

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

Domicilio de la *Institución*: Paseo del Obelisco, 14.

El BOLETÍN, órgano oficial de la *Institución*, es una Revista pedagógica y de cultura general; que aspire a reflejar el movimiento contemporáneo en la educación, la ciencia y el arte.—Suscripción anual; para el público, 10 pesetas; para los accionistas y los maestros, 6.—Extranjero y América, 20.—Número suelto, 1.—Se publica una vez al mes.

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

AÑO XLIV.

MADRID, 31 DE OCTUBRE DE 1920.

NUM. 727.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

El gran pedagogo español del Renacimiento Juan Luis Vives (1492-1540) (*continuación*), por *Mister Foster Watson*, pág. 289.—Psicología y educación (*conclusión*), por *M. Ed. Claparède*, página 296.—Wilson y la reforma universitaria, por *D. Adolfo Posada*, pág. 307.—Reflexiones de un nuevo Catedrático, por *D. Leopoldo Alas Argüelles*, pág. 312.—Carta al hijo de Clarín, Catedrático en Vetusta, por *D. Adolfo Posada*, página 314.

ENCICLOPEDIA

Función del legislador en la vida del Derecho, según la doctrina de D. Francisco Giner de los Ríos (*conclusión*), por *D. Martín Navarro*, pág. 316.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Estudios de Literatura y Arte. Un libro de Don Francisco Giner, por *Andrenio*, página 318.—Libros recibidos, pág. 320.

PEDAGOGÍA

EL GRAN PEDAGOGO ESPAÑOL DEL RENACIMIENTO JUAN LUIS VIVES (1492-1540) (1)

por *Mr. Foster Watson*,

Prof. en University College of Wales, Abersysturigt.

(Continuación.)

II

Vives es un gran reformador de la educación, no sólo con sus escritos, sino también con los ejemplos que nos ofreció durante su vida. Trató constantemente de aprovechar la experiencia en el campo intelectual. Mientras se encontraba todavía

en Lovaina, el magnífico influjo de Erasmo moldeó durante algún tiempo su pensamiento, y desde la reforma académica, dirigió el espíritu contra la ignorancia ortodoxa y contra la estrechez de la cultura teológica.

En vista de los cambios del tiempo, esta diversa directiva tuvo gran importancia. De Erasmo aparece, en 1516, al primer ejemplar impreso del *Testamento Griego*, junto con una traducción latina que circulaba igualmente con la primera traducción del latín vulgarizado del *Texto de San Jerónimo*... En 1520, Erasmo afrontó la enorme empresa de publicar las obras de San Agustín.

Vives se sintió orgulloso de responder a la invitación de preparar un texto de la *Civitas Dei* y de participar del grande honor de publicar una obra de San Agustín. Así emprendió este pesado trabajo. Encontró que había allí historias maravillosas, fábulas, alusiones a la naturaleza, matemáticas, geografía, retórica, moral y teología. El trabajo resultó mal, y fué, además, mal copiado; así que fué necesario volver a examinar, valorar y reordenar los escritos.

En tanto, Erasmo daba prisa a Vives para que procediese más solícitamente en el trabajo, y al cabo de algunos meses de infatigable labor, Vives lo terminó. En 1521 murió el alumno suyo que más prometía: el Cardenal de Croy (a través de cuya cultura Vives podía esperar un buen influjo en el mundo); Vives fué presa de un gran dolor, y tuvo una verdadera crisis

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

nerviosa. Tuvieron que transportarle de Lovaina a Brujas; así que el curso de su enfermedad pudo desarrollarse entre sus españoles y ser tratado según el uso de su país.

En 1552 terminó sus *Comentarios sobre la «Civitas Dei»*, de San Agustín. La publicación fué hecha por Froben, en Basilea. Erasmo despreciaba las obras de Vives; calumniosamente fué informado de que Froben había estado en Francfort en el mercado de libros y no había vendido ni un ejemplar de los *Comentarios*. Surgió una lucha entre Erasmo y Vives. Erasmo consideraba a este último como un descuidado, falto de ambición literaria, incapaz de cuidar convenientemente de los efectos del estilo. La respuesta de Vives es una digna declaración, en la cual demuestra un sentido humano tan profundo en su intensidad, que el Renacimiento no era todavía capaz de comprender; pero que ahora, al cabo de 400 años, coloca a Vives más próximo a nosotros, del siglo xx: «Os ruego, maestro mío, que no me incitéis a luchar por la reputación y por la gloria personal, porque declaro que esta aspiración me conmueve mucho menos de lo que pudierais pensar. Ofrezco mi persona por el bien público, tiendo al bien y quisiera emplear cualquier medio para conseguirlo. Sólo los afortunados son los que llegan a conseguir esta aspiración». Vives comprendía toda la fascinación encerrada en la erudición, y por eso se dejaba arrastrar por el irresistible deseo de ampliar las ventajas de la cultura a beneficio de la Humanidad. Este fué un nuevo aspecto del desarrollo espiritual de Vives.

Si bien la publicación de la *Civitas Dei* fué considerada por Erasmo, en su correspondencia con Vives, como un completo fracaso, tuvo el trabajo un éxito estimable, fué un prodigio maravilloso de la erudición del Renacimiento. Vives llevó el humanismo a la esfera de la teología, tan brillantemente como lo hizo en sus obras Erasmo. El resultado aparece confirmado por los violentos ataques que se le dirigieron. El San Agustín de Vives fué puesto en el índice *Index librorum prohibitorum*.

Los pasajes condenados por los censores eclesiásticos muestran que las condenas obedecían generalmente a malas interpretaciones del espíritu del humanismo, que tan completamente caracterizaba Vives. Era vituperado porque favorecía al orden mendicante de la iglesia. Quería que las irreverentes representaciones de los misterios no continuasen; que a los Padres menores se les tuviese en mayor estima; que los cabeza, y el Papa mismo, diesen ejemplo de humildad y de pobreza; sostiene que Dios respeta las intenciones del donante más bien que el donativo mismo; que el clero debía existir solamente para la oración y no para la especulación. Más mordaz, sin embargo, fué la acusación de Vives contra la Babilonia de San Pedro, que permitía la adquisición de todas las cosas sagradas o profanas.

Vives sostiene que la guerra entre cristianos es prueba de impiedad y cosa contra la voluntad de Dios. En la época del descubrimiento del Nuevo Mundo (1492), Vives trabajó para que los paganos irlandeses, manteniendo los dos sumarios de todas sus leyes, alcanzaran la gloria del cristianismo y el perfecto amor de Dios y del prójimo. «Amad a Dios—dice Vives—cuanto más podáis, y a vuestro prójimo como a vosotros mismos, y mantened las leyes que los demás, con trabajo, mantuvieron. Tú serás más grande que Platón, Pitágoras y Aristóteles con toda su idealidad y silogismos... ¿Qué cosa puede existir más dulce que el amor?»

Fué mal juzgado, como si estuviese en antagonismo con la Iglesia en sus verdaderos aspectos religiosos. «Yo declaro—decía—que me someto siempre al juicio de la Iglesia, aunque me parezca que está en oposición con los más profundos y fuertes argumentos de la lógica. Yo podré estar en el error, pero la Iglesia no se equivoca nunca en materia de fe».

Vemos a Vives elevarse aún, cuando quiere difundir la enseñanza en ventaja de la masa de los hombres, y así, la religión habría aportado todas sus fuerzas en auxilio de la obra de regeneración social.

Como los demás grandes maestros del

siglo xvi, Vives se encontraba mal económicamente. Lovaina, con sus sacerdotes ortodoxos escolásticos, no le ofrecía ninguna ganancia, y especialmente, después de su comentario de la *Civitas Dei*, se enajenó del todo sus simpatías. Amaba a Brujas, pero esta ciudad no tenía Universidad, y ni siquiera un rico patronato de niños nobles que pudiese pagar, adecuadamente a su mérito, un maestro como Vives. Este pensó colocarse en Londres, donde la reina Catalina de Aragón, la primera mujer de Enrique VIII, era su compatriota. En 1523 fué de Londres a Oxford para ocuparse de la educación de la princesa real María, para la que escribió un método de educación y de instrucción. Escribió también un esquema de educación para el londinense Carlos Blont, hijo de Guillermo, Lord Mount-Yoise, amigo y protector de Erasmo. Lanzado en la carrera que se había prefijado, habiendo hecho conseguir a su enseñanza una conveniente utilidad general, Vives publicó *De la instrucción de la mujer cristiana*, comenzada el 5 de abril de 1523.

Esta obra es una guía teórica para la educación femenina. Fué impresa por primera vez en Inglaterra, y fué conocida de toda Europa. El libro es de un atractivo especial para quien se ocupa de historia de la educación, y más particularmente del período crítico del principio del Renacimiento. No puede haber más enérgica oposición al tratamiento medieval de la mujer, basado sobre principios de exclusión, retiro, oración, obediencia, que fueron durante muchos siglos factores indiscutibles de la educación femenina. Vives se aleja de Erasmo y de sus amigos del Renacimiento; tenemos un ejemplo cuando él sugiere que la joven debe decir sus oraciones en la lengua nacional y no en latín, y que el maestro debe instruir a los niños en la lengua materna. Otros interesantes aspectos del libro referentes a la mujer los tenemos en la desaprobación de Vives contra la tendencia de ésta en lo que hace referencia al culto de la apariencia y a la exagerada pasión por los adornos; condena también que la mujer frecuente las re-

uniones públicas, bailes, juegos de dados, etcétera.

Vives, como en España Cervantes, protesta contra el hábito de hacer que las jóvenes lean romances, aventuras caballerescas, canciones vulgares. Todo esto tiene relación con el progreso social y religioso de la Humanidad, y en este respecto, Vives se declaró resuelto y firme en sus juicios. Quería que la joven fuese educada para la utilidad y no para las frivolidades y la vanidad. Así, siguiendo el ejemplo de las damas medievales, se les enseñará a preparar pociones, emplastos, fomentos, a ejercitarse en prestar las primeras y más elementales curas quirúrgicas. Vives, además, exige que las jóvenes sean expertas en los trabajos de costura, de tejido, de manufactura de vestidos, en las faenas domésticas y en la cocina. La joven debe conocer la vida de los santos y hacer lo posible por imitarlos. En suma: el libro de Vives señala el paso de la educación convencional de la Edad Media al humanismo.

El modelo del ambiente doméstico es el de la reina Catalina y el de la familia de Tomás Moro. Vives, como Lutero, fué ardoroso sostenedor de la santidad de la vida familiar y dió un colorido español a esta idea esencial, exactamente como había hecho Lutero en Alemania, a propósito de la religión en el ambiente familiar. Vemos que Vives considera la educación de la mujer refiriéndose a toda su vida: soltera, casada, viuda. Tenía mucho empeño en que la mujer entrase con su espíritu en la literatura griega y romana. Pocos selectos preceptos clásicos eran preferibles a la lectura de libros enteros, frecuentemente inmorales.

Hablando de la *Institutione Feminae Christianae*, se dijo muy bien: «Es una verdadera selva de la India, en la que cuesta trabajo abrirse camino».

Abundan con profusión citas e ilustraciones, sacadas de las lecturas de los Padres, del latín clásico y de los antiguos griegos. Los ejemplos históricos y las anécdotas son variados y atractivos. La importancia del libro de Vives sobre la educación fué comprendida; el libro se difundió

extensamente, tanto, que tuvo en poco tiempo gran número de ediciones. En el siglo xvi se llegó a la 41. Fué traducido al castellano, al francés, al alemán y al italiano.

Este libro fué seguido algún año después del *De matrimonio christiano*, de Erasmo, obra interesante desde el punto de vista educativo, y que tiene muchos puntos de contacto, y hasta parece casi sugerida por los primeros libros de Vives. Al aparecer *De Institutione Feminae Christianae* Erasmo escribió a Vives que el estilo de aquella obra era demasiado extemporáneo, y que se mostraba excesivamente severo con las mujeres casadas. Le auguraba que fuese más gentil con la propia mujer, y observaba, además, que en los trabajos literarios no es lícito poner en evidencia a los propios parientes.

Vives repuso que había escrito su trabajo sólo por la utilidad que debía proporcionar a la mujer, y que había estudiado con *intelletto d'amore* los argumentos, porque deseaba influir sobre los lectores que todavía no se habían adherido a su escuela.

Más tarde, en una carta desde Brujas, 6 de agosto de 1526, Vives trata de la diferencia entre sus teorías y las de Erasmo. Vives manifiesta la fe más completa en la sabiduría de Erasmo; pero quizá con poco tacto, observa que no puede incluir los escritos de Erasmo en los *Colloquia*, sabias y prudentes lecturas para todos, y añade que, en lo que respecta a la educación de los niños, esos escritos resultan de poquísima utilidad. Así, vemos que Vives ensalza siempre la práctica y lo que aprovecha y facilita el progreso. Cuando Vives escribió los *Colloquia* para los niños, trató de evitar lo que consideraba errores en Erasmo, y su libro fué considerado como un verdadero éxito. Vives, durante su residencia en Inglaterra (1523-1528), fué solicitado para dar conferencias en la Universidad de Oxford. Así dividía su tiempo entre Oxford y la corte real de Londres, con amigos como Wolsey, Sir Tomas Moro, Linacre, los obispos Fisher, Loughland y Tunstall y los amigos españoles. En condiciones financieras excelentes (fruto del

estipendio regio y de sus continuos trabajos literarios), Vives atraviesa el período más feliz de su vida entre Inglaterra y Brujas, ganando y gastando mucho dinero.

El día 26 de mayo de 1524, a la edad de treinta y dos años, se casó con su antigua discípula Margarita Valdaura, de 19 años.

Los Valdaura eran valencianos de origen, y era también de Valencia la madre de Margarita, Clara Cervent. Hemos visto cuán profundamente Vives amó a su madre; tuvo casi el mismo afecto por la madre de su mujer, dama de virtudes selectas, que él admiraba, sobre todo por la noble devoción que ella demostraba hacia su marido, Bernardo Valdaura, que durante diez años sufrió de una repugnante enfermedad. Verdaderamente extraordinarios fueron la abnegación y el valor paciente de esta mujer. Vives, conmovido por esta rara virtud, consideró a Clara Cervent como una de las santas mujeres vivas, dignas de ser agregadas a las santas del pasado.

En las estadísticas inglesas se habla de un cierto Luis Vives ocupado en el transporte de vino entre Bélgica e Inglaterra, y es muy probable que, traficando en estos géneros, haya ganado el dinero necesario para mantener la casa después de su matrimonio. Sentía fuertemente la responsabilidad individual con respecto a los demás, y especialmente respecto a los escolares; contra los escolásticos de su tiempo se había entregado por entero, con alma y corazón, en el movimiento humanista, y estaba, además, convencido de que el humanismo de su tiempo era demasiado unilateral para sus vastos puntos de vista.

En 1526 reveló sus sentimientos a sus compañeros de Brujas y manifestó toda su pena por los sufrimientos de los pobres. En esta apelación, hecha en forma de carta-prefacio a su libro *De Subventionē Pauperum*, dice que siente por Brujas el mismo interés que por su ciudad natal: Valencia. Había vivido allí cerca de 14 años; allí se había casado; es un ciudadano de Brujas y se siente hermano de sus habitantes. Comprende las necesidades de sus conciudadanos y ha calculado sus re-

cursos para aliviar sus miserias. Ha llegado a esta conclusión: «Debe ser obligación, de profundo interés para los administradores de la ciudad, cuidar de que los ciudadanos se ayuden mutuamente de modo que ninguno de ellos sea víctima de la pobreza. Es ignominioso que un padre de familia se preocupe del bienestar de su casa únicamente, sin prestar ayuda al que sufre por la falta de las cosas más necesarias. Es también indecoroso que en una ciudad los legisladores toleren que los ciudadanos sufran el hambre y la miseria más escuálidas». Vives ruega a las autoridades de la ciudad que consideren este problema atentamente y estudien las leyes aptas para resolverlo.

