

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

PERTENECE A LA BIBLIOTECA
ATENEU DE BARCELONA

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, 30 DE SETIEMBRE DE 1920.

NUM. 726.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

El gran pedagogo español del Renacimiento Juan Luis Vives (1492-1540), por *Mr. Foster Watson*, página 257.—Psicología y educación, por *M. Ed. Claparède*, pág. 264.—Las Facultades de Letras en España, por *D. Américo Castro*, pág. 271.—Revista de revistas: Francia: *Revue Pédagogique*, por *D. D. Barnés*, pág. 276.

ENCICLOPEDIA

Función del legislador en la vida del Derecho, según la doctrina de *D. Francisco Giner de los Ríos*, por *D. Martín Navarro*, pág. 279.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: El Sr. Giner de los Ríos, pág. 284.—Estatutos de la *Institución Libre de Enseñanza*, página 286.—Libros recibidos, pág. 288.

PEDAGOGÍA

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

por *Mr. Foster Watson*,

Prof. en University College of Wales, Abersysturigt.

Juan Luis Vives fué probablemente el más grande pedagogo de la primera mitad del siglo xvi. Es difícil tributarle la alta consideración que merece su valor por dos razones: primera, por nuestra familiaridad con otros nombres que con mayor pompa se han puesto de relieve en los libros de

texto de la historia pedagógica. Por ejemplo, en Inglaterra hemos hecho resaltar los de Sir Thomas Elyot, Sir Thomas More, Roger Ascham; en Francia, los de Rabelais y Montaigne, y en Italia, los de Baldassare Castiglione, Sadoletto, Ludovico Dolce y Alessandro Piccolomini. El norte de Europa da escritores de valía, como Melanchthon y Erasmo. Así, el nombre de Vives está como eclipsado por el brillo de esos nombres.

La segunda razón por la que Vives está olvidado procede de su nacionalidad. Era español, y en el período del Renacimiento se consideraba a España como una ciudadela de ignorancia. Pero ulteriores investigaciones han demostrado que España recibió el impulso del renacer de las letras en un grado considerable. Es imposible dejar de fijar la atención sobre estos nombres del siglo xvi español: Antonio de Lebrija, el Pinciano, Sepúlveda, Juan Vergara, el Brocense, Núñez, Fox Morcillo, Gouvea, Simón Abril; pero el príncipe entre estos grandes españoles hay que reconocer ahora que fué Juan Luis Vives, de Valencia. Hay que recordar también que el período en que Vives vivió, y el que siguió inmediatamente, le pusieron en el triunvirato de los literatos de la primera mitad del siglo xvi, al lado de Erasmo y de Budé.

Erasmo se distingue por su «elocuencia»; Budé, por su «facultad inventiva», y Vives por «sus juicios».

El período intermedio entre el siglo xvi y el fin del xviii oscureció la fama de Vives. En los años de 1782-90 se publicó en

(1) *Rivista Pedagogica*, Roma. Fasc. 3-4-5-6 de 1920.

ocho volúmenes la edición monumental de las obras de Vives en Valencia (1).

Este trabajo preparó el camino para que volviera el interés hacia Luis Vives en el siglo XIX, interés que tuvo en España eficaz manifestación en un volumen comprensivo sobre Vives escrito por D. Adolfo Bonilla y San Martín (2).

El creciente interés sobre los trabajos educativos de Vives en el siglo XIX está ya asegurado y garantizado; se ha difundido desde Bélgica y España (por medio de las relaciones de Vives con Brujas y Lovaina), a Francia y a Alemania. Hay síntomas de un despertar en Inglaterra y los Estados Unidos de América. No es improbable que Italia quiera, aunque con retraso, escuchar la voz del gran valenciano. Vives no tuvo relaciones directas con Italia; pero la atmósfera de las doctrinas españolas, en la que él vivió, ha sufrido el influjo (como, por lo demás, todas las doctrinas de la primera parte del siglo XVI) del Renacimiento italiano.

Lo prueban los ejemplos que citamos: los grandes iniciadores de los estudios de literatura en España, como se ha visto en las recientes ediciones de los autores, fueron Arias Barbosa y Antonio de Lebrija (1444-1512). Barbosa estudió algún tiempo con Poliziano en Italia, y en 1489, volvió a emprender la enseñanza del griego en la Universidad de Salamanca. Durante 10 años Lebrija había sido estudiante en las Universidades italianas, particularmente en el Colegio de San Clemente, en Bo-

lonia, y en 1473 volvió a España y enseñó en las Universidades de Sevilla, Salamanca y Alcalá.

Como ya se ha dicho por el historiador inglés Henry Hallam, Lebrija fué para España lo que Valla fué para Italia, Erasmo para Alemania y Budé para Francia.

Vives nació en 1492, el *annus mirabilis* del descubrimiento de América y de la conquista de Granada, y apenas había empezado a estudiar en Valencia cuando los nuevos textos de gramática que ilustraban el nuevo espíritu de las doctrinas del humanismo, escritos por Antonio de Lebrija, se introdujeron en su ciudad. En efecto, las *Introductiones latinæ* de Aelius Antonius Nebrissensis, publicadas por Peter Badia, fueron impresas por Spindeler en Valencia en 1505, y allí se empeñó fiera lucha contra la introducción del nuevo y reformado texto.

Gerolamo Amiguet, maestro de Vives, confió a su discípulo el encargo de preparar los argumentos para combatir las atrevidas innovaciones de Lebrija, y Vives, con el entusiasmo de un escolar, se entregó al trabajo de antítesis de las doctrinas del Renacimiento, de las cuales, no obstante, se hizo en seguida el mayor expositor.

