográfico del Centro de Estudios Filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras*, vol. IV, núm. 13, octubre-diciembre, pp. 7-9.

1944 Schulz de Mantovani, F., «El mundo poético infantil», *Boletín Bibliográfico del Centro de Estudios Filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras*, vol. IV, núms. 16-17, julio-diciembre, pp. 128-132.

1944 Navarro, M., «La vida y obra de don Francisco Giner», *Boletín Bibliográfico del Centro de Estudios Filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras*, vol. IV, núms. 16-17, julio-diciembre, pp. 120-122.

1944 Navarro, M., «Para leer y escribir simultáneamente», *Boletín Bibliográfico del Centro de Estudios Filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras*, vol. IV, núms. 16-17, julio-diciembre.

1944 Rosselló, P., «Forerunners of the International Bureau of Education», *Boletín Bibliográfico del Centro de Estudios Filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras*, vol. IV, núms. 16-17, julio-diciembre, pp. 127-129.

1944 Duggan, S., «A professor at large», *Boletín Bibliográfico del Centro de Estudios Filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras*, vol. IV, núms. 14-15, enero-junio, pp. 53-55.

1945 Blondel, C., «Psicología colectiva», *Boletín Bibliográfico del Centro de Estudios Filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras*, vol. V, núms. 18-19, enero-junio, pp. 1-3.

1945 Spencer, H., «El hombre contra el Estado», *Boletín Bibliográfico del Centro de Estudios Filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras*, vol. V, núms. 18-19, enero-junio, pp. 19-21.

1945 Mantovani, J., «La educación y sus tres problemas», *Filosofía y Letras*, núm. 18, pp. 257-259.

1945 Taine, H., «Filosofía del arte», *Boletín Bibliográfico del Centro de Estudios Filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras*, vols. V-VI, núms. 20-21, julio-diciembre.

1945 Bryant Conant, J., «General education in a free society», *Boletín Bibliográfico del Centro de Estudios Filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras*, vols. V-VI, núms. 20-21, julio-diciembre.

1945 «The Institute of International Education», *Boletín Bibliográfico del Centro de Estudios Filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras*, vols. V-VI, núms. 20-21, julio-diciembre.

1945 Car, W. A., «Only by understanding (Educational and international organization)», *Boletín Bibliográfico del Centro de Estudios Filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras*, vols. V-VI, núms. 20-21, julio-diciembre.

Serra Húnter, J., «El pensamiento y la vida», *Filosofía y Letras*, pp. 132-134.

Ramos S., «Hacia un nuevo humanismo», *Filosofía y Letras*, pp. 59-62.

Brightmann, E. S., «Una filosofía de los ideales», *Filosofía y Letras*, pp. 128-131.

Dilthey, W., «Psicología y teoría del conocimiento», *Filosofía y Letras*, pp. 277-280.

Diversa

1934 «VIII Congreso Internacional de Filosofía, celebrado en Praga del 2 al 8 de septiembre de 1934», *Las Ciencias*, año I, núm. 4, pp. 975-980.

1935 «La educación viva», *La Universidad Internacional de Verano en Santander*. Resumen de sus trabajos, 1933-1934. Madrid, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, pp. 278-279 (Se trata del resumen del curso profesado en esta universidad y que dio lugar al artículo del mismo título publicado en la *Revista de Pedagogía*, 1935).

Aparato crítico de la obra de Roura-Parella

Casanovas, D., *Psicología y pedagogía*, Caracas, 1943, pp. 137-139.

Comas, J., «Educación y cultura», *Educación y Cultura*, vol. I, núms. 11-12, noviembre-diciembre de 1940, pp. 680-683.

Mantovani, J. «Spranger y las ciencias del espíritu», en *Ciencia y conciencia de la educación*, Buenos Aires, El Ateneo, 1947, pp. 371-379 (Con anterioridad, Mantovani se había referido ampliamente a esta obra en la *Revista de la Universidad de Buenos Aires*).

Compilaciones

Roura-Parella, J., *El plaer estètic i la creació artística*, edición de E. Collelldemont y C. Vilanou, Barcelona, Facultat de Filosofia de la Universitat Ramon Llull [Col·lecció Eusebi Colomer, núm. 2], 2002.

Roura-Parella, J., *Educación y ciencia, y otras páginas*, compilación y estudio de A. Enríquez Perea, México, El Colegio de México, 2018.

Estudios y referencias sobre Joan Roura-Parella

Abellán, J. L., *Filosofía española en América (1936-1966)*, Madrid, Guadarrama, 1966, pp. 274-279.

Abellán, J. L., *El exilio filosófico en América. Los transterrados de 1939*. México-España, Fondo de Cultura Económica, 1998, pp. 417-420.

Collelldemont, E. y Vilanou, C., *Joan Roura-Parella. En el centenari del seu naixement, 1897-1983*, Barcelona, Universitat de Barcelona-Facultat de Pedagogia, 1997.

Cullell i Ramis, J., «Joan Roura-Parella: des de la totalitat», *Enrahonar*, núm. 10, 1984, pp. 77-84.

Díaz Díaz, G., *Hombres y documentos de la filosofía española*, Madrid, CSIC/Centro de Estudios Históricos, VI, 1998, pp. 888-891.

Duran, M. y Kluback, W., «Joan Roura-Parella: Education as salvation», en *Reason in Exile. Essays on Catalan Philosophers*, Nueva York, Peter Lang, 1994, pp. 67-71.

Enríquez Perea, A., «Los días de Juan Roura-Parella en las "Luminosas tierras" mexicanas (1939-1946)» en J. Roura-Parella, *Educación y ciencia, y otras páginas,* México, El Colegio de México, pp. 13-101.