En este libro se nota evidentemente un primer paso hacia el concepto moderno de solidaridad. La «subvención de los pobres» no trata sencillamente de caridad, de limosna eclesiástica, sino que da un primer avance hacia la organización social y municipal de la beneficencia.

De Subventionem Pauperum está dividido en dos libros. El primero se compone de once capítulos, y el segundo, de doce. Del primer libro ha escrito Almeyer lo siguiente: «Es una justificación de la caridad; la caridad debe ser considerada como un deber de la conciencia, que tiene origen en el derecho natural, y no sólo como un deber religioso». Vives no duda en invocar la autoridad de Platón, de Homero, de la Biblia o de San Mateo, y después de Séneca, Cicerón y Terencio al lado de San Pablo y de los apóstoles. Como que era como comentador de San Agustín, el mismo Vives, que no dudó poner en el cielo a Catón, Numa, Camilo; es el mismo hombre que, por tales *libertades*, incurrió en la ira papal y fué puesto en el «índice» de la Iglesia romana. En la segunda parte de su libro, Vives expone los remedios prácticos que él cree útiles para aliviar los males del tiempo. Entonces, la mendicidad había llegado a ser una profesión; las epidemias, las pestes de la Edad Media eran castigos terribles, pero los mendigos estudiaban el modo de aprovecharse de ellas y llegaban hasta a imitar los síntomas del

mal, a falsificar las heridas, y aun a simular las crisis, las agonías de los endemoniados y de los enfermos, especulando con la benevolencia de los que consideraban la caridad como un deber religioso. Nada le indignaba más que el evidente número de falsos enfermos que salían de los hospitales y de los demás refugios con perjuicio de los pobres verdaderos enfermos, y nada le irritaba como los descuidos del personal de enfermeros. Los remedios prácticos que sugiere son los siguientes:

1.º Todos los pobres del «Asilo» deberían ser atendidos espiritualmente, y en el tratamiento del enfermo, debería comprenderse también el cuidado del alma.

2.º Justa organización de la colectividad y de la unión de los fondos—unidad de la dirección administrativa—, equitativa distribución del trabajo. Vives, para poner un freno a la mendicidad, exige que el mendigo sea devuelto a la localidad de origen, siendo, naturalmente, ayudado y asistido durante el viaje.

3.º Deber de admitir toda especie de pobre en la comunidad.

4.º Dar al refugio el nombre de «Casa de los pobres» o «Puerta abierta a los pobres».

5.º Proveer de los productos naturales necesarios para mantener el trabajo.

6.º Dar trabajo a los operarios para prevenir la pobreza entre los trabajadores.

7.º Negar la limosna a los pordioseros.

8.º Cooperación de las diferentes comunidades a favor de «Refugio de los pobres».

Para esta radical reforma, Vives no consideró suficientes las energías de la Iglesia. Antes bien, debió hacer constar que la Iglesia, en lugar de proteger los verdaderos intereses de los pobres, no había tenido la fuerza suficiente para impedir la corrupción de sus propios oficiales eclesiásticos, que se habían apropiado los fondos consagrados a la ayuda de los pobres.

Vives quería invitar al poder de la comunidad, organizado en el Estado y en el Municipio, a suplir la defectuosa función de la Iglesia, y es de notar que Vives se funda en aquel sentido de cristiana respon-

sabilidad para atacar tanto al Estado como a la Iglesia. Es de especial importancia en la historia de la educación la actitud de Vives hacia los niños de los pobres náufragos y hacia los niños defectuosos. Por humanitarios que fuesen sus puntos de vista, eran completamente extraños a los de los humanistas del Renacimiento. La acción educativa debía concentrarse en los niños que prometían más. Dice el inglés Roger Ascham que «Un hermoso físico y una buena estatura acreditan y facilitan el aprender». El ideal del Renacimiento, como aparece en los mejores humanistas, está encerrado en esta pregunta: «¿Cuánto puede dar un alumno a la causa de la instrucción?» Así, Ascham deseaba ver el alumno que no tartamudee, que no tenga defectos en la cara, ni deformidades en el cuerpo.

Perfección de mente y de cuerpo dan valor y autoridad a la expresión del juicio sobre el escolar.

Vives, por el contrario, por nobles que fuesen estos ideales, era un humanista en el más profundo sentido de la palabra, dirigiendo la atención a las necesidades de todos los individuos y cuidándose de los deformes, de los retrasados, de los deficientes. Entendía que los pobres, en vez de andar pidiendo, debían estar ocupados en trabajos, no sólo para subvenir a sus propias necesidades y al propio mantenimiento, sino para cooperar también, en el límite de lo posible, al socorro de los demás más infortunados que ellos.

Cualquiera que fuese el trabajo, ellos debían hacerlo, si eran capaces de ello. Los inhábiles debían ocuparse en trabajos que no exigiesen preparación y aptitudes especiales: sacar agua, barrer las calles, llevar el correo, conducir caballos, etc.

Pero nuestro autor encuentra dificultades, ¿qué hacer de los ciegos, de los sordos, de los defectuosos?

Su respuesta es: aún éstos deben aprender a trabajar. Vives se dió cuenta de que el problema de la educación va más allá del límite conocido hasta entonces, y que consistía sencillamente en procurar la elevación de la *escuela humanista*. Los cie-

gos podrán estudiar de muchos modos. Algunos pueden aprender a cantar, a tocar instrumentos, adquirir habilidades manuales; pueden aprender a hacer cestos, cajas, etcétera. Las mujeres ciegas pueden coser e hilar. En *Anima*, Vives reconoce que la fuente viva de nuestro conocimiento es la vista, por lo que está bien penetrado de la infelicidad de los ciegos.

Debía haber tenido una penosa familiaridad con los tristes casos de ceguera, tan comunes en las gentes de su ciudad natal, a causa de los ardientes rayos del sol; además, él afirma que nuestro saber aumenta aún más rápidamente mediante el sentido del oído. Esta consideración le lleva a pensar en los sordomudos, y a dar valor al caso, citado por Agrícola, de un sordomudo que fué estudiante. Vives afirma que un individuo puede ser maestro de sí mismo, aun cuando a su instrucción se oponga la dificultad de no oír al maestro. Un paso más adelante, y nos encontramos en el punto de vista moderno; hemos llegado a reconocer que los maestros pueden conducir a los deficientes a una autoenseñanza, a pesar de su anormalidad. Entre nosotros ha llegado a ser familiar la idea de aplicar, aun al hombre más escaso de facultades físicas y mentales, nuestros principios educativos para el desarrollo del propio individuo. Es el método de Itard y de Seguin.

Este es el concepto del cual la doctora Montessori ha sacado los principios sobre los que ha apoyado su método de educación de los anormales. Debemos considerar a Vives con especial interés, en cuanto que es el primer educador y escritor que dijo algo en concreto respecto al modo de educar a los ciegos; a los retrasados y a los mudos. Por lo que hace a los deficientes, insiste en que se procure cultivar en ellos la razón. En los hospitales deben intentarse todos los medios para evitar todo lo posible las causas de irritación, y en especial las demasiado frecuentes y comunes luchas, las provocaciones, los insultos entre los enfermos. Deben manifestarse todas las aprobaciones y alabanzas, con actos y palabras, para estimular cualquier mejora.

Cada individuo debe ser tratado indi-

vidualmente; muchos necesitan agrado; otros, severidad; otros necesitan ser instruidos. A todos los deficientes conviene aquella tranquilidad que favorece la salud mental y física.

Uno de los capítulos del libro trata del cuidado de los hijos pobres. Deben estar recogidos en un asilo, donde las enfermeras les cuidarán hasta la edad de seis años; después serán enviados a la escuela pública para el estudio de la lengua, de la moral y de la buena crianza. Presidirán estas escuelas hombres que transmitirán su cultura al inculto alumno, porque dice Vives: «No hay mayor peligro para un hijo de pobres que recibir una educación vil, sórdida, incivil». Para obtener maestros hábiles y de nobles sentimientos, no deben las autoridades limitar los gastos. No será suficiente la enseñanza de la lectura y de la escritura; los niños deben aprender los principios de la piedad cristiana *et rectas opiniones de rebus*. Vives continúa: «Debo decir lo mismo sobre la escuela de las niñas; también a éstas deben enseñárseles los primeros rudimentos de la lengua, y si alguna de las niñas es inclinada a la literatura, déjesela continuar los estudios; solamente hágase de modo que la escuela cuide de su mejor educación moral. Enseñad, en primer lugar, los sanos juicios y las prácticas de piedad. Enséñese, además, a las niñas el modo de cocinar y de desempeñar las faenas domésticas. Su continente debe descansar en principios de modestia, sobriedad, cortesía, sentido de pudor, cuidando principalmente de la castidad, que es el bien supremo de la mujer». Acerca de los niños, dice Vives, que una parte de ellos debe continuar en las escuelas para los estudios literarios superiores, a fin de preparar futuros maestros de los demás; que las escuelas sean para algunos un seminario de preparación a la vida eclesiástica; que a los demás se les enseñe un oficio, siguiendo la inclinación de cada uno.

Así vemos que Vives establece que aun las escuelas manuales deben ser un lugar de educación libre. Se ha dicho de Vives que sus secuaces y alumnos pertenecían a la clase de los españoles aristocráticos, y

que su morada en Inglaterra era la corte; todavía, aunque esto fuese cierto, es claro que, durante el tiempo en que él escribió *De Subventionem Pauperum*, sus simpatías estaban enteramente del lado de los pobres y del problema de la educación de sus hijos.

No se ha probado que se hayan dado en otros escritores de la primera mitad del siglo XVI algunos de los pasos que encontramos en Vives acerca de la necesidad de dar una buena educación a una clase abandonada. En la exposición de las ideas referentes a la educación de los niños defectuosos en los asilos, vemos a Vives trabajar con grande interés por la educación de estos niños, y en tal respecto es probablemente el único entre sus contemporáneos educadores y escritores que haya tratado tal asunto.

Así, en vez de considerar a Vives como un educador de corte, sería más verdadero decir que él trabajó en favor de una educación libre para todas las clases sociales. No es necesario hacer aquí reseña particular del influjo que tuvo el libro de Vives en favor de los pobres. Sin decir que haya sido el único origen de la organización de los pobres en Iprés, no cabe duda de que el esquema de cuanto se hizo en pro de ellos en aquella localidad fué planeado por Vives.

En 1534, la municipalidad de Bruselas, y en el mismo año la de Gisent, establecieron una «Casa de los pobres», según las ideas de Vives, y en 1562, la misma ciudad de Brujas realizó su proyecto.

En otras naciones, el libro *De Subventionem Pauperum*, de Vives, fué bien acogido, no solamente en el original latino, sino también en las traducciones. Se dice que se hizo una en holandés (mas no ha sido posible encontrar ejemplar). Hubo traducciones en Alemania en 1543 y 1545, y en Italia. Fué en seguida traducido al francés y al castellano por el Dr. Juan de Gonzalo, que lo publicó en Valencia en 1561.

En 1528, Enrique VIII se divorció de Catalina de Aragón, de la cual Vives se mantuvo fiel defensor. Fué sometido por esto a juicio y vigilado durante seis semanas. La

reina deseó que Vives fuese consejero del Tribunal que presidía Campeggio. Vives declinó el cargo, porque Enrique VIII abusaba del Tribunal, al que trataba despóticamente. A Vives se le privó entonces de la doble pensión que disfrutaba del rey y de la reina, y se retiró al seguro refugio de Brujas hacia fines del 1528. Nada prueba mejor la temeridad de Vives que la carta que escribió a Enrique VIII aconsejándole mantenerse fiel a Catalina.

La campaña emprendida por Vives en favor de la aplicación de la instrucción para las necesidades sociales fué comenzada en el 1519, cuando se manifestó opositor de la escuela académica, contra la cual luchó con la valentía de un Don Quijote.

Y sus convicciones se habían reforzado con las experiencias hechas por él en Inglaterra y en Flandes en 1528.

Cuando Vives abandonó Inglaterra, en 1528, tenía 36 años, y ya se habían establecido definitivamente las diferencias entre sus teorías y las de Erasmo.

(Concluirá.)

PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

por M. Ed. Claparède,

Prof. en la Universidad de Ginebra.

(Conclusión.)

2.º Pero no son solamente las preocupaciones inmediatas sobre la organización de una clase las que limitan poco a poco el espíritu del práctico puro. Otro fenómeno, del cual son ineluctablemente víctimas todos los hombres que persiguen diariamente la misma labor, viene también a encallecer su cerebro: la rutina. Rutina en la acción, rutina en la visión de las cosas. A fuerza de obrar siempre del mismo modo, el espíritu no siente la necesidad de observar y analizar los hechos ambientes; se fía del automatismo que le ha invadido.

Este automatismo tiene seguramente sus ventajas; todos los trabajadores tratan de

adaptarse a las técnicas que emplean, y el ejercicio y la costumbre son para ellos preciosos auxiliares, allanando su camino, evitándoles esfuerzos, permitiéndoles, en parte, cumplir su labor diaria «a ojos cerrados». Pero con esta facultad hay el peligro de un riesgo, y es el de que los ojos se habitúan a estar cerrados cuando deberían abrirse.

El individuo rutinario no «ve» las cosas como son, sino como ha tomado costumbre de verlas. Todos sabemos cuán difícil es descubrir en los «dibujos mágicos» que publican los periódicos ilustrados «dónde está el gato»; si no se nos advierte debidamente, no vemos que las ramas de un árbol forman un bello angora, ni que los cuernos de un ciervo bosquejan el perfil de un cazador...

Pues bien, el *magister* encanecido bajo el yugo no ve los hechos nuevos, porque como los problemas que se le presentan no se renuevan—permaneciendo el problema siempre igual desde su estrecho punto de vista escolar—, su facultad de ver se ha limitado a las necesidades para él inmediatas, y, por tanto, se ha atrofiado bien pronto. Así como el que vive continuamente en una casa no nota que los techos se resquebrajan poco a poco, que los tapices se decoloran al sol, que hay necesidad de volver a pintar las puertas—cosas que saltan a la vista a un extraño o que le saltarían a él mismo, si se ausentase algún tiempo de su casa—, asimismo el práctico puro no se apercibe de todas las faltas que poco a poco vician su enseñanza.

Ved ahora la ventaja que ofrece sobre un hombre semejante el que viene de fuera. biólogo, psicólogo, médico... Todas las cosas que no veía el otro le saltan a la vista y originan problemas en su espíritu. Ponerse problemas, admirarse, *percibir un problema donde el práctico no ve nada*, he aquí la gran ventaja para el teórico que entra en el problema de la educación.

Por otra parte, que no se engañe nadie con la palabra «teórico». No la tomamos en el sentido despreciativo que con frecuencia le concede el lenguaje; no designamos tampoco con ella el soñador, que,

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

sin dejar su sillón, da calor a problemas sacados de su propia reflexión. Por el contrario, el teórico, por oposición al práctico, es aquel que trata de establecer las causas exactas de los fenómenos, su coordinación, sus leyes, y que gracias a esta elaboración de los datos que le suministra la observación de los hechos y el control experimental, se halla capacitado para prever, inducir o concluir, porque ha aprendido a conocer el determinismo de los fenómenos. Herbart ha podido decir por eso: «La práctica sólo produce la rutina; solamente la teoría nos enseña a consultar a la Naturaleza».