Probablemente, la educación de Vives, como la de otros muchos grandes hombres, sufrió el influjo del ambiente familiar más bien que el escolar. De su padre heredó virtudes militares; de su madre, la tendencia a la literatura. Su abuelo materno, Henry March, fué un jurista, e instruyó al joven Vives en los problemas de las leyes, estudio que contribuyó después grandemente a desarrollar en Vives el interés filosófico y pedagógico. La familia March, a la cual pertenecía su madre, había tenido su poeta Ausias, familiarmente conocido como el Petrarca catalán.

De sus padres, y especialmente de su madre, heredó Vives sus mejores principios de rectitud moral. La expresión de afectuosa admiración por la madre choca por la nota dulce, verdaderamente extraña al espíritu de la Edad Media (1). Algunos

(1) El Mecenaz que pagó los gastos de estas publicaciones fué Francisco Fabián y Fuero, Arzobispo de Valencia, y el editor fué Gregorio Mayans y Siscar. En el siglo XVI, A. J. Namèche, en 1811, publicó una *Memoire sur la vie et les écrits de Jean Louis Vives*, en Bruselas. En Alemania, en 1881, Rodolfo Heine; en 1885, Jacobo Wychgram, y en 1896, Federico Kayser, publicaron trozos escogidos de los trabajos pedagógicos de Vives, traducidos al alemán. El mejor informe alemán sobre los trabajos pedagógicos de Vives es el artículo de A. Lange, en la *Encyclopädie des gessammtem Erziehungs und Unterrichtswesens*, publicada por el Dr. H. A. Schmid y el doctor W. Schrader (1887). Hay un breve, pero acertado informe sobre Vives, en francés, de Berthe Vadier: «Un moralista del siglo XVI, Juan Luis Vives, y su libro sobre la educación de la mujer cristiana». Ginebra, Isaac Soullier, editor, 1892.

(2) *Luis Vives y la filosofía del renacimiento*. Memoria premiada por la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas. Madrid, 1913, 810 páginas.

(1) A. A. Hency, de H. College, de Cambridge, dice en su estudio comprensivo de la didáctica de la Edad Media, dirigiéndose especialmente a los hombres: la

pasajes de Vives en este respecto merecen consideración especial. En su trabajo sobre la «educación de las jóvenes» titulado *De Institutione feminae christiana*, 1523, Vives dice: «Blanca, mater mea quum in conjugio quindecim egisset annos, nunquam a me visa est rixare cum patre, aut in contrarium voluntatis illius tendere; eadem illis erat omnino mens, et affectus simillimi. Duo solebat in ore frequentia habere seu proverbia; quum vellet significare se aliquid credere ajebat, *tanquam si dixeret Ludovicus Vives*, quum se velle *tanquam si vellet Ludovicus Vives*; eum ego Ludovicum Vivem patrem meum et alias saepe audivi dicentem, et quum illud referret quidam seu Scipionis Africani minoris, seu Pomponii Attici, credo utriusque, quod nunquam in gratiam rediisset cum matre. Nec se, quod difficilior esset, cum uxore; reliquis id verbum admiratis, quum paene in proverbium venisset concordia Vivis et Blancae, respondit, *ut Scipio cum matre cujus gratiam nunquam exierat, ideo nec rediit*. Sed de matre mea, alius erit fusius dicendi locus commodior.»

En otro lugar Vives habla del amor materno. Es un pasaje que impresiona demasiado profundamente para poderse expresar superficialmente, y reclamando casi el dicho espartano: «Nullum filium mater tenerius amavit, quam mea me; nullus unquam minus se matri sensit carum: nunquam fere mihi arrisit, nunquam indulset et tamen nim domo tribus aut quatuor diebus, ea ubi essem inscia, abfuissem, paene in gravissimum incidit morbum, reversus, desideratum me ab ea non intellesci ita: neminem magis fugiebam magis aversabar, quam matrem puer, nullum mortalem magis in oculis tuli adolescens».

No es maravilla que Vives agregue que la memoria de su madre es tan sagrada para él, que cada vez que pensaba en ella en la dulzura de la contemplación, la abrazaba con el pensamiento, ya que no podía

abrazarla en persona. En otra ocasión, en un libro semejante al que ya hemos citado, el *De officio mariti*, trata Vives del ejemplo histórico de una noble dama, con espíritu selecto de renacimiento.

Cita heroínas del Viejo Testamento, de la edad clásica y de la antigüedad, y después algunas santas mujeres de la Edad Media. Y aquí, con atrevida innovación, añade a aquéllas, como ejemplos vivos, la reina Catalina de Aragón, su madre Blanca March, y la madre de su madre, Clara Cervant. Teme ser vituperado, y, en efecto, lo fué severamente por Erasmo, por haber introducido las mujeres de su familia; pero Vives afrontó la censura con firmeza. «No pueden faltar—dice—en cada nación, en cada ciudad, honestas y devotas mujeres cuyo ejemplo puede excitar la emulación, y, más bien, los ejemplos de las mujeres de la propia familia, madre, abuela, tía, hermana, consanguíneas y amigas pueden tener más fuerza y más valor». En la veneración que Vives siente por los santos célebres demuestra, para su tiempo, un humanismo personal insólito. Los afectos que le ligaron en su vida conyugal son como la continuación del desarrollo de su vida familiar en Valencia, y su creciente simpatía hacia el prójimo encuentra un estado de transición durante su residencia en Lovaina, en la entusiasta amistad que tuvo con Erasmo, el escritor príncipe de la época, el dictador de la Europa literaria, por el cual sentía la afección de un maestro y de un amigo al mismo tiempo. A pesar de su residencia y de sus estudios en la Universidad de París, Vives no olvidó nunca que era español. Probablemente sus parientes habían muerto antes de su ida a París. Pero Vives, desemejante en esto de cualquier jefe de renacimiento, jamás volvía la mirada a su pasado. Desarrollaba sus facultades intelectuales continuamente a través de su vida (1), absorbiendo todas sus experiencias en el «estudio de la imaginación» que se había desenvuelto en su primer vigor en Valencia. Erasmo, de

afección que Vives profesaba a su madre, los numerosos testimonios que rinde a la virtud y al carácter de ésta merecen no dejarlos pasar en silencio. Es la primera vez que un autor nos habla de su madre, y en ello se puede ver un signo característico del tiempo.