Estrella, A., «Juan Roura-Parella. Lógica histórica de una trayectoria intelectual», en A. Valero Pie (Edición y Coordinación), *Los empeños de una casa: Actores y redes en los inicios de El Colegio de México 1940-1950*, México, El Colegio de México, 2015, pp. 251-274.

Gómez Inglada, R., Marquès Sureda, S., Pagès Manté, J., Planagumà Vilalta, L. y Vilanou, C., *La carpeta de l'oncle: correspondència d'exili de Joan Roura-Parella*, Girona, Universitat de Girona-Ajuntament de Tortellà, 2012.

Maragall Noble, J., «Joan Roura-Parella», *La Vanguardia*, 15 de febrero de 1998, p. 31.

Marquès, S. y Vilanou, C., «Joan Roura-Parella (1897-1983): vida i pensament», en R. Gómez Inglada, S. Marquès Sureda, J. Pagès Manté, L. Planagumà Vilalta y C. Vilanou, *La carpeta de l'oncle: correspondència d'exili de Joan Roura-Parella*, Girona, Universitat de Girona-Ajuntament de Tortellà, 2012, pp. 29-108.

Mora, A., «Al cap d'un any de la mort del filòsof Joan Roura-Parella», *El País*, 23 de diciembre de 1984 [Quaderns de Cultura, 4].

Padorno, E., «Juan Roura-Parella: un filósofo español del exilio y su relación con Canarias», *Anuario de Estudios Atlánticos*, núm. 53, 2007, pp. 25-54.

Succio, M., «Il pedagogista dimenticato: Juan Roura-Parella», *Cultura Latinoamericana* (ISLS-Pagani), núm. 3, 2001, pp. 353-370.

Vilafranca, I. y Vilanou, C., «Luis de Zulueta, visto por Juan Roura-Parella», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 21, 2002, pp. 287-305.

VILANOU, C., «La proyección pedagógica de Dilthey en América», *Cuadernos Americanos*, núm. 95, 2002, pp. 95-118.

VILANOU, C., «El exilio pedagógico en México: Roura-Parella y las ciencias del espíritu», en C. VILANOU y J. MONTSERRAT (eds.), *Mestres i exili*, Barcelona, INEHCA-Universitat de Barcelona, 2003, pp. 161-196.

VILANOU, C., «Juan Roura-Parella (1897-1983) y la difusión de la pedagogía de las ciencias del espíritu en Latinoamérica», *Historia de la Educación*, núms. 22-23, 2003-2004, pp. 301-316.

VILANOU, C., «Joan Roura-Parella: unitat i varietat del seu pensament», en J. MONSERRAT y P. CASANOVAS, *Pensament i filosofia a Catalunya*, Barcelona, Societat Catalana de Filosofia-INEHCA, 2004, vol. III, pp. 37-72.

VILANOU, C., «Juan Roura-Parella (1897-1983) y los orígenes de la pedagogía universitaria en Cataluña», en J. RUIZ BERRIO (ed.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*, Madrid, Universidad Complutense, 2005, pp. 171-201.

VILANOU, C., «L'etapa nord-americana de Joan Roura-Parella (1946-1983): la dimensió estètica i espiritual de la formació humana», *Annals del Patronat d'Estudis Històrics d'Olot i comarca*, núm. 21, noviembre 2010, pp. 485-509.

VILANOU, C., «Joan Roura-Parella and his presence in the United States», *Journal of Catalan Intellectual History*, vol. I, núm. 2, 2011, pp. 131-147.

VILANOU, C., «Juan Roura-Parella en el exilio norteamericano: la dimensión estético-espiritual de la formación humana», en *Iduna 7. Seminario de Pedagogía Estética: expresión, creación*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 2011, pp. 25-64.

VILANOU, C., «Juan Roura-Parella y la Institución Libre de Enseñanza: una vida a la sombre gineriana», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núms. 87-88, 2012, pp. 89-108.

VILANOU, C., «El magisterio universitario de un transterrado: Juan Roura-Parella en México (1939-1945)», en J. M. HERNÁNDEZ DÍAZ (ed.), *Formación de élites y educación superior en Latinoamérica (siglos XVI-XXI)*, Salamanca, Hergar Ediciones Antema, 2012, vol. I, pp. 675-686.

VILANOU, C., «Joan Roura-Parella, un pedagog culturalista a Nova York», *Compàs d'amalgama*, núm. 0, 2019, pp. 52-55.

El 23 de enero de 1939 Joan Roura-Parella partió de Barcelona hacia un exilio voluntario del que, como muchos otros intelectuales españoles, ya no volvería jamás. Primero en México (1939-1945) y después en Estados Unidos (1946-1983), elaboró su pensamiento pedagógico y se situó en la avanzada de los estudios académicos de distintas universidades americanas. Habiéndose formado en los años treinta en las ciencias del espíritu, en la Universidad de Berlín y con el magisterio de Eduard Spranger, y tras haber presentado en la Universidad de Barcelona, en plena Guerra Civil, la primera tesis en pedagogía leída en España, Roura-Parella desarrolló a partir de ese viaje de diáspora su cosmovisión sobre los principios de la unidad orgánica del mundo y la dimensión espiritual y axiológica del ser humano. Sobre la base de que la vida espiritual y la vida biológica constituyen un todo integral, sus textos transmiten hoy un ideario de paz y concordia plenamente vigente.

Esta antología reúne, junto con un claro y completo estudio introductorio, las páginas más significativas de su pedagogía culturalista y su teoría de la educación. Con ella recuperamos, cuando se cumplen ochenta años de su exilio, una figura fundamental del pensamiento pedagógico del siglo xx.

Universitat de Barcelona
Edicions