Una larga rutina no basta, pues, a dar a aquel que la sufre una autoridad incontestable en materia pedagógica. Así, no hay nada más cómico que oír a ciertos *magister*, que ignoran completamente las verdades psicológicas que acabamos de recordar, escudándose con su antigua experiencia personal, responder con tono soberbio y despreciativo a aquel que emite respecto a su modo de enseñar alguna observación o alguna sugestión: «Tengo 25 años de práctica, caballero; no es a mí a quien hay que enseñar, etc.». ¡25 años de práctica! Sería mejor no tener más que uno, si ésta es una práctica defectuosa; ¡sería más fácil de corregir!

Pero, dejemos al buen Montaigne el cuidado de replicarles: «Nos abruma con la autoridad de su experiencia; han oído, han visto, han hecho; os abruma de ejemplos. Yo les diría de buena gana que el fruto de la experiencia de un cirujano no es la historia de sus prácticas, y el recordar que ha curado cuatro apesados y tres gotosos, si no sabe de este uso sacar con qué formar su juicio, y no sabe hacernos sentir que se ha hecho más sabio con el uso de su arte... No basta contar los experimentos, es necesario hacer y adecuar, y es preciso haberlos digerido y sutilizado, para sacar las razones y conclusiones que en sí llevan».

La rutina no tiene solamente por consecuencia el esterilizar el espíritu para los descubrimientos; posee el más sorprendente aún de cegarle para los descubri-

mientos ajenos, y ser un obstáculo para el progreso. La Historia nos demuestra que las invenciones más bellas, las que han proporcionado a la Humanidad mayor bienestar, las que estaban llamadas a disminuir en mayor grado su lote de sufrimientos, son justamente las que se han combatido con mayor aspereza, y por los mismos que habían de ser los primeros en beneficiarse de ellas. ¿Es preciso recordar el cálculo infinitesimal, combatido por los matemáticos, a los cuales, sin embargo, iba a abrir un campo de acción ilimitado? ¿O a Jacquart, al cual los tejedores quisieron ahogar en el Ródano por haber tratado de mejorar su suerte por la invención de la máquina para tejer? ¿O el primer buque de vapor de Fulton, que veleros celosos rompieron furiosamente, o el de los ferrocarriles, que han combatido los posaderos y los chalanos, creyendo que iba a perjudicar a su industria? ¿O a Thimonnier, el inventor de la máquina de coser, inventor inofensivo, parece, pero cuyas máquinas fueron, sin embargo, rotas por una banda de sastres, bajo pretexto que iban a suprimir el trabajo a mano, y que murió en la peor miseria, después de haber conocido toda serie de privaciones y amarguras? ¿O a Pasteur, perseguido por los criadores de gusanos de seda del Mediodía de Francia, por haber propuesto un nuevo modo de curación de estos animales, método nuevo que iba a conducir otra vez la riqueza a sus países desolados? ¿O, para tomar ejemplos en el dominio de la educación, a Pestalozzi, escarnecido, tratado de loco, por haber querido introducir un poco de vida y de amor en la enseñanza de los niños, a Séguin, el protagonista de la educación de los idiotas y de los retrasados, obligados a predicar en desierto, y después a expatriarse?

Ser un obstáculo para el progreso, por no estar en estado de apreciar su importancia, he ahí el gran peligro de la rutina, es decir, de una práctica pura, que no se halla sostenida e iluminada por una inteligencia despierta.

3.º El tercer defecto del sistema de la práctica *pura* es tan evidente, que es in-

útil insistir en él. Todo lo que la práctica puede hacer es mecanizar las técnicas costumbreras; la mirada del práctico se halla vuelta hacia el pasado (acordaos de los bateleros, los tejedores, etc., que acabamos de citar). Por el contrario, la del teórico se dirige al porvenir. Y mientras que el empírico puro, cualquiera que sea la habilidad que haya podido adquirir en las cosas de su rutina, se halla desarmado ante las *circunstancias nuevas* que se le ofrecen por el teórico, por el contrario, es capaz, si no de resolver el problema por la simple reflexión, por lo menos de señalar los puntos a resolver, y de apereibir, gracias a un análisis de los factores en causa, en qué dirección debe buscarse la solución.

4.º Pero, se objetará, la práctica, la experiencia diaria, ¿no puede engendrar también descubrimientos, métodos nuevos? Sin duda; pero, o bien estos descubrimientos serán el resultado de una feliz casualidad, o bien no se efectuarán más que después de un largo lapso de tiempo. En uno y otro caso, tendrán el inconveniente de permanecer siendo individuales, entendiendo por esto que aquel que los haya hecho podrá emplearlos útilmente, pero será incapaz de divulgar su empleo, porque será incapaz de *demonstrar* el valor de estas innovaciones (1). Como consecuencia, cada educador debe hallar de nuevo por cuenta propia los descubrimientos que han podido hacer sus antecesores. ¡Qué derroche de tiempo y de fuerzas!

Si se me objeta todavía que el práctico, si no es demasiado inteligente, hallará medio de ensayar sus métodos por medio de experimentos sistemáticos, responderé que aquí nos salimos de la cuestión, porque se trata justamente de saber si la práctica *sola* es susceptible de suplantar a la teoría. El práctico que experimenta sabiéndolo y queriéndolo, pasa, por este solo hecho, al campo de los teóricos.

(1) En la industria, los descubrimientos empíricos pueden esparcirse fácilmente, porque el público los experimenta, y puede asegurarse por un empleo inmediato del valor del producto o de la máquina que se le ha vendido. Pero, aun en este dominio, existen muchos sinsabores.

5.º Pero, ¡malhayan estas discusiones! Pasemos de la dialéctica al método intuitivo; miremos a nuestro alrededor. ¿Vemos que la práctica sola haya instituido métodos pedagógicos satisfactorios? ¡Ah!, pero si fuese éste el caso, ¿se multiplicarían por todas partes sociedades, ligas, congresos, periódicos, libros, folletos y hojas reclamando una reforma de nuestro régimen educativo? Este movimiento indica, seguramente, que el sistema de la práctica es insuficiente, y que si esta práctica descubre los mejores métodos posibles, es incapaz de convencer a aquellos que dudan de ella!

Pensar en cualquier cuestión controvertida, una cuestión capital, como la del influjo respectivo de la herencia y del medio sobre la formación del carácter, o una cuestión especial como la de la ambidextría, supongamos: ¿Por qué se ha determinado principalmente el carácter de un individuo: por su herencia o por su educación? ¿En qué medida obra uno de estos factores? ¿Hay que enseñar a los niños a servirse de la mano izquierda como de la derecha, o es preferible para su desarrollo impedirsele? He aquí problemas que no son nuevos; la práctica, que ha tenido ocasión de examinarlos desde hace muchas generaciones, ¿nos suministra la menor solución respecto de ellos? En modo alguno. Y no es culpa suya. ¿Cómo la práctica *sola* podría nunca responder a preguntas de este género? Sólo, evidentemente, por la comparación metódica de una serie de casos, por la documentación estadística, por el análisis fisiológico, por la psicología de los factores en presencia, se podrá llegar a ello.

6.º y 7.º A veces, es cierto, la práctica sola conduce a la supresión de un método. Han sido necesarios *30 años*, por ejemplo, para descubrir en Francia que el método de enseñanza del dibujo que se aplicaba en todas las escuelas, era «estéril, ficticio, indigesto, inutilizable» (1), y para sustituirle con otro. Y todavía no es

(1) Quénioux: Bull. Soc. Euf., julio 1906, página 188.

«la práctica» la que ha hallado ese método nuevo—que parece dar, desde hace algunos años que está en vigor, excelentes resultados—, es la Psicología; fundándose sobre la psicología del niño, es como su autor, Sr. Quénioux, le ha establecido.

Otro ejemplo: en 1886, se introdujeron en Ginebra, en los programas escolares, los *trabajos manuales*. Se presentaba esto, a buen derecho sin duda, como una innovación indispensable. Ahora bien; en 1906 comenzó a reducirse esta enseñanza, y en 1911 desapareció completamente de los programas, por razón de que no daba los resultados apetecidos. El experimento ha durado, pues, *un cuarto de siglo*; ¡he aquí lo que necesita la práctica pura para juzgar de un método! Y no hay casi necesidad de demostrar que este fallo, dado por la práctica pura, tiene el gran defecto de ser superficial. Se nos ha dicho que los trabajos manuales no han dado ningún buen resultado. Sea. Pero no se analizan las causas de ese fiasco. ¿Proviene del sistema mismo, o más bien del modo como fué aplicado? Esto es, justamente, lo que habría que saber, y sobre esto es sobre lo que la experiencia de la práctica pura no nos informa de nada.--«El práctico—había hecho constar ya Herbart—, obra, tiene éxito, fracasa, sin conocer las causas de su éxito o de su fracaso.»

La economía de tiempo que realiza la teoría, entendiendo por esto la experiencia sistematizada y racional, sobre la práctica pura, sobre el empirismo, ha sido puesta de relieve por F.-W. Taylor en sus interesantes investigaciones sobre la organización científica del trabajo industrial (1). Las razones que hace valer en favor de una organización científica de las técnicas industriales, son las mismas que las que pueden invocarse en favor de la organización científica de las técnicas pedagógicas. Así, no deja de tener interés tomarle un ejemplo.

Taylor ha demostrado que trabajos extremadamente sencillos, al menos en apa-

riencia, como el transporte de las piezas de fundición o el trabajo de pala, no son en modo alguno llevados a cabo instintivamente de la mejor manera posible. Analizando científicamente estas actividades, se llega a hacerlas producir un rendimiento superior en menor cantidad de tiempo, y con menos fatiga para el obrero. Aquí vemos al teórico descubrir un *modus faciendi* que los prácticos han sido incapaces de hallar, aun cuando el transporte de grandes pesos y el trabajo de pala son actividades que se practican desde hace miles de generaciones.

«Ayudándose con una regla de cálculo y de estudio del arte de la corta de metales, un hombre que ignora absolutamente este género de trabajo, y no ha dirigido jamás una fábrica, puede llegar a trabajar de dos veces y media a nueve veces más de prisa que un buen mecánico que trabaje sobre esta máquina desde hace 10 ó 12 años... Debe, por otra parte, hacerse constar, que, de un modo general, los progresos realizados en las artes mecánicas se deben a hombres inteligentes e instruídos, y no a los obreros ocupados constantemente en su oficio; únicamente aquéllos siguen el camino que conduce al desarrollo de una ciencia, allí donde antes no existía más que el empirismo tradicional (1).

Si la teoría (la experimentación sistemática) es capaz de perfeccionar hasta este punto las técnicas toscas que se aplican a la materia inerte, ¿no tenemos derecho a esperar de ella descubrimientos más importantes todavía, en el arte, bastante más delicado, que consiste en guiar el desarrollo de un niño?

8.º Esta inseguridad de la práctica pura, la lentitud que pone en descubrir lo bueno y en repudiar lo malo, y todos estos defectos que acabamos de enumerar, no serían nada todavía, si no tuviesen la consecuencia platónica de hacer imposible una ciencia pedagógica. Pero que no se olvide que de estos tanteos y de estos rodeos, de los cuales es culpable el empirismo, las víctimas son los niños. ¡Los niños!, es de-

(1) F.-W. Taylor: *Principes d'organisation scientifique des usines*. Trad. francesa, París, 1911.

(1) Taylor: ob. cit., páginas 111-12.

cir; justamente aquellos (si no me equivoco) en provecho de los cuales han sido inventadas las escuelas.

Es necesario, evidentemente, esforzarse por reducir al mínimo los servicios que se piden a la práctica, sobre todo cuando son seres humanos los que deben hacer el gasto. El maestro que aborda la práctica sin tener el menor conocimiento de la Psicología, se halla naturalmente reducido a nacer tanteos, *de los cuales son víctimas los alumnos*; se ve obligado a hacer sus experimentos *in anima vili*, y algunas veces estos experimentos son muy largos y muy penosos para las generaciones de alumnos que los sufren. Sin duda, la práctica puede en cierta medida suplir la deficiencia de los conocimientos teóricos, pero, ¡a precio de cuántos rodeos, de cuántos errores! Sin duda que a fuerza de construir puentes que se vienen al suelo, o máquinas que estallan, un técnico sin instrucción teórica acabará por terminar con buen fin estas obras, por encontrar empíricamente las fórmulas de construcción que él es incapaz de calcular. Pero, ¿quién querría los servicios de tal ingeniero?

Un maestro sin educación psicológica se halla completamente en este caso, con la diferencia de que cuando un puente se resquebraja durante el curso de una construcción, se apercibe uno inmediatamente de ello, y se le rehace de nuevo. Mientras que si son una inteligencia o un carácter los que se hallan contrariados en su evolución, no se descubre sino demasiado tarde para que sea posible remediarlo, y en ningún caso pueden construirse otros.

Este es, pues, el objeto de los estudios teóricos, de la ciencia; el de reducir al mínimo los experimentos fastidiosos y los tanteos que acompañan siempre los principios de la práctica de todas las artes. Sus conocimientos teóricos son los que distinguen al médico del practicón, hábil con frecuencia, que se ha ejercitado... sobre la pierna o el brazo de sus clientes. ¡El pedagogo no debiera tener nada de común con el practicón!

La conclusión de estas demasiado largas consideraciones sobre el sistema de la

práctica pura, podemos tomarla de un antiguo autor, Royer-Collard, que ha dicho sabiamente: «Por querer prescindir de la teoría, tiene la pretensión excesivamente orgullosa de no verse obligado a saber lo que se dice cuando se habla ni lo que se hace cuando se obra». No saber lo que se hace: ésta es la nota distintiva del empirismo y su principal peligro. Nuestro colega M. Millioud respondía en términos casi iguales a aquellos que pretendían que la ciencia de la educación no es nada, que la experiencia personal lo es todo: «¡Inútil conocer la evolución del espíritu, la organización de la mentalidad, todos los resultados que, desde hace cincuenta años, han modificado tan profundamente nuestra idea del hombre!.. Decidlo todo de una vez; es inútil saber lo que se hace... ¿La experiencia personal? Como usted, yo la creo indispensable, y es la mejor escuela, con tal de que se sepa usar de ella. ¿Qué es una experiencia que no se halla razonada, criticada, verificada? ¿Que qué es? Hay que tener el valor de decirlo: es vulgar empirismo» (1).

La experiencia sistemática.—No siendo el buen sentido, el don y la práctica capaces por sí solos de resolver los problemas que se presentan al educador, es necesario hallar otra cosa, y esta otra cosa no puede ser, evidentemente, más que la experiencia, tomándola en el sentido científico, que llamaremos, para distinguirla de la simple experiencia personal, sistemática o de experimentación.

Es bastante singular que la idea de aplicar el método experimental a las cuestiones de educación se haya desenvuelto tan lentamente, y sea aún combatido con tanta testarudez. A decir verdad, hace más de un siglo que, en el momento en que la Pedagogía comenzaba a convertirse en disciplina autónoma, algunos grandes espíritus habían comprendido que el método experimental era una condición capital del éxito de sus esfuerzos. *Erst Experimentalschulen, dann Normalschulen* («primeramente escuelas experimentales y so-

(1) M. Millioud: *La réforme de l'enseignement secondaire dans le Canton de Vaud*. Lausanne, 1903, página 186.

lamente después escuelas normales»), había dicho Kant. Y Herbart había colocado en el primer lugar de sus preocupaciones la creación de una semejante escuela de ensayos; su proyecto fué realizado por Stoy, que fundó una en Jena en 1843; hoy forma parte del seminario del Sr. Rein. Pero esta empresa permaneció aislada, y creo no equivocarme al decir que estas escuelas guardaron más bien un carácter de demostración que de investigación verdadera. Sea como quiera, es muy sorprendente que este ensayo haya sido el único y que la necesidad de comprobar el valor de los procedimientos pedagógicos no se haya hecho sentir.