(1) Véase Foster Watson: «El elemento español en Luis Vives». *Archiv de l'Institut de Ciències*. Barcelona, 1913. Véase el número 666 del BOLETÍN.

un lado, era ciudadano del mundo, y miembro de la república universal de las letras. Vives, por otra parte, era el verdadero representante de España, que llegaba a ser un jefe de escuela del humanismo sin perder su empuje familiar, civil y nacional (1). Con orgullo es llamado por los catalanes el gran valenciano.

Desde el 1509 al 1514, Vives fué estudiante en París; se cree, en el Colegio de Bouvais (esto es, de los 17 a los 22 años). Parece que asistía a las lecciones del Colegio Montaigu, especialmente atractivas para los españoles. Esta Universidad se gloriaba de ser una de las más antiguas y más importantes de Europa. Y ciertamente era la más conservadora bajo el aspecto teológico y la más reaccionaria en la adhesión al escolasticismo medieval. Los profesores de Vives, el flamenco Giovanni Dullard y el español Gaspar Lax no tenían simpatías por los nuevos estudios humanistas, porque estos estudios se fundaban más bien en el conocimiento de las doctrinas que sobre la lógica. Dullard decía duramente a Vives: *Quanto eris melior grammaticus, tanto peior dialecticus et theologus*. A consecuencia de lo cual Vives se saturó del escolasticismo ortodoxo, de la dialéctica y de la teología de Santo Tomás de Aquino, y llegó a ser excelso en estos estudios.

Así estuvo preparado para criticar más tarde el escolasticismo y para atacarlo, hiréndole en lo vivo, como hizo también su amigo Erasmo. Más tarde criticaba el sistema dialéctico y el sistema disputativo en su efecto sobre la juventud, demostrando la estulticia de las disputas doctrinales en ciertos pasajes de Bonatus y Priscian con el fatigoso aparato de las glosas y de los comentarios, y demostraba, además, cómo la continuación de tales estudios daba lugar a otras igualmente fútiles, pero más complicadas disputas, por las cuales co-

(1) *De causis corruptarum artium*, II ópera 1782-9, página 86. Vives recuerda que entre sus amigos parisienses, en este período, se encuentran: Lalus, Toussanus, Hocedius, Nicolás Woton, Nicolás Valdaura y Devalu. El Dr. José Pin cita también a Peter Yhona, de origen aragonés, y a M. Santangel, hijo de un casi catalán que había viajado con Colón.

mienzan las discusiones y las críticas al nacer, para ponerlas término sólo a la muerte.

Pocos años después de haber dejado a París, a pesar de la fama de su gloria académica, nos dice: «Doy gracias a Dios con la más viva gratitud por haber dejado París; es como si yo saliese del oscuro *cimmerion* y volviese a la luz».

De París Vives siguió hacia Flandes. Parece que su primera visita fué a Brujas, en 1512, donde se estableció en 1514. En 1512 estuvo durante algún tiempo con la familia de Bernardo Valdaura, que estaba unida por lazos de parentesco con la familia de su madre. Como M. Emile Vanden Bussche dice, no era de extrañar que Vives hiciese breves visitas de París a Brujas para ver las personas de su familia y a sus numerosos compatriotas establecidos en Brujas, que traficaban en un activo comercio con España. Esta ciudad era en aquel tiempo una verdadera metrópoli del comercio; pero además, como dice Erasmo, «una ciudad verdaderamente literaria» (1). Según las palabras de Vives, Brujas era tan española en su atmósfera literaria, que le parecía a él «una segunda Valencia».

Allí fué preceptor de Margarita, pequeña niña de tres años, hija de Valdaura, y que más tarde, hacia 1512, tomó por mujer. En 1516 Vives tuvo el cargo de preceptor del joven Guillermo de Croy, que contaba en aquella época 18 años y que estaba predestinado a ser obispo de Cambrai.

Este joven noble era sobrino del duque de Chievres, renombrado ministro de Carlos IV. Por influjo de su tío Croy, en 1517, en la época del papa León X, fué nombrado Cardenal y Arzobispo de Toledo, Primado de las Españas. Hay un curioso relato de la ceremonia en que el legado papal entregaba al joven Cardenal sus cartas credenciales y le ofrecía sus congratulaciones en la catedral de Middleburg, presentando una alocución expuesta en lenguaje elocuente. El legado fué justamen-

(1) *In celeberrima civitate Brugensia quæ tot habet eruditos tot et sine litteris felicia sanique iudicii ingenia*.

te el cardenal español Luis de Aragón, acompañado del Obispo de Córdoba y de Badajoz, y «de muchos hombres ilustres de España y de Italia». El emperador Carlos estuvo presente. Después de la ceremonia, el Cardenal legado, muchos gentileshombres flamencos y españoles, y otros, acompañaron al nuevo Cardenal al convento y fueron sus comensales en la gran comida.

Después de esto, el joven Cardenal, con el maestro Vives, visitó París y algunas ciudades belgas, en las provincias del Henaut y de Brabante. Mientras realizaba estos viajes, Vives escribió sus *Meditationes in septem Psalmos*, que dedicó al joven Cardenal. Después permaneció en Lovaina cerca de un año, antes de que Erasmo fijase su residencia en esta ciudad, y tuvo la dirección del nuevo Colegio de las tres lenguas, esto es: latín, griego y hebreo, cuyo primer fundador fué Jerónimo Busleiden. Probablemente fué en esta época cuando Vives se encontró con Erasmo por primera vez; pero ya en 1514 Vives hablaba de él como de su más culto y honorable amigo en *Oratio Virginis Dei Parentis*, y expresaba el deseo de que, como Carlos V había tomado como preceptor a Adriano Dedel (más tarde Adriano VI, papa), así su hermano Fernando hubiese escogido como preceptor a Erasmo, que es—añade Vives—, en mi opinión, el único educador capaz de desenvolver y dirigir las facultades intelectuales de un joven de grandes esperanzas para la Nación.