¡Completamente sorprendente! Reflexionad sobre ello. Se gastan cada año en Europa miles de millones para subvenir a los gastos de la instrucción pública, y sobre estos millares de millones, ni un solo franco, ni un céntimo, es extraído en favor de un estudio sistemático del rendimiento de esta instrucción. ¿Qué diríais del director de una fábrica, o hasta del más modesto comerciante que no tratase de establecer al final del año el balance de su actividad, que no se preguntase cuál es el producto cuya fabricación o venta le haga ganar más, cuáles son aquellos con los cuales pierde, que no examinase si el instrumental de que se sirve es beneficioso o no a sus beneficios?

Seguramente, los Estados no han mostrado por el desarrollo del espíritu y del cuerpo la preocupación que han demostrado en otros dominios; mientras que existen oficinas estadísticas que nos informan sobre los movimientos de la población y del comercio, o sobre el número de bueyes, de carneros, de relojes, de kilogramos de tabaco importados y exportados todos los años; mientras que los servicios oficiales comprueban el progreso de la mortalidad y de las epidemias, controlan las materias alimenticias, vigilan la fabricación de los medicamentos y regulan su empleo..., en parte alguna, que yo sepa, existen organizaciones semejantes destinadas a investigar de una manera metódica, por vía de estadísticas, de informaciones o de com-

paraciones de una escuela a la otra, o de un país al otro, o de una época a otra, cuál es el rendimiento escolar de semejante método, de semejante programa, cuáles son las faltas escolares que sería necesario evitar, cuál es la causa de las educaciones fracasadas, en lo que se convierten los antiguos escolares, lo que eran en el colegio los que más tarde se han convertido en hombres de talento, o, por lo contrario, en malhechores; cuáles son las causas sociales o individuales del retraso mental..., y son, sin embargo, los informes de este género los que permitirían a la Pedagogía progresar de una manera segura y normal.

«Es muy raro que se decida uno a hacer un ensayo, un experimento conducido metódicamente, comprueba el Sr. Millioud en la obra citada más arriba. En una época en la cual se halla en todas partes en vía de transformación la enseñanza secundaria, se obra demasiado, entre nosotros, como si no hubiese problemas, nada envejecido que hacer desaparecer, nada de inútil que sustituir... Se temen los cambios, y esto es natural, porque no se ve más que el cambio, *no se posee el medio de discernir el progreso o el retroceso que debe resultar de él.*»

Esta negligencia de todo lo que pudiese mejorar el valor de la instrucción, tan poco en relación con la preocupación que inspira la extensión de ésta, ha impedido hasta ahora a la Pedagogía constituirse como ciencia; no es más que un conjunto de opiniones, cada una de ellas a merced de una opinión contradictoria, o de una negación por los hechos. El pedagogo *cree*, no *sabe* nunca.

«La antigua pedagogía—dice Binet—a pesar de poseer detalles aprovechables, debe ser completamente suprimida, porque se halla afectada de un vicio radical: ha sido hecha con preocupación de elegancia, procede por afirmaciones gratuitas, reemplaza los hechos por exhortaciones y sermones; el término que mejor la caracteriza es el de *verbalismo*. La pedagogía nueva debe ser fundada sobre la observación y sobre la experiencia; debe ser, ante

todo, experimental, en la acepción científica de la palabra» (1).

Esto es claro. Y, sin embargo, la idea de experimentar en las clases suscita resistencias inimaginables.

Quisiera contar aquí un hecho, increíble seguramente; pero que, sin embargo, es completamente auténtico.

Habiéndome dicho un día un maestro de dibujo que tenía intención de inaugurar en sus lecciones un nuevo método, y habiéndome preguntado qué pensaba yo de ello, le aconsejé que interrogase los hechos más bien que mi opinión, y que hiciese el experimento siguiente, que le permitiría comprobar el valor de su método: al comenzar la primera lección, debería distribuir hojas de papel a sus alumnos y hacerles dibujar, sin darles la menor indicación, un objeto cualquiera (por ejemplo: una silla, que podría copiarse, y un caballo, que sería dibujado de memoria). Las hojas se recogerían después, sin hacerse ninguna crítica de los dibujos, y no se volvería a tratar de ello durante seis meses. Al terminar este período, se haría de nuevo la prueba. El maestro podría así darse cuenta, comparando los dibujos del primero y el segundo período, de los progresos realizados al final de seis meses de lecciones. Comparando estos progresos con los revelados por un experimento idéntico hecho en otras clases donde el nuevo método no hubiese sido todavía aplicado, se daría una cuenta de la superioridad o de la vanidad del método en cuestión.

Era bien sencillo y bien inofensivo. Y, sin embargo, el director de la escuela, al cual el maestro había comunicado su plan, prohibió la ejecución de éste, bajo pretexto de que «la escuela no es un campo de experimentación».

Permanece uno confundido ante la estupidez de semejante respuesta, ante la incompreensión que denota. ¡Cómo un director de escuela, que debería tener por función organizar tales experimentos, tales medios de control de los procedimientos en

juego, los desalienta cuando, por casualidad, se propone un maestro realizarlos! Es inconcebible...

«La escuela no es un campo de experimentación», se nos dice. Entendiendo por eso, creo yo, que el alumno no es ni debe convertirse en un sencillo «material» de estudio que sirva de juguete a la curiosidad del sabio. Pero no se ve que, por temor de que no sea así, se le convierte en víctima de todos los tanteos inevitables de una práctica ciega, que no se halla guiada por el método seguro de la ciencia. Hacer experimentos para la escuela es el único medio de impedir que ésta no los haga en detrimento suyo.

Y no se ve, verdaderamente, por qué los experimentos apropiados a las necesidades de la Pedagogía podrían hacer correr peligros a la escuela y a los alumnos. «El niño no es un conejillo de Indias», se nos dice, además. ¿Puede creerse que los psicólogos quieran disecarle? No; la mayor parte de los experimentos que se hacen en este dominio tienen, por el contrario, por efecto, el interesar vivamente a los niños. Y, si me es permitido hablar aquí de los míos, puedo asegurar que el gusto más grande que puedo proporcionarles es el de tomarlos por «sujetos».

Escuchemos todavía al Sr. Millioud:

«Los experimentos, se me dice: ¡pero si son la desorganización de las clases, la anarquía, la decadencia en los estudios! ¿Queréis tratar al niño como un sujeto de laboratorio?

—Quiero tratarle como a un ser humano, y apropiar la institución escolar a sus necesidades, porque las escuelas son creadas para él y no él para ellas. Y digo que es preciso no titubear y tentar en una clase el empleo de un método nuevo, en un colegio el ensayo de un régimen disciplinario menos rutinario, menos mecánico y más vivo. Pero es con una condición: el director más clarividente, más celoso, no obtendrán nada, si no se halla rodeado de un estado mayor esclarecido, capaz de hacer verdaderos experimentos — que no son simples observaciones ocasionales —, capaz también de detenerlos en el momen-

(1) Binet: Introducción a la *Fatigue intellectuelle*. París, 1898.

to oportuno, si no producen los resultados apetecidos».

Por lo demás, observemos que un experimento no implica, necesariamente, procedimientos extraordinarios. En la pedagogía experimental, la mayor parte de los experimentos pueden revestir el aspecto de un trabajo escolar, de suerte que los niños no se dan cuenta de que desempeñan momentáneamente el papel de sujetos de experimentación. Hay más; el trabajo escolar mismo puede convertirse en «material de experimento», si se le considera desde el punto de vista científico, si se le hace objeto de comparaciones sistemáticas. Pueden hacerse muchas cosas sin turbar ni programas, ni clases, ni niños.

¿Y por qué no decirlo francamente? Hasta si alguna vez un experimento escolar debiese desordenar un poco los hábitos de nuestros escolares, reducir un poco el tiempo de su recreo, obligarles momentáneamente a un esfuerzo inusitado de trabajo (como, por ejemplo, en experimentos sobre la rapidez del trabajo mental), obligara a permanecer a algunos en clase después de la hora..., no veo por qué no debe aprovecharse esto para darles con ocasión de ello una pequeña lección de solidaridad: «Amigos míos, se les dirá; os molestamos hoy un poco. Pero trabajáis para vuestros sucesores. Los resultados del experimento que acabamos de hacer contribuirán, con otros, a facilitar el camino a los que vengan después que vosotros. Esta es la suerte de todos nosotros. No debemos solamente trabajar para nosotros mismos, sino también para los que nos sigan...»

Creo que un discurso de esta especie les proporcionaría más ventaja que desventaja.

Pero parece que la evidencia acaba por triunfar. ¡Ah! He aquí los pedagogos mismos que reclaman experimentación y que se admiran de que no se haya empleado todavía para dilucidar los problemas en litigio.

«¡Jamás un experimento!» — exclama con indignación el señor Jules Payot (1). Así, a la hora actual, nuestra enseñanza secun-

daria presenta un espectáculo paradójico. Mientras que en todas partes la experimentación y la colaboración hacen maravillas, ningún experimento se hace entre nosotros, y nadie colabora. Semejantes a los prisioneros celulares que asisten a la misa desde su celda, sin saber quiénes son los que están a su lado, el profesor cumple su cometido sin saber lo que se hace en casa de su vecino. Cada cual se halla aislado y comienza por su propia cuenta la vida profesional, sin poder sacar provecho de los éxitos ni de los errores de sus antecesores o de sus colegas; entre los maestros de una misma clase no se halla organizada ninguna cooperación constante... Si los sabios estuviesen tan completamente aislados, nos hallaríamos todavía en las diligencias y en el telégrafo Chappe. Lo que sorprendería es que la pedagogía secundaria, concebida así, no hubiese permanecido en un estado lastimoso».

El Sr. Gaiffe, profesor en un liceo de París, se admira, a su vez, de este desconocimiento de los servicios que la experimentación podría proporcionar a la Pedagogía:

«Es notable que los mismos que se hallan encargados de inculcar a la juventud francesa los principios del espíritu científico experimentan una invencible repugnancia a aplicarla a las cuestiones de enseñanza. Desterradas de todas partes, la vieja Retórica y la Metafísica nebulosa parecen tener un último e inexpugnable asilo en el dominio de la Pedagogía...

»...¿A qué derroche de millones hubiésemos estado expuestos si los Ministros de la Guerra comenzasen por dotar al ejército entero de un nuevo casco o de un nuevo fusil, sin investigar primeramente sus ventajas y sus inconvenientes prácticos?

»Así, me parece deseable ensayar una reforma pedagógica antes de adoptar, de instituir, sobre toda modificación proyectada en los programas o en los métodos, un experimento previo y parcial, que demostrará la parte fuerte y la débil del asunto» (1).

En resumen: solamente un método cien-

(1) J. Payot: *L'apprentissage de l'art d'écrire*. Paris, 1913, página 265.

(1) F. Gaiffe: «Réformes pédagogiques et méthode expérimentale». *Rev. universitaire*, enero, 1914.

tífico que nos revele, por una parte, cuál es la mentalidad del niño sobre el cual se quiere ejercer una acción—, y, por otra parte, cuál es la consecuencia de esta acción, solamente un método semejante será capaz de suministrarnos resultados seguros y fecundos.

*
* *

Todo esto parece evidente. ¿Cómo puede ser entonces que un espíritu tan clarividente como William James, el célebre psicólogo americano, rehusase el suscribirlo? No bromeo. Ved, pues, el primer capítulo de sus *Talks to teachers*, que han sido traducidos al francés bajo el título de *Causeries pédagogiques* (1). Afirma allí que si el educador debe tener un conocimiento general del mecanismo mental, no es necesario, sin embargo, que este conocimiento sea demasiado profundo. «Para la mayor parte de entre nosotros, dice (dirigiéndose a los maestros), una idea general será suficiente, con tal que sea exacta. Se expresará en tan pocas palabras que pudiesen escribirse en la palma de la mano». Más lejos tranquiliza a los maestros que creen que les es indispensable conocer la psicología experimental, o añadir a su tarea diaria investigaciones personales sobre la mentalidad infantil: «Evitad, además, el considerar como un deber de la educación las contribuciones a la Psicología, las observaciones psicológicas hechas metódicamente... Lo peor que le puede suceder a un buen educador es sentir vacilar su vocación porque se descubra irremediabilmente nulo como psicólogo... Ya sé que el estudio del niño, como el de otras partes de la Psicología, ha arrojado en más de un pecho inocente la turbación de una conciencia inquieta. Sería una dicha para mí que estas pocas palabras pudiesen disipar los escrúpulos de algunos de entre vosotros».

Estas palabras suenan extrañamente en nuestros países del Viejo Mundo, donde no

es ciertamente el sentimiento de ser «nulo como psicólogo» el que arroja en los pechos de los maestros «la turbación de una conciencia inquieta»; donde a muchos educadores les cuesta mucho, por el contrario, comprender la necesidad de un conocimiento, aunque sea muy general, de la psico-fisiología del niño; donde se siente gran temor por salir del cauce de la rutina y parecer como poseedor de «una pedante suficiencia».

Para comprender el sentido de todos estos discursos de W. James, es preciso colocarse con el pensamiento en la época y en el medio en que ha sido pronunciado, adivinar entre líneas las alusiones que en él se hallan contenidas.

Bajo el impulso de un sabio distinguido, Stanley Hall, las investigaciones de psicología infantil han tomado, en América, una extensión inusitada, y han suscitado, en un momento dado, una verdadera confusión. Se han fundado gran número de Sociedades de Paidología y han sido creados multitud de periódicos para multiplicar los documentos recogidos en cantidad enorme. Gustan de hacerlo todo en grande allá. Al principio, para andar más deprisa, para recoger cosechas más amplias, se procedía por vastas informaciones, cuya utilidad, para no hablar de otros puntos, era con frecuencia problemática. Los maestros se hallaban asaltados por cuestionarios interminables que lanzaban las revistas de Paidología, y se trataba de apolillados a aquéllos que no se lanzaban al camino nuevo.— Entre las informaciones de este género que han suscitado más críticas, hay que citar la emprendida en 1896 por Hall mismo, sobre *las muñecas*. Se buscaba, entre otras cosas, cuáles eran las preferidas de los niños relativamente a la materia de que se haya confeccionado este juguete, tan querido de los corazoncitos jóvenes, y, terminada la estadística, se nos informaba doctamente de que de 845 niñas, 191 preferían las muñecas de cera, 163 las de papel, 153 las de porcelana, 144 las de trapo, 11 las de papel mascado, 6 solamente las de madera, etc...

Pero la ciencia no puede edificarse tan

(1) W. James: *Causeries pédagogiques*, traducido por L. Pidoux. Lausanne, 1907.

deprisa como una ciudad, ni aun en América, y los efectos de esta actividad febril y artificial aparecieron bien pronto. Entonces se produjo una reacción contra la manía por el *child study*, reacción tan exagerada como lo era el movimiento que la había suscitado. El profesor Münsterberg, colega de W. James en Harvard, rompió el fuego, y en un artículo de la *Educational Review* (1898), que llamó mucho la atención, se esforzó por demostrar que el pedagogo no debía ser un psicólogo, que la actitud científica abstracta y analítica de éste era inconciliable con la actitud concreta y viva que debe tener el educador hacia el niño. Y sin duda para tranquilizar el espíritu de los educadores que se sentían «nulos como psicólogos», fué para lo que pronunció W. James en 1899 las palabras que hemos copiado más arriba.

Es evidente, sin embargo, que si se hace abstracción de las circunstancias en que han sido emitidas, sólo habría que suscribir enteramente las declaraciones de W. James. Sin duda, la Pedagogía es un arte que reclama, ante todo, tacto, destreza y un don de sí mismo, que no tienen nada que ver con el conocimiento científico, y, en este sentido, es bien cierto que el conocimiento de la Psicología no es *suficiente* para ser un buen educador. Pero si no es suficiente, no es por eso menos necesario, porque un arte no es otra cosa más que la realización de un fin, de un ideal, por medios apropiados; es, pues, esencial para el artesano conocer a fondo la materia que trabaja y los medios de ponerla en obra, si quiere sacar de ella el efecto apetecido.

¿Se atrevería nadie a negar, por otra parte, que un conocimiento un poco profundo de la Psicología dilatará los horizontes del pedagogo, aclarará su visión de las cosas, le proporcionará, al propio tiempo que una mayor confianza en sí mismo y una mayor actividad respecto a un tercero, el sentimiento metódico de la duda, cuyos efectos se dejarán sentir de una manera feliz sobre su tacto, su paciencia y su dulzura hacia los alumnos? El hecho de haber tomado parte en investigaciones per-

sonales exactas, aun cuando en sí mismas no posean utilidad práctica, deja, en efecto, una huella beneficiosa. Hasta si el educador ha olvidado por completo la Psicología, no es superfluo que haya sido durante algún tiempo, al principio de su carrera, un buen psicólogo. No es solamente lo que sabemos lo que influye sobre nuestra conducta y sobre nuestra mentalidad, sino lo que hemos sabido. W. James lo observa él mismo con mucha exactitud en una de sus conferencias: «Solamente una débil porción de nuestra experiencia de la vida es la que podemos articular, y, sin embargo, influye en la totalidad de nuestro carácter, que forma; en nuestras tendencias a juzgar y a obrar, que precisa».

Pensemos en las relaciones de la Fisiología y de la medicina práctica, que son exactamente asimilables a las de Psicología y la educación. Porque la Medicina sea un arte, y porque la actitud práctica y compasiva del médico, que debe tener en cuenta, en sus tratamientos, una multitud de consideraciones extracientíficas, sea lo más opuesto a la actitud indiferente y fría del psicólogo de laboratorio, no resulta de ahí que la fisiología experimental deba ser borrada del programa de los estudios médicos. Si un médico práctico no tiene por necesidad que ser un psicólogo, todos convendremos en que es indispensable que lo haya sido durante el curso de su aprendizaje.

Sabemos, por otra parte, que muchos maestros e inspectores son los primeros en lamentar que su atención no haya sido, durante el tiempo de sus estudios, atraída sobre los problemas psicológicos que todos los días veían alzarse ante sus ojos. Júzguese mejor por las siguientes líneas, que entresacamos de una carta que nos dirigió no hace mucho tiempo un inspector de la Suiza italiana:

«Después de 15 años de práctica como maestro primario en el cantón de Neuchâtel, me veo obligado a confesar que existe entre los esfuerzos que reclama la escuela y el resultado que se obtiene una desproporción enorme, cuando se detiene uno a pensar en ella seriamente.

»Obsesionado por esta comprobación aflictiva, he reflexionado sobre las causas de esta falta de éxito, más real que aparente. Digo más real, porque me parece que la naturaleza misma es responsable de una gran parte del progreso que se comprueba en este dominio. Si la escuela añadiese a esta primera fuerza una colaboración más feliz, llegaría a un resultado más claro.

»Tomad, no jóvenes que estudien en las escuelas superiores, aun cuando ahí también se manifiesta el mismo mal, sino jóvenes que sólo han asistido a las lecciones de la escuela primaria, tomadlos a los 18 años, interrogadlos, y en seguida se revela el fracaso escolar. Arrastrados a un verbalismo superficial y demasiado abstracto, han pasado como si hubiesen adquirido una instrucción suficiente a los 14 años; a los 20, no les queda más que un recuerdo melancólico, algunos vagos conocimientos y, por encima de todo, una indiferencia absoluta respecto a las cuestiones intelectuales, artísticas o científicas.

»Después de numerosas observaciones y algunas lecturas sobre los problemas de Psicología, a las cuales me llevaron estas mismas observaciones, he adquirido la convicción profunda de que la causa fundamental del fracaso de la escuela popular proviene de que la enseñanza no respeta el desarrollo fisiológico del sistema nervioso.

»Trabajamos con el niño sin conocerle. Esta es nuestra falta capital.

»He lanzado esta voz de alarma entre mis colegas, y he hallado eco. En todas partes se comprueba el mismo déficit respondiendo a un trabajo concienzudo».

Desde que nos escribieron esta carta, hace cinco años, nos han sido dirigidas otras del mismo género por maestros; sería ocioso reproducirlas, porque se repiten. «Creedme—me escribía más recientemente un maestro de la Alta Saboya, que ha organizado una Sociedad pedagógica en su departamento—, creed que gran parte de los maestros actuales están fatigados de la rutina tradicional y quieren basar su enseñanza sobre un método profundo de la psicología individual de cada niño».—Por

lo demás, basta hojear los periódicos pedagógicos, principalmente lo que emanan del cuerpo de enseñanza primaria, para ver hasta qué punto el apoyo de la Psicología y del método experimental es reclamado por los prácticos. Parece, pues, que el interés que se demuestra a la infancia no es suficiente por sí solo para asegurar los cuidados que reclama.

William James tiene mil veces razón, por otra parte, cuando afirma que no es, en modo alguno, deber del maestro el aportar su contribución a la ciencia psicológica, el perseguir investigaciones experimentales sobre los alumnos. Un médico puede seguramente ser un buen práctico aun cuando no codifique sus observaciones personales y no las haga objeto de memorias científicas. Utilizar los resultados de una ciencia es una cosa; enriquecerla es otra. Pero no se ve verdaderamente por qué haciendo por sí mismo algunas observaciones metódicas o algunos experimentos sobre alumnos, el maestro pueda perjudicar su vocación (1).

Bien al contrario; semejante modo de ver será fecundo desde un triple punto de vista, primeramente como aportador de una contribución preciosa a la Paidología, hallándose los educadores mejor colocados que nadie para estudiar la mentalidad del niño. Semejantes investigaciones tendrán, por otra parte, una utilidad inmediata para la enseñanza, porque la mayoría de los experimentos de psicología escolar suministran al maestro datos didácticos útiles, de los cuales puede inmediatamente sacarse partido.

Estamos ciertos, en tercer lugar, de que el hecho de tener que fijar su atención sobre diversos problemas para resolverlos dará al inspector, cuya tarea es con frecuencia tan penosa, una renovación de interés respecto de su enseñanza. Verá las cosas desde otro punto de vista y sus concepciones se ampliarán; detrás del manual,

(1) Notemos que Munsterberg, en su libro *Psychology and the teacher* (1909), declara haber desechado completamente sus antiguas prevenciones, y se presenta como partidario decidido, de la pedagogía experimental.

el horario y el examen, apercibirá mejor al alumno, y seguirá con más interés, cuando se halle al corriente de los problemas que con él se relacionan, el desarrollo de cada una de las pequeñas individualidades que le son confiadas.

Las páginas que siguen tienen por objeto servir de guía a los educadores que deseen iniciarse en la psicología del niño, indicando la naturaleza de los problemas que se le presenten, y los principales métodos por los cuales deberá tratar de resolverlos. Esperamos que esta noticia histórica de las tendencias de la nueva pedagogía mostrará en qué sentido deben dirigir sus esfuerzos para realizar nuestro ideal estableciendo la educación y la instrucción sobre la base natural del conocimiento del niño.

WILSON Y LA REFORMA UNIVERSITARIA ⁽¹⁾ por el prof. D. Adolfo Posada.

EL PRINCETON.—1890-1902.

La vida de Wilson desde 1890 —alcanza entonces sus 34 años— toma su cauce amplio, de gran río americano: centrada por la vocación y en medio intenso, a propósito para dar a la vocación oportunas ocasiones de expansivo influjo, esa vida llena y fecunda se condensará en períodos netamente determinados y diferenciados: 1890, 1902, 1910, 1912... 1916; he ahí los años que fijan la trayectoria que ha seguido el maestro de Princeton, hasta que llega a ser el «hombre de su tiempo».

Y aún podríamos añadir otro momento más, culminante también, con la cifra del año 1919, en que hace dramática crisis la representación ultrahumana alcanzada, en los días más trágicos, por el que se consideró como «ciudadano del mundo».

De 1890 a 1902, Wilson, profesor en Princeton, suscita, con su labor de maestro, la fama que había de llevarle a los más difíciles destinos: desde 1902 a 1910, funciona como Presidente de la Universidad;

es decir, el maestro ejercerá el gobierno, ya que presidir una de las grandes Universidades norteamericanas es algo más que dirigir un Centro de enseñanza de los que por acá estilamos. La Universidad norteamericana, como la inglesa, no es como la española, un órgano, a lo sumo, del Estado; es un órgano social, una institución de arraigo social. Las grandes Universidades, como Harvard, como Yale, como Columbia, como Princeton, son verdaderas formaciones complejas, de intensa vida colectiva, que comprenden en una organización amplia, desparramada a veces, las más variadas instituciones, los Centros más diversos de enseñanza, con todo el cortejo obligado de dependencias instrumentales; bibliotecas, laboratorios, museos... y «sociales»; residencias, *clubs*... Harvard, por ejemplo, en Cambridge—junto a Boston—es como un hermoso, atractivo y fino pueblo, de aire oxfordiano, una especie de ciudad-jardín universitaria... Y no toda la Universidad está allí. Ocupa —dice la *Official Guide* (1917)—un área de más de 4.500 áreas. Muchos de los edificios están en Cambridge y Boston. Su capital estimábase (1917) en 30.074.943 dollars. El valor de sus tierras y edificios destinados a la enseñanza, calculábase en diez y siete millones... *Columbia University* ocupa una enorme extensión de terrenos en Nueva York, cerca de *Riverside Park*.

Preside ahora Harvard el insigne maestro Laurence Lowell, y Columbia, un hombre de representación política, Nicolás Murray Butler... Princeton, como Harvard, Universidad de tradición y de historia, situada al este del Estado de Nueva Jersey, ocupa una extensión análoga a la de Harvard.

La presidencia de una de esas grandes instituciones exige, en el elegido, cualidades excepcionales, y le confiere una posición de alta autoridad. «Un viajero europeo —dice Bryce—se queda sorprendido al ver la preeminencia del presidente de una Universidad o de un *College* de América, y la situación, casi monárquica, que a veces ocupa frente a los profesores y frente a los estudiantes. Parece estar revestido de una

(1) Del *Estudio preliminar* de la segunda edición española de *El Estado*, de Woodrow Wilson, próxima a publicarse.

autoridad muy superior, y que sus facultades y su carácter son de mucha mayor importancia que en las Universidades de Europa. Ni el Pro Rector alemán, ni el Vice-Canciller de Oxford o de Cambridge, ni el Principal de una Universidad de Escocia, ni el Prevoste de *Trinity College* de Dublin, ni el *head* de uno de los Colegios de Cambrige o de Oxford, es un tan alto personaje, con respecto a su cargo, por grande que sea el influjo que le proporcionen sus cualidades individuales, como el presidente de un Colegio americano. En este respecto, como en muchos otros, América es menos republicana que Inglaterra» (1).

La elevación del profesor Wilson a la Presidencia de Princeton importa e interesa, sobre todo ahora, al considerar su historia «por la oportunidad que le ofrece para llevar a la acción su radicalismo atrevido y constructivo» (2). El maestro, que sintiera siempre la vocación del hombre de acción, «aprovechaba sin tardanza las facilidades que le proporcionaba su nueva situación universitaria, para darse a conocer de otro modo que como hombre de ciencia y especialista. Hablaba bien: su talento, la fuerza y autoridad de su locución eran el resultado de una larga aplicación y de una voluntad previsora. Pensando en la vida pública, nos dice su biógrafo y amigo, mister H. J. Ford, la había adquirido y cultivado (3).

WILSON, UNIVERSITARIO. — EL GOBIERNO DE UNA UNIVERSIDAD. — 1902-1910.

En un estudio de la personalidad de Wilson, vista o contemplada en la plenitud que alcanza, v. gr., al provocar el armisticio, y luego que ha marcado su huella profunda en la Historia...; el período de Princeton, de 1902 a 1910, es de importancia capital. Como más tarde en Nueva Jersey y en Wáshington..., procede revelando aquella firme confianza en sí mismo,

del hombre que lleva *su idea* y que está decidido, movido por la fe en su virtualidad, a incorporarla a la vida. Y esta su idea entrañará siempre un esfuerzo en busca del fondo de las cosas, o sea, de su raíz... El mismo se definirá como un *radical*. «Si ser radical, dirá un día, es ir en todo a la raíz, yo soy un radical» (1). Un radical de espíritu ardiente y entusiasta, que se temple en una honda preparación personal, de *adentro*, pero que al actuar vibra. En 1909, en un banquete en San Luis, explicábase en estos términos, sobre su temperamento: «Tengo amigos—decía en cierta ocasión—que considero con envidia desesperada; son tan mesurados, tan fríos; sus juicios van siempre tan libres de movimientos vivos que los animen. En cuanto a mí, a medida que me hago viejo, soy más ardiente...»

Wilson llega a la primera Presidencia gobernante de su vida con *su idea* de la Universidad y de la función de la Universidad: concretamente con su idea de la Universidad de Princeton, formada en una experiencia docente, reconcentrada y expansiva, de doce años.

La idea de la Universidad la razonaba el maestro al inaugurar sus funciones presidenciales: la Universidad es la institución democrática, llamada a proporcionar a las democracias las minorías capaces de concebir, organizar, vigilar y enlazar unos grupos sociales con otros, y encargadas de contemplar, en toda su extensión, los trabajos de la sociedad; su gran tarea es formar y educar los espíritus, «preparar para la vida». Pero «hay dos caminos para preparar al joven en las tareas de la vida: uno procurarle la habilidad y los conocimientos especiales que harán de él un buen instrumento, un excelente instrumento para ganarse el pan; ésa es la vía que miles de jóvenes deben seguir; es buena, es honorable, es indispensable. Pero no es ni puede ser la de la Universidad—*College*. Este deberá procurar hacer de los hombres que reciba algo más que excelentes obreros del oficio o profesionales hábiles y

(1) *La République Americaine*, traducido fr. IV, página 420.

(2) Wilson Harris: ob. cit., página 31.

(3) V. Halévy: ob. cit., páginas 38 y 39.

(1) Wilson Harris: ob. cit., página 32. Halévy: obra citada, página 71.

prácticos. Debe procurarles la elasticidad de alma y la amplitud de horizontes, de suerte que logren un sobrante de formación espiritual utilizable, no sólo en su profesión, para su liberación y el ensanchamiento de sus miras, sino en los más amplios intereses que los circundan, en la esfera de los cuales deben ellos ser, no meramente gentes preocupadas con ganarse su vida, sino ciudadanos de corazón, capaces de elevarse a la altura de una real nobleza. Este capital libre del espíritu es lo que más necesita el mundo: capital libre, en espera de inversión en empresas tanto espirituales como materiales, que entrañen el progreso de la raza y ayuden a todos los hombres a mejorar la vida.»