En Lovaina se encontró Vives en una sociedad simpática de intelectuales, porque, sin contar a Erasmo, esta Atenas del norte contaba con Jacobus Cratinus, Rutger Rescius, Conrad Codenius, Adrianus Barlandus, Melchior Trevir, Jacobus Latomus, John Briard y Martín Dorpius. Debe haber sido hacia el 1518 cuando Erasmo escribió su opinión sobre Vives a Tomás Moro, el escolástico canciller inglés.

«Tenemos aquí con nosotros a Luis Vives, que no ha cumplido aún sus 26 años. Tan joven como es no hay parte de la Filosofía que no domine; su cultura supera la de la masa de los estudiantes. Su poten-

cia de expresión al hablar y al escribir es tal, que no conozco nadie que pueda declararse su igual en el tiempo presente.»

Erasmo, consciente de ser el más grande escritor de la época, predecía que su nombre sería eclipsado por el de Vives, 26 años más joven que él.

Lovaina está hoy orgullosa de poder indicar el sitio de la casa de Vives, en la calle de Biest, como Valencia está orgullosa de mostrar el sitio donde surgía la casa natal de Vives, en la calle de la Taberna del Gall, hoy calle de Luis Vives.

Vives no se cansa de llamar a Erasmo su maestro, y la tradición señala la estancia del Colegio de las tres lenguas ocupado por Erasmo. El 2 de marzo de 1520 se concedió a Vives el permiso para dar por la mañana sus lecciones en la «Halles», esto es, en la Universidad de Lovaina. Se dice que interpretaba la Historia Natural de Plinio, y en su casa, por la tarde, daba conferencias sobre las Geórgicas de Virgilio.

En 1522 daba una tercera conferencia todos los días sobre Pomponio Mela, el geógrafo (1). También se dice que daba lecciones públicas sobre *de Legibus* de Cicerón, *de Senectute* y sobre el libro IV de la *Rethorica Herennium*. Resulta de documentos que trató también de la obra de uno de los escritores italianos del Renacimiento, Francesco Filelfo, y resulta evidente, por otras pruebas, que tenía tendencia por los escritores italianos.

Es interesante notar que entre los nombres de los discípulos de Vives se distinguieron muchos españoles, que habían ido a instruirse a Lovaina, la Universidad más célebre del norte de Europa, después de París. Entre los nombres que encontramos están los de Honorato Jouan, Pedro Malvenda, Diego Gracián de Al-

(1) En 1519 ocurrió un desorden en Lovaina, causado por Guillermo Nsen, que deseaba dar conferencias gratis sobre Pomponio Mela. Las autoridades hicieron objeciones a Nsen, probablemente por su inclinación hacia el luteranismo. Estas objeciones fueron tan vivas—dice Erasmo en una carta a Vives— como si Nsen quisiera pegar fuego al mundo. En 1520 Nsen dejó a Lovaina y, como hemos visto, en 1522, Vives dió las conferencias sobre el mismo asunto.

derate, Antonio de Berges y Jerónimo Ruffald (1).

En Lovaina, en febrero de 1519, publicaba Vives su *In Pseudo-dialécticos*. Está en forma de carta a un amigo, John Fortis, de la Universidad de París. En este tratado es donde describe la *Cimmerian darkness* del escolasticismo, de la que estaba tan contento Vives de haberse salvado cuando estuvo en los Países Bajos. Contra las necias sutilezas y nulidades del M. C., llamadas dialéctica aristotélica, no fué, desde luego, Vives el primero en protestar. El italiano Lorenzo Valla, en el tratado sobre la dialéctica, había atacado a los intérpretes medievales de Aristóteles, especialmente a Avicena y a Averroes. Y verdaderamente hay muchos puntos de relación entre Vives y Lorenzo Valla (2). Valla era tan netamente italiano como Vives era español. Valla tenía gran preferencia por Quintiliano. Vives era llamado el segundo Quintiliano. Entrambos, Vives y Valla, fueron los precursores de la Crítica de la Historia. Vives fué un investigador en las fuentes de las leyes canónicas. Vives es el precursor de la enseñanza moderna de los principios de la jurisprudencia. En la vida de ambos había afinidades; entrambos, directa o indirectamente, atacaban los abusos de la Iglesia romana; pero ambos se reconciliaron y murieron en paz con ella. Valla murió relativamente joven—a la edad de 50 años—, y Vives tenía solamente 48 años cuando murió. Pero, naturalmente, el más importante factor común fué el antagonismo contra la vieja dialéctica medie-

val, contra el escolasticismo, contra el aristotelismo.

Las importaciones árabes de Avicena, de Averroes y demás encontraron oposición en Valla, que luchó con el vigor de un obrero, y los ataques de Vives eran semejantes a los de Valla, resultado de la aceptación de la exigencia humanista en favor de las «bellas letras», y de los viejos autores clásicos vueltos a su pureza, una exigencia del todo irreconciliable con la concurrente aceptación de los barbarismos escolásticos en los pensamientos y en la lengua. En Vives es de notar que el antagonismo hacia la interpretación árabe de Aristóteles estaba reforzado por el odio nacional contra los moros, contra su filosofía, contra sus obras y sus costumbres. El aristotelismo árabe fué necesariamente defectuoso; las dificultades gramaticales en la trasmisión de los tesoros del mundo occidental eran enormes y alteraban la pureza de los puntos de vista, los cuales solamente podían venir de estudios profundos de crítica de los escritos de Aristóteles en el original griego.