El Presidente Wilson tiene también *su idea* del hombre formado por la Universidad: es la del moralista puritano, que mira *hacia adentro*, que pone su fe y esperanza en el hombre interior: «Todo hombre reflexivo—dice—todo hombre cuyo espíritu no es una sombra vacilante, habrá sentido, no una, sino varias veces, una incoercible fuerza espiritual, que es *él mismo*, que lucha por no verse sumergido en el azar de las circunstancias, y por no encontrarse constreñido a conformarse con las cosas que no puede amar... Siente instintivamente que no puede vencer, sino negándose a conformarse...» Esa fuerza interna, esa fuerza íntima, nervio de la personalidad, del ser cada cual quien es por sí, es lo que el Presidente de Princeton quiere que salven los jóvenes estudiantes al dejar la Universidad y lanzarse al mundo. «No os dejéis dominar por el mundo..., trasformaos por la renovación de vuestro espíritu...» «El hombre, transformado por la Universidad, aquel cuyo pensamiento y cuya voluntad han sido renovados en las fuentes del saber y del amor, es una de las grandes fuerzas del mundo» (1).

Dos clases de reformas se propuso realizar el Presidente de Princeton: las unas afectaban directa e indirectamente a la marcha universitaria de los estudios, y a la educación; las otras referíanse al

aspecto *social* de la vida universitaria; la idea central de la labor reformista podía resumir en estas dos palabras: *disciplinar* los estudios, que se llevaban sin verdadero plan, y *democratizar* la vida, de tono aristocrático, privilegiada, y de contrastes sociales acentuados. Para disciplinar los estudios, inició Wilson reformas de reorganización que implicaban una elevación en la seriedad de las pruebas, y la determinación sistemática de programas. La obra de Wilson entrañaba una reacción contra la libertad de enseñanza del alumno, el cual, bajo este régimen, podía componer a su placer el programa de las materias de su personal estudio, según su vocación y su interés. El Presidente, sin embargo, no llevaba su reacción a un puro régimen formalista, mecánico y uniforme; dejaba en pie el principio de la facultad de elección en el alumno, pero sobre bases elaboradas por la Universidad; la elección del alumno debería ser preparada por una elección de la Universidad misma. «Debemos proceder de modo—dice—que los estudiantes, al hacer la elección de un grupo, encuentren un conjunto sustantivo, y, en él, los elementos del saber moderno.»

El sistema ordenado por el Presidente Wilson se conoce como el de «grupos de elección», merced al cual el alumno, en los dos primeros años, tiene sólo una libertad de elección limitada a grupos de estudios, mientras que en los restantes esa libertad se amplía, a fin de que el estudiante, ya más preparado, pueda dirigir por sí mismo el cultivo de su personal vocación. La reforma de la enseñanza completábase con una profunda transformación de los métodos. Antes de la reforma se empleaba, con exceso, el procedimiento de los discursos o conferencias que servían o no, según que el alumno podía o no recogerlas y asimilarlas; régimen, escribe Mr. Archer, en el cual si el alumno estaba presente «con su cuerpo, podía fácilmente hallarse en espíritu ausente»; *somnolente system*, lo llama este escritor. En España lo conocemos bien. Características del método: el alumno dejado a sí mismo, la enseñanza fría, sin calor humano, un abismo de indiferen-

(1) Véase el libro de Mr. Halévy, páginas 75-78.

cia entre el profesor y el discípulo (?); ausencia de contactos entre los dos factores de la enseñanza, que no será tal, plenamente, sino merced a una estrecha e íntima colaboración entre esos sus dos factores esenciales...

El reformador Wilson se propuso, y al parecer lo logró, acabar con semejante metodología ineficaz e absurda; ¿cómo?, mediante una adaptación del sistema del *seminario* alemán, unido a la formación de un Cuerpo de preceptores o *tutores* encargados de la dirección de los estudios de grupos de alumnos; no fué la reforma una improvisación en el Presidente universitario; mucho antes de ser Presidente, en 1894, lo preconizara el profesor Wilson (1). Dirigió, pues, su esfuerzo el Presidente de Princeton a organizar el Cuerpo de tutores o directores de investigación y de estudios, de grupos de estudiantes—y naturalmente de influjo educador—, poniendo en la reforma toda su fe; «si lográsemos—decía en una reunión de alumnos de Princeton, celebrada en Nueva York en 1902—formar un Cuerpo de tutores en Princeton, transformaríamos la situación, y en lugar de muchachos ocupados en sus cosas, tendríamos hombres ejercitándose en pensar, hombres conversando acerca de las cosas del pensamiento, hombres en ellas interesados y por ellas ansiosos». Realizóse ampliamente la reforma. Reclutáronse los tutores entre los estudiantes distinguidos: buscáronse en los Estados Unidos y fuera—Inglaterra, Alemania, Francia (2)—. El buen éxito del sistema exigía que los estudiantes viviesen con los tutores en los *halls*, o residencias, en lugar de vivir aislados por las casas vecinas, o bien, como ocurría con los dos años superiores, que vivían, los privilegiados, en espléndidos *clubs*. El Presidente Wilson se propuso modificar el régimen, convirtiendo la Universidad en amplio hogar que cobijase por igual a todos los alumnos. Y «en parte pudo realizar el cambio. En cuanto a los novicios y a los alumnos del

segundo año, el sistema de las residencias se hizo general. En cuanto a las gentes del tercero y del cuarto año, la tentativa de reforma fracasó... Pero la esencia del sistema pedagógico-preceptorial era la subordinación de la pura conferencia o lección a la conservación. En lo que a esta parte del plan concierne, el éxito del doctor Wilson no tiene precedentes. Desde el punto de vista educativo, elevó el tipo existente a un nivel nuevo, a la vez que su influjo en la vida social de la Universidad, merced al establecimiento de nuevos contactos y a la destrucción de viejas barreras, alcanzó un valor muy distinto, aunque apenas inferior...» (1).

Pero quedaba mucho camino que recorrer para llegar a la plena realización de la reforma wilsoniana, y bien sabía el maestro, y político, que esta segunda parte de su plan entrañaba mayores dificultades. Por eso esperó para iniciarla hasta su quinto año de gobierno. Era preciso destruir costumbres de honda raíz social, estructuradas en instituciones que caracterizaban la Universidad misma. Princeton era la Universidad de los *clubs*. El predecesor de Wilson había descrito la Universidad como *the most charming Country club in America*: Universidad para ricos, de vida lujosa, aristocrática, que gozaban de modo exclusivo los estudiantes del tercero y cuarto año. La fuerza social correspondía a los doce espléndidos *clubs* que recogían la rica clientela universitaria.

«Aunque nada había que criticar en la dirección de los *clubs*—dice Wilson Harris—, su existencia chocaba permanentemente con todos los ideales que el doctor Wilson quería implantar en Princeton. Los *clubs* mantenían un espíritu de exclusivismo y de privilegio, y actuaban energicamente, en dos distintos sentidos, en favor de la separación y división de la Universidad. Por una parte, introducían una cuña entre el rico y el pobre, porque los *clubs* eran un lujo de los acomodados; por otra, erigían una barrera permanente entre los estudiantes de los dos primeros años y los

(1) Véase su artículo publicado en el *Forum*.

(2) Véase Wilson Harris: ob. cit., página 36. Archer: ob. cit., página 42. Halévy: ob. cit., página 70.

(1) Wilson Harris: ob. cit., página 36.

de los dos últimos, ya que ni los novicios ni los de segundo podían ser socios de los *clubs*. Pero tenía tal arraigo en la vida social, que la esperanza de ser admitido en un *club* ejercía en muchos un influjo mucho más eficaz que la esperanza de obtener las distinciones académicas.

»Nada, en verdad, más ajeno a la idea que el Dr. Wilson tenía de lo que debe ser una Universidad, y nadie que conociera su carácter podía suponer que había de conformarse con que se mantuviesen intactas instituciones tan perjudiciales para los verdaderos intereses de Princeton. El doctor Wilson, sin embargo, no atacó directamente el sistema, pues rara vez se valía de métodos destructores, cuando los constructivos podían servir para sus fines. En 1907 expuso a los patronos de la Universidad su plan de reorganización de Princeton, con líneas semejantes al sistema colegial de Oxford o Cambridge, pero con la diferencia de que el conjunto de la enseñanza había de estar en manos de la Universidad misma. En su virtud, los *halls* propuestos habían de ser como los otros, distribuyéndose las gentes de suerte que los ricos y los pobres, los más antiguos y los más modernos, se mezclasen en una nueva y saludable intimidad» (1).

La reforma del Presidente fué aceptada por los *Trustees* de la Universidad, con un solo voto en contra; pero en la práctica tropezó con fuertes resistencias. Los *clubs* se opusieron, los antiguos alumnos de los *clubs* protestaron, el *dollar* no consentía en ceder sus privilegios, y amenazaba con retirar su protección a la casa. Y ello era grave: las Universidades americanas viven, sobre todo, de las liberalidades de sus antiguos huéspedes.

El demócrata Wilson, demócrata de ideal, chocó entonces contra la resistencia de la oligarquía financiera: no será este el último choque. *Wall Street* no es fácil de convencer, y menos de dominar; es un feudalismo más resistente aún quizá que el histórico de los tiempos medievales (2),

Los *Trustees* de Princeton se atemorizaron ante la campaña de los ricos, y solicitaron del Presidente la retirada del proyecto, y el Presidente tuvo que ceder a la presión irresistible.

Disipado el conflicto entre el espíritu de Wilson y los adinerados de la Universidad en 1906, recibió Princeton un legado de 250.000 dólares, destinados a la construcción de una escuela graduada, con determinadas condiciones.

El Presidente estimaba que ciertas disposiciones del legado no eran aceptables; su punto de vista era que la Universidad no podía limitar su libertad en las funciones de la enseñanza, cediendo a las exigencias del dinero, y propuso que el donativo fuese rechazado. Mientras las discusiones se mantenían, otro donante ofrecía para el mismo objeto 500.000 dólares, exigiendo que el nuevo instituto se acomodara a los planes del Dean West, y que se edificara, no en el sitio elegido, sino en otro. El Presidente acentuó entonces el punto de vista de sus principios. ¿Cómo se debe gobernar una Universidad y por quién? ¿Por sus representantes propios, y según el espíritu mismo de la Universidad, o por el dinero que viene a ella, imponiéndole un criterio? El problema es hondo: es el problema de la autonomía; más, de la dignidad moral de la Universidad, órgano social de la función educadora, científica y cultural.

Había que elegir entre el *espíritu y el dinero*, como factores gobernantes de la Universidad (1). El Presidente razonaba, y decía: «Cuando el país nos contempla como hombres que prefieren las ideas al dinero, ¿vamos a retirarnos, declarando que nos hemos equivocado y que preferimos el

dad, entre los edificios de treinta y más pisos, centro de febril actividad, de movimiento intenso, de inmenso hervidero humano; allí tienen su asiento los reyes del dinero, y de allí irradia una de las fuerzas más duras del imperialismo financiero del mundo. ¡Luchar con *Wall Street*! Propósito heroico. Cuenta Halévy (obra citada, pág. 71) que refiriéndose Wilson a la resistencia de los ricos frente a su propósito de democratización de la Universidad, decía: «Por primera vez he tropezado con *Wall Street*, y por mí mismo he visto de qué manera se opone a todo lo que se intente para el bien del país.»

(1) V. Wilson Harris: ob. cit., página 40.

(1) Obra citada, págs. 37-38.

(2) *Wall Street* es en Nueva York la calle de los Bancos, en la parte más característica de la gran ciu-

dinero a las ideas?» El Consejo de Administración vacilaba; designada una Comisión para estudiar el caso, pronuncióse *contra* la aceptación del donativo, si era preciso someterse a las condiciones propuestas. Triunfó, pues, el idealismo wilsoniano: pero un nuevo bienhechor dejaba a Princeton tres millones de dólares... para el colegio o escuela graduada: se designaba al Dean West, con otros, patrono o administrador... Nueva lucha. El Consejo de los *Trustees* vaciló. Pero en junio de 1910 se aceptaba el legado. Y Wilson, Quijote ¡ya entonces!..., mantiene su ideal y deja el puesto universitario..., al mismo tiempo que intensas y decisivas solicitaciones lo llevaban hacia el mundo de la acción política, en el estricto sentido de la palabra.

REFLEXIONES DE UN NUEVO CATEDRÁTICO (1)

por D. Leopoldo Alas Argüelles,

Catedrático de la Universidad de Oviedo.

Este nuevo catedrático es mi modesta persona. La proximidad de la apertura del curso, de mi primer curso de catedrático, me da necesariamente que pensar. La absurda organización de la enseñanza española permite que un simple doctor, sin la menor experiencia pedagógica, se convierta, por obra y gracia de unas oposiciones, en profesor ordinario de una determinada materia. Esto, que equivale a empezar por lo que en otros sitios es sólo el final de la carrera, tiene que dar que pensar a todo profesor novel que tenga algo de conciencia y quiera cumplir bien con su deber.

De no creer que el propio asunto, sin necesidad de otra cosa, presta algún interés a las preocupaciones de un profesor que comienza a serlo, no saldrían a luz estas cosas que hace tiempo se me vienen ocurriendo. Puede el lector objetivar esto que digo y aplicarlo a cualquier otro joven que se encuentre en mi caso: no pretendo sentar plaza de pensador profundo y ori-

ginal a costa de lo que voy a escribir en las cuartillas que siguen.

Mi experiencia pedagógica se reduce a haber examinado en junio como a un par de docenas de estudiantes libres a los que nunca había visto. Examiné con verdadero temor de ser injusto o pedante. No sé si los años me harán ser como muchos profesores que conozco; pero hoy por hoy, y mientras tanto que sigo siendo joven por dentro, no hay nada para mí tan odioso y tan fundamentalmente malo como la pedantería de ciertos catedráticos y *catedraticoides* y la sequedad de corazón y falta de ponderación y de justicia de los mismos ilustrísimos señores. Examiné, pues, lleno de un santo temor a la injusticia y a la pedantería. No quería aparecer ante los pobres estudiantes, asustados por la idea de examinarse con el «nuevo profesor», como un ogro lleno de ridícula severidad, ni como un pedante que iba a lucirse y a hacer caer sobre ellos toda la pseudociencia acumulada para la lucha de las oposiciones. No sé qué idea habrán llevado de mí los que pudieron haber sido mis víctimas a poco que yo «apretara», como se dice en la jerga estudiantil. Por mi parte, y perdónenme aquellos muchachos, he sacado, en general, una idea deplorable.

No es que tenga mala idea de los muchachos que ante mí comparecieron como reos de un delito pedagógico. No puedo ni siquiera sospechar cuáles son buenos y cuáles son malos, cuáles inteligentes y cuáles torpes. Sólo sé, de ello estoy completamente seguro, que carecían de toda preparación, y, lo que es mucho más grave, que estaban poco menos que ayunos de cultura general. Además, se les notaba que no sabían estudiar.

Hubiera sido ridículo y soberanamente injusto hacer una *escabechina*, como suelen decir ellos. Los pobres no tenían la culpa. Nadie les había enseñado nada, ni les había preparado para aficionarse a nada. El ambiente nacional, el poco cuidado e interés de los padres, todo tenía más culpa que ellos mismos de su enciclopédica ignorancia.

Ahora, dentro de unos días, se repetirá

(1) Este artículo y la carta que le sigue se publicaron en *España*.

la operación. Vendrán a examinarse otros muchachos con una cultura análoga, y tendré que hacer con ellos una cosa parecida a lo que hice con los de junio. Luego, desde principios de octubre, tendré ante mí otros muchachos, probablemente por el estilo, a los que debo enseñar Derecho civil durante dos cursos académicos.

Mis apuros y mis cuidados es aquí donde comienzan. Los alumnos libres no dependen de mí en lo más mínimo que se levanten un poco y salgan de su estado habitual de ignorancia e indiferencia. No puedo hacer más que recomendarles un libro mejor que el que acostumbran a *empollar*: mi acción y mi influencia terminan ahí. En cuanto a los oficiales, es otra cosa. He de convivir con ellos dos cursos seguidos, y puedo, por lo tanto, influir más sobre sus espíritus informes. ¿Qué podré hacer en su beneficio? ¿Acertaré a cumplir con mi deber? ¿No perderán el tiempo en mi cátedra?

Si en lugar de ser yo un profesor español lo fuera alemán, francés o inglés, mi labor pedagógica sería mucho más sencilla. Encontrándome ante alumnos preparados y con un nivel medio de cultura suficiente para entender las explicaciones de un profesor cualquiera, me bastaría explicar Derecho civil más o menos elemental para cumplir mi deber y tener la seguridad de que no perdía el tiempo. Claro está, y yo lo sé por experiencia, que por esos mundos de Dios no son sabios todos los estudiantes, ni hay siquiera una mayoría de gente aplicada que tome en serio el estudio. Pero en otros países, el nivel de la cultura estudiantil es positivamente bastante más elevado que entre nosotros, lo que se debe a que los estudios de segunda enseñanza están mejor organizados y a que los estudiantes ingresan en la Universidad en edad más avanzada, lo que permite la formación de minorías bien preparadas y lo bastante numerosas para formar el núcleo de una cátedra y hacer que no sea estéril o poco menos el trabajo de los profesores que cumplen su obligación. En España, el profesor que se limita a explicar su lección diaria y a preguntar de vez

en cuando a los chicos, no sin reñirlos, porque no atienden o no entienden la explicación o el texto, puede decirse sin exageración que no merece su sueldo. Hacer aquí semejante cosa será todo lo cómodo que se quiera, pero es perder el tiempo.

Ya sé yo que de ciertas cátedras salen los estudiantes repitiendo sin equivocarse una porción de lecciones. Pero esos mismos estudiantes, futuros números unos de sus futuras oposiciones, no son en realidad más que unos ignorantes presuntuosos, peor aún que analfabetos. Me atrevo a afirmar que la tragedia de las Universidades españolas no consiste en cómo son los llamados malos estudiantes, sino en la manera de ser buenos los que algunos presentan como modelo.

Todo esto hace que el profesor español tenga mucho más que hacer que sus colegas extranjeros. No sólo tiene las obligaciones propias de su cátedra, sino que tiene, si quiere que su labor no sea inútil, que suplir las deficiencias de la enseñanza más elemental y preocuparse de sus alumnos mucho más que el profesor extranjero, que ya los encuentra formados.

Un profesor español no es sólo un maestro de tal o cual materia, sino un maestro en general, un maestro que paga culpas ajenas hasta cierto punto, que necesita dar de sí mucho más de lo que pide la ley. Tenemos un sistema de enseñanza tan deficiente, que todo el trabajo de los profesores en los grados superiores de la enseñanza es poco para suplir los vacíos que en su cultura tienen los estudiantes y la gran falta de preparación para el trabajo, que hasta impide estudiar bien a los que quieren hacerlo. Con esto no quiero echar la culpa a maestros y profesores de Instituto del mal que estoy lamentando. Las causas son muy complejas, a la vez que muy difusas, y sería injusto culpar a los que también son víctimas del ambiente y del sistema.

Sea de todo esto lo que quiera, el hecho es que dentro de pocos días voy a encontrarme ante unos muchachos a los que debo enseñar Derecho civil, aunque no estén preparados para aprenderlo, y

aunque no tengan la suficiente cultura general para saber estudiar. No puedo limitarme a explicar Derecho civil sin preocuparme de más, porque eso sería perder el tiempo. No puedo tampoco dedicar mi trabajo a llenar los vacíos de la cultura de mis alumnos futuros, porque esto me impediría enseñarles Derecho civil. Verdaderamente, la situación no es envidiable para un catedrático nuevo que carece de práctica apropiada para el caso.

¿Cómo pensaré yo de estas cosas dentro de unos cuantos años? Por nada del mundo quisiera parecerme a otros señores que conozco y que han resuelto sus dudas e inquietudes absteniéndose prudentemente de tenerlas. Por lo pronto, pienso que los profesores jóvenes tenemos que hacer un gran esfuerzo, esfuerzo a que estamos obligados como profesores y como españoles, para evitar que nuestra enseñanza sea una farsa dolorosa. Si no bastan nuestras cátedras, trabajemos fuera de ellas. Es necesario que nuestros esfuerzos se dirijan a conseguir el ideal de que salgan de nuestras Universidades no sabios hechos y derechos, que éstos no salen así de ninguna Universidad del mundo, sino jóvenes con una amplia cultura general que haga de ellos ciudadanos del mundo, y no pedantuelos insufribles y llenos de prejuicios y limitaciones. Además de cultura general, necesitamos, a base de ella, que nuestros futuros Licenciados y Doctores sean algo más que aficionados y superficiales conocedores de las cosas: necesitamos que estén preparados para la especialización, que es la que luego da firmeza al espíritu, y, aunque parezca paradoja, nos libra de la pedantería.

Todo esto necesitamos, y para que exista todo esto, debemos trabajar los jóvenes con toda nuestra cultura y toda nuestra inteligencia. Y debemos poner en esta obra lo que es indispensable para cualquier triunfo humano: todo nuestro corazón.

CARTA AL HIJO DE CLARÍN

CATEDRÁTICO EN VETUSTA

por el profesor Adolfo Posada.

Querido Leopoldo: Perdona; estuve a punto de escribir: *Querido hijo*... Por tal te he tenido —y te tengo— desde aquel triste día en que nos dejó tu padre—que fué para mí algo así como un hermano mayor, con aire de padre. ¿Recuerdas? Días antes de su muerte, cuando, sin darnos cuenta, se despedía de nosotros; una tarde lluviosa —de Vetusta—; estábamos con él tu tío *Adolfo*, tu hermano *Adolfo* y yo... Y tu padre, mirando hacia tu madre, lleno de melancólica ternura, dulcemente la decía:

—¡Qué casualidad! Repara, los tres *Adolfo*, y ¡qué *Adolfos*!, mi hijo, mi hermano, y mi amigo ¡el mejor amigo!

Jamás sentí una sacudida más honda de placer, como la que entonces me produjo ver de qué modo tu padre recompensaba —cerca ya de la tumba— mi vida de adhesión fraternal hacia quien tanto había hecho por la elevación de mi espíritu...

Leopoldo, tu padre y D. Francisco Giner: ahí tienes los dos hombres superiores que la fortuna me deparó en esta áspera peregrinación terrenal; sus nombres inolvidables llenan, con el perfume del ideal más alto, mi vida. Y cuando quiero vivir lo más mío, lo más de adentro, ha de ser mediante ellos, y cuando para sostenerme, en los desfallecimientos naturales, en esta lucha noble a que ella me empujaron, necesito un asidero moral, su santo recuerdo me lo ofrece con generosidad inagotable.

¡Son tan hondos, Leopoldo, los motivos para tenerte este profundo cariño!

Acabo de leer tu artículo de *España*; no sabría explicarte con qué honda emoción, análoga a la que experimenté el día en que me diste la noticia de tu éxito en las oposiciones a la cátedra de Derecho civil de Oviedo. ¡Tú catedrático, y en *nuestra* Universidad! En la Universidad de tu padre, en la que él puso tantas energías de lo mejor de su espíritu. Quizá te haya parecido fría mi actitud, cuando me diste

la gran noticia. No pude en el momento expresarte nada; me dominó el recuerdo de tu padre. Te confieso que entonces pensé más en el Leopoldo ausente, en el que descansa por una eternidad allá sobre la loma que domina a *Vetusta*; allí tan cerca de *los míos*.

Al leer tu artículo de *España* renuévase la emoción; ahora ya, serena, dulce, de gozo íntimo, mezclada con cierto orgullo, vas, querido Leopoldo, a empezar tu nueva vida, llenándola con la función que fué siempre tu noble sueño dorado, como lo fué para tu padre, y en la misma alegre, limpia y modesta casa, y espero que en la misma aula que él. No olvides que eres el hijo de *Clarín*. Tu artículo revela que te das cuenta del valor moral de tan gloriosa herencia. Como él procedes, al plantearte el grave problema de conciencia que a todo varón recto debe plantearle la toma de posesión espiritual de una cátedra.

No piensas, como tantos, que al incorporarte al *Escalafón* has llegado a la *meta*. Ahora comienza para ti el camino hacia ella; ahora comienza para ti la senda del deber y de las responsabilidades. Como tu padre, haces examen de conciencia; imítalo. El nos enseñaba que la vida, para quien se siente humano, es un incesante examen de conciencia; un problema abierto siempre, residiendo el mérito en el esfuerzo de reflexión y de voluntad que pongamos en ahondar en nosotros mismos, para ver mejor cuál es el camino del deber y seguirlo, cueste lo que cueste. La cátedra de tu padre fué siempre en todo los momentos una cátedra de *moral en acción*, un templo de recogimiento religioso, casi místico, de edificación, por la noble manera con que allí se hablaba de las cosas nobles.

¡Sigue sus pasos!

¡Ah! qué consuelo para nosotros, los compañeros de *Clarín* en *Vetusta*, ver cómo ahora retoñan en la cátedra vástagos vigorosos y lozanos. Una ráfaga de sonriente optimismo ilumina el negro horizonte que hoy nos angustia...

No sé si el cariño paternal y los años —cerca de 40— de vida universitaria me

autorizan para darte consejos. Pero aunque me autorizasen..., no los necesitas.

Vas a tu labor poniendo, dices, todo tu corazón. Basta: eso es todo.

Pon tu corazón y tu alma en la labor de esa casa: entrégate a las cosas del espíritu con el calor y entusiasmo y el amor que tu padre (como los compañeros de él con quienes comenzaste a vivir); esa es la fija; de ese modo harás de la enseñanza, lo que debe ser: un sacerdocio, un apostolado modesto, callado, escuela de abnegación... y fuente, créeme, de goces inefables. Que tu ejemplo sea la suprema enseñanza: un ejemplo de austeridad, de serenidad, de bien vivir la vida del espíritu. Sin reparar en las rudezas amorales e inmorales de la época que te ha tocado en suerte, más difícil, en esta dolorosa relación, que la nuestra. Probablemente necesitarás más resistencia y más acometividad. Porque el prosaísmo desaprensivo triunfa, y el ambiente social jamás se reveló tan saturado de concupiscencias. Ser hoy hombre de doctrinas, o de profesión liberal, liberalmente llevada, es heroico: casi un reto a las gentes. Mas nó importa. Han bajado, sí, muchos los valores morales, y están en alza las ambiciones desbordadas, y se producen agresivas las ansias de enriquecerse, de cualquier manera, a la vez que se forma el ambiente denso de odios...; no importe; ¡adelante! ¡a vivir en el ideal! ¡a luchar consigo mismo para vencer a todos!; mirando a lo alto, en la seguridad de que la Humanidad se va a la barbarie de la caverna, si no se lanza resuelta —y pronto— a una afanosa labor de renovación moral.

A la cátedra, querido Leopoldo, con el espíritu que revela tu artículo de *España*; pon, como dices, todo tu corazón en ella; a trabajar con el alma, lo pide así el deber. Te lo exige a ti el recuerdo del heroico ejemplo de tu padre.

Te abraza tu amigo *Adolfo Posada*.

ENCICLOPEDIA

FUNCIÓN DEL LEGISLADOR EN LA VIDA DEL DERECHO,
SEGÚN LA DOCTRINA DE DON FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

por el profesor Martín Navarro (1),

Profesor en el Instituto-Escuela.

(Conclusión.)

Se es, pues, soberano, autoridad, funcionario, legislador, en sentido estricto y restringido, por derecho propio e inalienable, vinculado en una realidad suprema, ajena a todo acto de voluntad individual, corporativa o social que no sea la exclusiva del que ejercite esa función, la cual realidad no es otra que la propia capacidad y aptitud. Pero bien entendido, y este es uno de los aspectos más interesantes de la doctrina, que esa capacidad y aptitud no deben entenderse como abstractas y en potencia, sino en acto, aplicadas y en ejercicio, pues de igual modo que no hay más derecho que el vigente y positivamente realizado, no hay más aptitud, ni más capacidad, ni otro legislador, que el órgano de esa función, y tanto más elevado y efectivo cuanto con más fidelidad y mayor devoción se entrega por entero al cumplimiento de su fin.

Se ve aquí claramente de qué modo se coordinan, y en ciertos respectos se identifican en la concepción filosófica de Giner de los Ríos, estos dos términos que aparecen como exclusivos y contradictorios para otros pensadores, a saber: la independencia y la subordinación del individuo, en cualquiera de sus funciones, del todo social de que es parte integrante. Porque son ciertos la fidelidad, la devoción y el sacrificio, si es necesario hasta de la propia vida, en obsequio de la profesión de la cual nos declaramos órganos y servidores, pero no lo es menos nuestra absoluta y sagrada independencia e inviolabilidad en su ejercicio. Si nos faltan aquéllas, se aniquila y extingue ante la razón en el mundo de los fines nuestra existencia, pero en su

cumplimiento no tenemos más límite que el de nuestra finitud, ni otro régimen y ley que la del deber. Porque «no nos debemos cada cual *meramente* al servicio de los demás, de otro sujeto —la sociedad—, aunque de él formemos parte (donde aún queda un resto de la antigua teoría del sacrificio *ad extra*, que pudiera decirse), sino sobre eso y objetivamente al bien y destino universal humano y como órganos de éste... No es, en suma, a los demás, ni a la sociedad, a quienes todos nos debemos, sino al fin racional común de nuestro ser, ora representado por aquéllos, ora por nosotros mismos, y sólo en cuanto y hasta donde lo representamos unos u otros.»

De este modo se explica la paradoja que se observa en la vida del espíritu, de la cual es una de tantas manifestaciones la obra del legislador, de que sea quien más gane el que más por entero se entregue, que sobresalga quien más se subordina, que eternamente subsista quien parezca agotarse e identificarse en la objetividad de su obra. Sacrificarse en cada día, en cada hora, en cada momento, como único medio de salvación; olvidarse de sí, para que precisamente haya recuerdo eterno de nosotros, no en la memoria subjetiva, pasajera, inestable de los hombres y de la historia, sino en aquella otra indeleble, imperecedera de las cosas, en cuanto sostenidas y vivificadas por su esencia absoluta, tal sería la que podría llamarse la máxima imperativa de la doctrina.

El legislador, como el científico, como el sacerdote, como el artista, como cuantos hacen de una función el ideal y el destino de su vida, identifica la razón de su existencia en esa modalidad con el cumplimiento de su ministerio; por ello, de igual modo que repugna a nuestro entendimiento un artista sin producir el arte, un sacerdote sin dar satisfacción a la necesidad religiosa, un científico sin inquirir la verdad, es incomprensible también un legislador que no sea el órgano real, efectivo de la elaboración, no de aquellas normas jurídicas que no sobrepasan la categoría de meros proyectos y deseos, cuya total exis-

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

tencia está vinculada a la del papel en que se escriben, sino de aquellas otras, de bien diversa naturaleza por cierto, que debe apropiarse el pueblo en aquel momento y lugar para regular la satisfacción de la necesidad del derecho.