Añádase a esto que el estudio de la Gramática y de la Retórica fueron misteriosamente fundados por los escritores que siguieron, y para mayor confusión, la Gramática fué cimentada sobre la Metafísica, y la única fuente del juicio crítico estaba en hilvanar juicios sobre lo universal y lo particular y sobre la ortodoxia de Duns Scotus y de Tomás de Aquino. Más tarde aparecieron libros de texto de hombres como Peter Hispanus y otros que oscurecieron todavía más los consejos, hasta llegar a una terminología para la Gramática *flats and shallous* con ideas huera y superficiales (como Milton después escribe)...

En su *Pseudo-dialécticos* dirige sus ataques decididos como un Erasmo, y, no es menor su claridad intelectual, que sabe sugerirle el más sencillo de los remedios. Las facultades naturales de la mente están perdidas para la juventud parisién de la Universidad. En todos los estudios verdaderos habrá algo útil como resultado; por el contrario, en la exposición dialéctica del tiempo todo es «locura ociosa».

(1) La supraindicada lista está tomada de las *Mémoires pour servir à l'histoire littéraire du Pays-Bas*, tomo I, página 117. París tenía también su numerosa colonia académica española.

(2) Vives se da perfecta cuenta de la importancia de Valla; no aprueba la severidad de este último al juzgar a los demás escolásticos, pero aprueba el método de Valla en las traducciones de Homero y lo alaba grandemente. Reconocía las *Elegantiae* de Valla como el primer y mejor auxilio para la elección de las palabras elegantes. Estaba de acuerdo con Valla en reconocer que Quintiliano es digno de compararse con Cicerón y da gran valor a la *Vita di Ferdinando Re di Aragona*, escrita por Valla. He encontrado esta relación en *De Tradendis Disciplinis*, de Vives. Este recomienda también las traducciones de Tucídides y de Herodoto, de Valla, así como las *Elegantiae* en su *De Ratione Studiis*.

La reforma de los estudios de la lengua la discute y la coloca en exacta relación con el pensamiento. Un dialéctico debía usar solamente palabras que todos pudieran comprender; pero el latín del estudiante parisién no puede ser comprendido ni aun por la persona más docta, ni siquiera por sus compañeros. Como el oráculo de Delfos, el lenguaje académico hace oscura la percepción. Los silogismos, las adiciones, las conjunciones, disyunciones, las explicaciones, las enunciaciones, etc., etc., son como los enigmas que entretienen a los muchachos y señoritas. Su así llamado latín es una jerga de la que si resucitase Cicerón no entendería ni una palabra. La Lógica es solamente un instrumento para atestiguar verdades formales.

¿Qué pensaríamos de un pintor que gastase todo su tiempo en preparar los colores, los lienzos y los pinceles, o de un zapatero remendón que se ocupase sólo en preparar su lezna y su cuchilla? Pero aunque la Lógica fuese buena lógica y exacto lenguaje inteligible, tal gasto de tiempo completamente dedicado a ejercitarla sería intolerable. ¿Por qué entonces tolerar la charla confusa que ha corroído todo ramo de ciencia en nombre de la Lógica?

A propósito de la necesaria reforma de la enseñanza de la lengua, pregunta: «¿Qué lenguaje es el dialéctico de la Universidad? ¿Es francés, español, gótico o lengua de los vándalos? Ciertamente no es latín». Y aunque semejantes extravagancias verbales, como las de los escolásticos, estuviesen expresadas en una lengua inteligible para la masa, el ejército entero de operarios gritaría silbando.

Y esos llamados escolásticos serían arrojados de la ciudad como dementes, o, por lo menos, como personas faltas de sentido común. El lenguaje de discusión, en suma, debe estar adaptado y basado sobre el vernacular. Todas las artes y todas las ramas de la ciencia reciben su lenguaje del pueblo, no dan el lenguaje al pueblo.

Nosotros no hablamos latín de una manera particular porque la Gramática nos lo impone así, sino porque así hablaban los romanos.

Ninguno de los pseudo-dialécticos puede hablar con tal circunspección sin equivocarse y pecar constantemente contra las reglas vacías y vanas. Porque las reglas han sido ideadas en oposición a la costumbre y a la manera de hablar. Para Vives el remedio era claro: no hay argumentación que no manifieste la verdad. El saber consiste en adquirir verdades materiales, es el objeto de las investigaciones; las investigaciones de la naturaleza y el sentido de observación son los que exigen ser cultivados. Es verdad que Vives no había llegado a esto en la época en que escribía los *Pseudo-dialécticos*, 1519; pero llegó en 1531, cuando publicaba *De Disciplinis*. Vives enseña que debe haber una estrecha observación de la naturaleza exterior, y declara que los sentidos abren el camino a todo el saber, y en otra parte sostiene que *los sentidos son nuestros primeros maestros*. Eventualmente, pues, Vives explícitamente señalaba la senda del saber, *ad incognita itur per cognita*. Llegamos al juicio a través de las funciones de los sentidos. Estos dialécticos que toman al niño fresco de los estudios gramaticales, y lo sumergen inmediatamente en el *Praedicabilia et Praedicamenta* y en los seis *Principia*, obran como hacían los alemanes cuando lavaban a los recién nacidos en la limpia y fresca corriente, y los suprimían así de la existencia. Pero el inmediato nuevo estado pedagógico que hacía presión sobre el espíritu de Vives, cuando escribía *Pseudo-Dialecticis*, fué el que hirió los más evidentes orígenes de los errores escolásticos. La bárbara rudeza de la lengua de los dialectizantes debía ser radicalmente trasformada. Vives, pues, insistía en una reforma de la enseñanza de la lengua. Y del mismo modo Valla, el cual daba pasos prácticos para sustituir buenos y aprobados métodos de exponer en latín en sus *Elegantiae*, como más tarde hizo Erasmo en su *Copia Verborum et Rerum*.

¿Cómo hacía, pues, Vives para adelantar pedagógicamente sobre las sugestiones de estos grandes educadores? Valla y Erasmo pedían entusiastamente la adop-

ción universal del latín como lengua escrita y hablada. Vives se distinguía de ellos por la briosa defensa del uso de la lengua materna.

Vives está separado de ambos, según las consideraciones de los siguientes pasajes:

«Debemos aceptar favorablemente una buena expresión francesa, española; pero no debemos favorecer el latín corrompido.» Y, además: «No hay mayor utilidad en saber el griego o el latín que el francés o el español, si no se tiene en cuenta el valor de los conocimientos que podemos obtener de las lenguas doctas».

En estas palabras de Vives encontramos la primera afirmación pedagógica en favor del desarrollo de las lenguas maternas en las varias naciones europeas. Vives insistía, en *Pseudo-dialécticos*, sobre la necesidad de usar la lengua vernacular como medio de instrucción, sirviéndose de ella, paso a paso, en las investigaciones e indagaciones de los nuevos descubrimientos científicos, por una parte, y en el desarrollo de la moderna literatura, por otra. Vives quería la enseñanza de la Lógica con el fin práctico de obtener expresiones claras que facilitasen la adquisición de conocimientos reales. Ponía así de *relieve especial* la importancia de la lengua materna en la educación general.

Este modo de ver conducía a la afirmación del principio de que las lenguas modernas tenían en la educación la misma importancia que las clásicas.

Así, Vives fué el primer educador que defendió valientemente la enseñanza del vernacular al mismo tiempo que la del idioma latino, y por esto está considerado como uno de los más grandes reformadores de la Pedagogía.

Cuando escribió *Pseudo-dialécticos*, Vives tenía sólo 27 años.

(Concluirá.)

PSICOLOGÍA Y EDUCACION

por M. Ed. Claparède,

Prof. en la Universidad de Ginebra.

Comenzad, pues, por estudiar mejor a vuestros alumnos, porque, con seguridad, no los conocéis.

J. J. ROUSSEAU.

Que la Pedagogía debe reposar sobre el estudio del niño, como la Horticultura reposa sobre el conocimiento de las plantas, es una verdad que parece elemental. Es, sin embargo, completamente desconocida por la mayoría de los pedagogos y por casi todas las autoridades escolares. Bastará, para demostrarlo, recordar que en la mayoría de las Escuelas Normales no se da ningún curso de psicología del niño. Los jóvenes que salen de esas instituciones a los 18 ó 19 años, son colocados por el Estado en escuelas primarias o secundarias, con la misión de desarrollar inteligencias, de formar caracteres, de reprimir instintos, y nunca se les ha enseñado lo que es la inteligencia, el carácter, el instinto, y cuáles son las leyes del desarrollo de estos fenómenos, leyes que deberían, sin embargo, conocer *grosso modo*, para subordinarles los métodos de su enseñanza.

Dudamos que, en las escuelas de horticultura, deje de existir en el programa algunas horas al menos consagradas a la Botánica y al conocimiento de las plantas. En todos los tiempos, en efecto, se ha puesto mucho más cuidado en el cultivo de las flores y los frutos que en la educación de los niños. También ha preocupado mucho más la cría de ganado. Herbert Spencer, en su libro sobre la «educación», lo hace notar de un modo ingenioso cuando nos muestra al gentilhombre campesino haciendo su visita cotidiana a las cuerdas y a las cochiqueras, inspeccionando él mismo el régimen que se obliga a seguir a sus caballos o a sus perros de raza; pero sin subir nunca al cuarto de sus hijos para averiguar los alimentos que les dan o para velar por su educación.

Con demasiada frecuencia, además, se figura la gente que el problema pedagógi-

co se resuelve por medio de programas. Se discute ampliamente sobre los méritos respectivos de la enseñanza «clásica», de la «científica» o de la «profesional»; pero estas discusiones son vanas: reposan sobre apriorismos, o sobre prejuicios de clase o de partido, no sobre observaciones precisas. Los argumentos que se hacen valer con frecuencia son, casi constantemente, argumentos sentimentales, dictados por preferencias personales y no por la experiencia. Y, por otra parte, estas cuestiones de programas, por importantes que sean, son, en realidad, secundarias; quiero decir con esto que se hallan subordinadas a los métodos de enseñanza. El programa más bello y más sensato sobre el papel no dará fruto más que si la enseñanza que de él dimana se halla adaptada al espíritu, al tipo mental de los alumnos.

Ahora bien; para colocar en su punto estos métodos de enseñanza, es necesario conocer, por poco que sea, algo de la psicología del niño.

El problema educativo comprende, pues, dos términos: la cosa a enseñar y aquel al cual debe ser enseñada—el programa y el alumno. Hasta aquí se ha concedido toda solicitud a los programas, a los manuales; es tiempo de ocuparse un poco de aquellos para los cuales han sido hechos. No olvidamos que existe aún un tercer término, a saber: el educador mismo. Pero lo que éste debe ser depende de la manera como importa que el niño sea tratado y se desenvuelva. La determinación de las cualidades que debe poseer el educador depende, pues, a fin de cuentas, de la psicología del niño.

Sin embargo, la necesidad de dar una base científica a la educación no es sentida por todo el mundo. Este punto de vista encuentra una viva oposición; por eso conviene separar las objeciones que se ponen en su camino y que pueden reducirse a tres: el *buen sentido*, el *don* y la *práctica diaria*.

A. *El buen sentido*.—«No hay necesidad—se dice—de tanta psicología para ser un buen educador. El buen sentido, esa facultad de juicio y de ponderación repar-

tada entre cada uno de los seres humanos, es perfectamente suficiente para dirigir el desarrollo de un niño. ¿Qué ganaría la Pedagogía con perderse en el laberinto de los métodos y de la técnica experimental?»

Se despista uno un poco, al pronto, ante una objeción de este género, porque no se percibe exactamente en qué acepción es tomado el término, por otra parte bastante impreciso, de «buen sentido», y es, por lo tanto, difícil comprender lo que la objeción significa.