Es, pues, la obra del legislador fruto de la actividad racional que indaga los medios apropiados en la esfera de lo jurídico para que cada ciudadano, y todos en el organismo social, podamos y queramos tener una vida cada vez más perfectamente humana. Por ello, no ha de bastarle con averiguar, mediante la especulación, cuáles serían las leyes que en un supremo orden de razón y de justicia estuvieran más de acuerdo con los principios abstractos y absolutos del derecho, sino que es preciso que conozca en qué forma y manera es posible la realización concreta de esos principios mediante todas las circunstancias que los condicionan, y de modo especial, por el concurso de las voluntades de los que hayan de darles cumplimiento.

Porque si es cierto que hay un elemento eterno, invariable, absoluto, podría decirse divino, en el derecho, no ya sólo considerado en su totalidad, sino en cada una de sus esferas interiores (como lo hay en cuanto existe, según la concepción filosófica del maestro), no lo es menos que sólo mediante la abstracción podemos distinguirlo de aquella íntima y esencial condición histórica en que necesariamente se nos ofrece. En su consecuencia, no hay un derecho natural, empleando términos familiares a los juristas, que independientemente del positivo, bien por oposición o ya por jerarquía, siempre con distinción realmente objetiva, exista como en Código aparte que clame realizarse ya por su perfección o bien por la superioridad de su origen mediante la función legislativa, sino una obra por cumplir, que por igual e indistintamente, es eterna y temporal, absoluta e histórica, de principios fijos y evolutiva en su contenido.

Esto explica la necesidad de que el legislador sea a la par, si queremos poner nombres a su doble condición, un filósofo y un sociólogo, o como también se dice,

un teórico y un práctico, un científico y un artista, y empleando una palabra que seguramente no rechazaría el maestro: un educador.

He aquí la finalidad última, insuperable, definitiva del legislador, según la doctrina de Giner de los Ríos: la de ser un educador de su pueblo mediante el derecho. Hacer que cada uno y todos los ciudadanos, y cuando ello sea posible, que todos los hombres dirijan su razón y su voluntad a que libremente quieran realizar su destino, testimoniando con su vida la efectividad de su ideal, es la obra especial y propia de la Pedagogía, una de cuyas modalidades, la correspondiente a los medios que procura el derecho, es la que corresponde a la función legislativa.

Estas son, en mi opinión, las líneas principales de la doctrina que, con las necesarias aportaciones de la cultura moderna y vivificada por el espíritu cristiano, ha hecho resurgir en nuestro tiempo aquella otra inmortalizada por Platón en *La República* y en *Las Leyes*. Porque más que Krause, Schelling y Leibniz, que fueron los tres grandes filósofos que orientaron más firmemente la especulación de Giner de los Ríos, fué el incomparable autor de los *Diálogos socráticos* el que encarnaba y satisfacía más plenamente su vocación y su ideal científico. Por concordancia de su espíritu con el del maestro ateniense, nunca se propuso encerrar y encuadrar la realidad que contemplaba en el marco de su concepción y de su pensamiento, antes, por el contrario, era éste el que siempre se adaptaba y se plegaba a lo que en cada momento aquélla le ofrecía, quedando siempre obediente, dispuesto, ágil, con inextinguible frescura de juventud, para nuevas readaptaciones, conforme a la evolución incesante, viva, inagotable, del modo en que se nos ofrece lo que decimos constituir el objeto de la Filosofía.

Por eso estuvo siempre más dispuesta su inteligencia, de acuerdo perfecto con el modo de ser de la de Platón, a preguntar más que a responder; a sentir el ansia inextinguible de saber que a dar por definitivo y ultimado, lo cual muchas veces equipa-

raba a lo muerto, el resultado de la especulación. De aquí aquella riqueza inagotable, aquel manar incesante de cuestiones y de problemas, que lo mismo cuando hablaba que cuando escribía, parecían como eclipsar, para el que no estaba atento, la luz central de la indagación, y que no eran más que visiones de perspectivas, de conexiones, de lazos, que quería dar a la teoría, análogas y concordes a las múltiples, infinitas, que tiene todo objeto de conocimiento con la realidad total que le envuelve y le sostiene. Queriendo que la ciencia fuera una traducción exacta y completa de la realidad en el pensamiento, y elevando esta función a la categoría y dignidad moral de un sacerdocio, le parecía siempre una profanación toda desviación del cumplimiento de este fin, y causa de la más viva amargura si alguna vez no creía haberlo logrado. A ello se debía que no se cansara de repetir aquella frase memorable, que él atribuía a Sanz del Río, de que la ciencia era ante todo y sobre todo una obra de conciencia.

Y eso fué su concepción y su conducta, anverso y reverso de una misma realidad; su vida ejemplar, una obra de conciencia.

También como lo más excelso y soberano del espíritu griego, hizo de lo moral no el contenido de una ciencia particular, aislada, subordinada a las veces a otras manifestaciones de la Naturaleza o del espíritu, sino el supremo y universal fin del hombre, superior en la jerarquía de los valores al de la vida misma, sin cuyo cumplimiento, en todo momento y en toda relación, pierde el ser humano lo esencial, eterno y exclusivo de su naturaleza en el mundo, el de ser capaz de sacrificarlo todo, incluso la propia existencia, por el cumplimiento del deber.

Y para terminar. Si tenemos en cuenta que ha sido en los últimos años cuando ha empezado en Europa a reverdecir el platonismo tal como lo entendió, hace más de 40, y en un país como el nuestro, D. Francisco Giner de los Ríos, podremos darnos cuenta del grado de potencia de aquel entendimiento, que, para encontrarle pareja, tendríamos que remontar nuestra historia

hasta Luis Vives, y si alguna vez somos capaces de asimilarnos y vivir aquel ideal de humildad y de heroísmo, de austeridad y de gracia, de sencillez y de noble refinamiento espiritual, de plena salud de alma y de cuerpo, de cristiano y de griego, en una palabra, que nos dejó como herencia sacrosanta, entonces será cuando podremos presentarnos ante la Historia de la Humanidad con un tipo nuevo de vida y de cultura, el que correspondería a la ciudad que ha parecido hasta el presente un milagro o un ensueño, el de la Atenas cristiana.

INSTITUCION

IN MEMORIAM

—

ESTUDIOS DE LITERATURA Y ARTE

UN LIBRO DE DON FRANCISCO GINER

por Andrenio.

Ha llegado a mis manos en estos días el tomo tercero de las *Obras completas de D. Francisco Giner de los Ríos*. Cada vez que abro uno de estos libros me parece ver a aquel insigne maestro, con su figura menuda, llena, sin embargo, de dignidad, y aquella expresión tan ágil, tan activa, tan plena de inteligencia y a la vez de simpatía. Le conocí en la plenitud de su fama y de su actividad, empezando su vejez lozana, y no he visto hombre que, llevando con austera majestad sus canas, resultase más joven. La fuerza evocativa de sus libros depende de lo intensa y fielmente que se refleja su personalidad en ellos. De ahí esa sensación de presencia a que aludo. No se trata meramente de una obra, de un producto intelectual: está allí el hombre.

Este tomo tercero, que sigue a los *Principios de Derecho Natural* y a *La Universidad española*, lleva, o mejor dicho, conserva el título de *Estudios de Literatura y Arte*.

Reproduce un libro que se publicó en

1876, y que era la ampliación de otro libro de 182 páginas, impreso en 1866 (*Estudios literarios*), que fué el primer volumen publicado por D. Francisco. Están reunidos en este tomo los primeros trabajos que dió al público Giner de los Ríos, y tienen, por lo mismo, sus páginas un penetrante interés de orígenes. Los documentos que nos muestran cómo se reveló intelectualmente uno de los hombres que más habían de influir en el pensamiento contemporáneo español. El prólogo, escrito con verdadera devoción, con elocuencia cordial, por el Sr. Cossío (aunque no aparecieran al final sus iniciales, el estilo y el tono de intimidad le descubrirían), nos cuenta la historia de estos escritos.

Aquel tomito publicado en 1866 tenía un antecedente en la *Revista Meridional* de Granada, donde se publicaron los más antiguos de los artículos incluidos en la colección. La fecha de ellos no era muy remota: 1862. Giner era entonces joven y la juventud no tiene fechas lejanas. Don Francisco había sido el alma de aquella *Revista* provinciana, que tuvo colaboradores importantes, como D. Francisco Fernández y González, Lafuente Alcántara, Simonet, Milá y Fontanals... Indicio elocuente de que en la *Revista* era decisiva la acción personal de Giner y que desaparece cuando él se traslada a Madrid en 1863. Desde este año al 67, Giner sigue publicando, ya en Madrid, otros estudios, coleccionados en el volumen, que corresponden a su primera época madrileña.

De 1866 a 1868 se prepara para sus oposiciones a la cátedra de Filosofía del Derecho de la Universidad de Madrid, que siguió desempeñando, con las interrupciones marcadas por los eclipses o crisis de la libertad de la cátedra. Todavía comprende el volumen de *Estudios de Literatura y Arte* algunos artículos posteriores al ingreso del autor en el profesorado y a su consagración definitiva a la Filosofía y a la educación. Son de 1871, de 1872.

¿De qué temas trata Giner en estos es-

tudios? Separemos algunas notas bibliográficas (acerca de *Lo absoluto*, de Campoamor; de las poesías de Ventura Ruiz Aguilera, de los libros cervantinos de Díaz de Benjumea y de Tubino, de algunos discursos académicos, y también, como adivinación de un nuevo valor literario que apuntaba, acerca de *La Fontana de Oro*, de Galdós). Los estudios más extensos pertenecen a la Filosofía de la literatura y de las artes. Diserta Giner acerca de *El Arte y las Artes*, de la índole de lo cómico, del género de poesía más propio de nuestro siglo (del siglo XIX), de la poesía épica, y en particular de la epopeya, de la poesía erudita y la vulgar, del romanticismo y el clasicismo (*Dos reacciones literarias*), del desarrollo de la literatura moderna.

Al mismo tiempo que el filósofo apunta el educador. Nos habla, en un sustancioso artículo, del estudio de la Retórica y Poética en la segunda enseñanza; traza el plan de un curso de principios elementales de literatura, que él mismo explicó en el *Colegio internacional*, dirigido por D. Nicolás Salmerón, en el año académico de 1866-67. La influencia del plan de Giner sobre el libro de Revilla, que fué durante mucho años el texto de la asignatura de Literatura general que se cursaba en la antigua Facultad de Filosofía y Letras, es visible.

Los ensayos reunidos en este volumen tienen un valor principalmente histórico y biográfico. Mucho han variado, desde que fueron escritos, las ideas acerca del estudio de las Literaturas. Se estudian hoy las literaturas principalmente desde los puntos de vista histórico y filológico. Son una rama estos estudios de la nueva Filología. La teoría o Filosofía de la literatura tiene al presente mucha menos importancia que en la época en que escribía Giner sus primeros ensayos, bajo el influjo, dominante entonces, de la Filosofía alemana. Con todo, la Estética no ha desaparecido del mundo, aunque haya rectificado y variado orientaciones y puntos de vista.

¡Y cuántas ideas, cuántas adivinaciones hay con todo, en estos estudios juveniles

de D. Francisco, que ya en sus años mozos mostraba un espíritu maduro para la reflexión, de fina perspicacia crítica y de bien asimilada cultura! Y a la vez, la variación de los tiempos se nos muestra en un rasgo expresivo de los artículos de crítica. El crítico más conservador no se expresaría hoy con mayor moderación, con más reserva, con respeto más escrupuloso a los principios tradicionales, que aquel hombre, que había de desenvolver una acción tan intensamente renovadora.

(*La Epoca*, 4-IX, 20.)

LIBROS RECIBIDOS

Instituto de Reformas Sociales. — *Información sobre emigración española a los países de Europa durante la guerra.* — Madrid, M. Minuesa, 1919. — Don. del Instituto.

Idem. — *Informes de los Inspectores del Trabajo sobre la influencia de la guerra europea en las industrias españolas (1917-1918). Tomo 3.º* — Madrid, M. Minuesa, 1919. — Don. de ídem.

Idem. — *Legislación del trabajo. Apéndice décimocuarto, 1918. Legislación. Proyectos de reforma.* — Madrid, M. Minuesa, 1919. — Don. de ídem.

Idem. — *Aplicación de la jornada máxima de ocho horas.* — Madrid, M. Minuesa, 1920. — Don. de ídem.

Idem. — *La huelga de los obreros de las minas de carbón de los Estados Unidos. (Nov. 1919).* — Madrid, M. Minuesa, 1920. — Don. de ídem.

Idem. — *La primera sesión de la Conferencia Internacional del Trabajo (Washington, 29 de octubre de 1919).* — Madrid, M. Minuesa, 1920. — Don. de ídem.

Rouma (Jorge). — *La palabra y las perturbaciones de la palabra. Traducción y notas de Jacobo Orellana Garrido.* — Madrid, F. Beltrán, 1920. — Don. del traductor.

Residencia de Estudiantes. — *Bibliotecas populares. junio de 1920.* — Don. de la Residencia.

Westphal (Prof. Alejandro). — *Por qué*

soy cristiano. Versión española de Franklin Albricias. — Alicante, Calderón de la Barca, 20. — Don. del traductor.

Monte de Piedad y Caja de Ahorros de Madrid. — *Memoria y cuenta general correspondiente al año 1919.* — Madrid, V. H. Sanz Calleja, 1920. — Don. del Monte de Piedad.

Díaz Quetcuti (Ramón). — *Concentración de minerales por flotación.* — Madrid, Imp. Clásica Española, 1920. — Don. de la Junta de Patronato de Ingenieros y Obreros pensionados en el Extranjero.

Eza (Excmo. Sr. Vizconde de). — *El Sindicato obligatorio y la organización profesional.* — Madrid, Suc. de M. Minuesa, 1919. — Don. de la Asociación Internacional para protección legal de los trabajadores.

Givanel i Mas (Joan). — *Catàleg de la Col·lecció Cervántica formada per don Isidro Bonsoms i Sicart i cedida per ell a la Biblioteca de Catalunya. Volum. según.* — Barcelona, Palau de la Diputació, 1919. — Don. del Institut d'Estudis Catalans.

Blanco y Sánchez (R.). — *El año pedagógico hispano-americano, 1920.* — Madrid, Perlado, Paez y Compañía, 1920. — Don. del autor.

Areitio (Darío de). — *Ensayo de un Catálogo de la Sección Vascongada de la Biblioteca de la Excma. Diputación de Vizcaya.* — Bilbao, J. J. Rochelt, 1919. — Don. de la Junta de Cultura Vasca.

Descoeudres (Alice). — *La educación de los niños anormales. Traducción y notas de Jacobo Orellana.* — Madrid, F. Beltrán, 1920. — Don. del traductor.

Luzuriaga (Lorenzo). — *Ensayos de pedagogía e instrucción pública.* — Madrid, Sucs. de Hernando, 1920. — Don. del autor.

Estación de ensayo de Semillas. — *Memoria anual de 1919.* — Madrid, R. Velasco, 1920. — Don. del Ingeniero Director.

Tovar (Rómulo). — *De Atenas y de la filosofía.* — San José, Costa Rica, García Monje y Cía., 1920. — Don. del editor.

Imp. de Julio Cosano, suc. de Ricardo F. de Rojas. Torija, 5. — Teléfono M 316.