Si, con Descartes y los diccionarios, se hace «buen sentido» sinónimo de razón recta y sana, potencia de «bien juzgar», no sé verdaderamente cómo el buen sentido podría oponerse a la ciencia, porque precisamente el método experimental no es más que uno de los medios empleados por la sana razón para establecer juicios correctos. La ciencia no es así más que una de las manifestaciones mismas del buen sentido (1).

Pero por el hecho mismo de protestar contra el empleo de un método riguroso en Pedagogía, puede inferirse que los protagonistas del buen sentido dan a este término una aceptación más restringida: el buen sentido es la aptitud para juzgar y decidir al primer golpe de vista, considerando sencillamente lo inmediatamente dado, y sin recurrir a las minucias del control. Este buen sentido es el que llamaba Voltaire «razón grosera, razón començada, primera noción de las cosas ordinarias, estado medio entre la estupidez y el talento». No puede negarse que en la vida diaria esta «razón grosera» presta grandes servicios; pero la cuestión es saber si es capaz de resolver los problemas que presentan la educación y la didáctica.

Para responder a esta pregunta, habría

(1) El buen sentido, en educación, no es hacer poca ni mucha Psicología, aprender a conocer esa máquina frágil, que con facilidad se desarregla, que es el cerebro del niño, para saberla dirigir, regularla, colocarla sobre «la buena vía», respondía con justeza una maestra ginebrina (Srta. Metral: *L'Éducateur*, del 4 de noviembre de 1911) a una de sus colegas, que oponía el «buen sentido» a la Psicología. Ver también E. Duvillard: *L'Éducateur*, del 28 de octubre de 1911, y mi artículo: «Un Instituto de Ciencias de la Educación», *Ar. de Ps.*, XII, página 22.

que comenzar por establecer diferencias en el buen sentido: la «primera noción de las cosas» es más o menos profunda según el espíritu que se apodera de ellas. Pero ¿para qué entrar aquí en un estudio de las variedades del buen sentido? Que corresponda a la intuición delicada de un espíritu penetrante, o, por el contrario, que sea la expresión de una reflexión grosera y de inducciones superficiales, la importancia efectiva de sus decretos será, en uno y otro caso, la misma.

Es que, en efecto, todos los buenos sentidos no coinciden. Cada cual tiene su modo de ver distinto de los demás; todos fundados, sin embargo, al decir de cada uno, sobre el más evidente buen sentido. Consultemos los hechos: Tomemos como ejemplo, si queréis, la querrela de los clásicos y los modernos. Uno encuentra que es buen sentido el que indica que un estudio profundo del latín es indispensable para el conocimiento conveniente del francés; a otro, el buen sentido le aconseja, por el contrario, que no hay nada de esto, y que este estudio arrebató, desgraciadamente, a la lengua materna las numerosas horas que se le deberían consagrar. Se encuentra, para apoyar cada una de estas tesis, hombres muy distinguidos, a los cuales no podría, razonablemente, rehusárseles todo «buen sentido».

Otro tanto podría decirse de todas las cosas de la Pedagogía. Personas de buen sentido opinan en favor del estudio de las lenguas por el método directo, pero otras de buen sentido también, opinan en favor, del método opuesto. Unos apoyan la enseñanza cronológica de la Historia, otros la combaten. Unos apoyan la coeducación; otros la combaten. Unos apoyan la emulación y la distribución de premios a los alumnos; otros la combaten. Unos apoyan los castigos colectivos; otros los combaten. Unos apoyan el estudio de memoria; otros lo combaten. Unos apoyan los trabajos manuales en la escuela primaria; otros los combaten... Os desafío para que me citéis un solo problema pedagógico en el cual no puedan alinearse series de soluciones opuestas, proclamadas todas en nombre del buen sentido.

Pero entonces, ¿cómo saber cuál de todos estos buenos sentidos es el más «bueno»? ¿El buen sentido de un señor, es el que va a ser ley? ¿Quién va a decidir en este conflicto de los buenos sentidos? Es evidente que será preciso, a fin de cuentas, apelar a otra instancia y solamente la *experiencia*, la experiencia a larga fecha, es la que asistiendo al *struggle for life* de todas las opiniones, anotará cuidadosamente las consecuencias prácticas, o la experiencia provocada, ayudada por la ciencia deductiva, que tratará, sacrificando menos generaciones de escolares a una solución urgente, de resolver la cuestión de una manera más rápida y más respetuosa también para los derechos del niño.

Así, acorralado, el buen sentido se refugia por voluntad propia en el método experimental. Y vemos entonces lo que falta a las alegaciones proclamadas por el simple buen sentido para que puedan suministrar a la vida práctica una indiscutible línea de conducta: les falta a estas alegaciones una marca que testifique su valor. *El buen sentido, en efecto, afirma, pero no prueba.* Y aun cuando desde el primer momento haya puesto el dedo en la llaga, por una intuición del genio, nada traduce su éxito al exterior, nada permite comunicar su seguridad. Así, pues, aun admitiendo, ¿y quién podrá negarlo?, que una simple observación superficial de las cosas por hombres de genio o de experiencia los conduzca a veces a soluciones justas, sus conclusiones no tendrán valor práctico, porque no podrán demostrar su sólida fundamentación. Aun suponiendo que el buen sentido, por sí mismo, haya llegado a descubrir un hecho o una ley, le sería imposible *establecerlo*. (Así, la esfericidad de la tierra era ya profesada hace más de dos mil años; pero este hecho no ha podido ser puesto fuera de duda más que por los circunnavegadores del siglo xv; hasta esta época, gentes letradas consideraban como contrario al buen sentido el admitir que tenemos antípodas que andan cabeza abajo...) Sea cualquiera, pues, la calidad del buen sentido, el método del buen sentido no es suficiente por sí mismo; no sabría hallar su sanción más que en el control de la experiencia.

No hay necesidad de añadir que esta necesidad la siente cada cual, aunque confusamente, y sobre todo, acaso, los adversarios de una pedagogía científica: si éstos reprueban tanto el control del método experimental, es, sin duda, porque temen verle dar un mentís soberbio a las enfermizas elucubraciones de su «buen sentido». ¡Su temor no es, a fe mía, sino demasiado legítimo!

La palabra de «buen sentido» tiene aún una tercera acepción: significa aptitud para *aplicar* bien las reglas y las leyes. Para aplicarlas bien, es decir, para tomarlas en su espíritu y no solamente en su letra; teniendo en cuenta el conjunto de las circunstancias y de las contingencias del momento presente. Así, decimos que el médico que prescribe a una pobre paciente sin dinero medicamentos caros, vinos generosos y una temporada en la Costa Azul, no tiene buen sentido, por sabio que sea, por legítima que pueda ser, por otra parte, su prescripción, considerada en sí; porque es precisamente falta de buen sentido el considerar en sí lo que no debe ser considerado más que en el conjunto de las circunstancias del medio. Buen sentido es, así, lo opuesto a la pedantería.

¿Hay necesidad de decir que esta clase de buen sentido es una cualidad indispensable al educador, y que, lejos de ahogar la iniciación psicológica, la desarrollará más bien o, por lo menos, le suministraría los medios de desarrollar sus efectos? Porque una buena parte de las circunstancias que ha de tener en cuenta un educador, cuando juzga o trata a un niño, son precisamente circunstancias de orden moral o psicológico, que solamente una información convenientemente seguida podrá hacer descubrir.

Acabamos de ver que el buen sentido es incapaz, por sí mismo, de *establecer* un método o un programa pedagógico; es decir, de demostrar su sólida fundamentación. Pero apresurémonos a decir que vale más, en este dominio, el buen sentido, por grosero que sea, que nada. Porque el buen sentido tiene probabilidades de suministrar una solución justa, o parcialmente justa.

¡Si al menos programas y métodos estuviesen siempre fundados sobre el buen sentido de alguien, aunque fuese el menos inteligente, ya esto sería algo!

Pero, ¡ay!, con frecuencia, con demasiada frecuencia, no es éste el caso: el azar de las circunstancias, los compromisos de los partidos, las «necesidades» de la política, razones de economía, he aquí lo que engendra los planes de estudio. Se ve a veces volver del revés todo un programa para asegurar una plaza a un amigo político, o para permitirle que deslice uno de sus manuales elementales, que son, sobre todo, como se ha dicho espiritualmente, manuales... «alimenticios» (1) (para aquellos que los publican, entiéndase bien).

Cada cual hallará a su alrededor, lo temenos, más ejemplos que los que quise hallar de estas innovaciones didácticas, que no corresponden al buen sentido de *nadie*, porque son el resultado de un compromiso entre opiniones inconciliables. En Ginebra, por ejemplo, hemos visto recientemente el hecho siguiente: Al comprobar los inspectores primarios que la enseñanza del alemán no producía ningún resultado satisfactorio en las escuelas del Estado, han propuesto pura y simplemente que fuese suprimida. Pero esta modificación tenía que pasar por la asamblea legislativa: levantó una tempestad.

Por lo demás, nadie se preguntó por qué esta enseñanza no producía resultado; en el platillo de la balanza fueron echados argumentos patrióticos: estando Suiza compuesta de una mayoría de cantones que hablan alemán, sería dar prueba de un mal espíritu de confederación el suprimir en las escuelas primarias el estudio de la lengua de los queridos y fieles confederados, etc. Pero como, por razones políticas, una parte de los diputados no quería aparecer como opuesta a la Dirección de Instrucción pública, se recurrió a un término medio: se suprimió el alemán en las clases inferiores; ¡en lugar de hacer empezar esta enseñanza en el primer año escolar, se ha decidido hacerle empezar en

(1) *Elémentaris*, «*alimentaires*».

el quinto! Y esta supresión no ha sido compensada por un perfeccionamiento de los métodos de enseñanza. De suerte que la modificación hecha sólo ha servido para empeorar el estado de cosas denunciado por los inspectores. Los niños no aprendían el alemán en cinco años de estudios; ahora no se les da más que durante dos años. ¡Qué lo entienda quien pueda!

Yo he visto hace dos o tres años emplear en una escuela, para comenzar a aprender el alemán, una gramática, donde aun se encontraba la ortografía antigua, reformada, sin embargo, en Alemania hace veinticinco años; se leía en ella *Thier*, en lugar de *Tier*, etc. El buen sentido me parece que debía aconsejar el no imprimir en el cerebro, virgen aún, de los pobres niños, clichés ortográficos defectuosos, que más tarde les sería preciso corregir, lo que no es cosa fácil, porque las primeras impresiones son las más tenaces. Pero olvidaba que hay también un buen sentido comercial, que a veces aconseja en las cuestiones de didáctica: supe, en efecto, que se servían aún de aquella gramática añeja... ¡porque la provisión no se había aún agotado!

Otro ejemplo: en los debates que han tenido lugar recientemente (enero de 1914) en la Cámara belga entre flamencos y valones, sobre la cuestión de saber si las dos lenguas, flamenca y francesa, o solamente una de ellas, debía ser enseñada a los niños de las escuelas, solamente parecen haber sido tomadas en cuenta consideraciones políticas. «El Gobierno, decía el *Temps*, que narraba el debate, había querido dejar contentos a valones y flamencos, conciliar, por un expediente todos los elementos en juego». *Conciliar por un expediente...* ¡Siempre la misma solución defectuosa! Sin tomar partido en este grave debate, hagamos constar cuánto dificultan a un Gobierno, para una resolución racional de los problemas pedagógicos que se le presentan, las preocupaciones políticas.

Y, cosa divertida: por lo general, son gentes enfeudadas en la política, por un lado o por otro, los que se proclaman

campeones de la pedagogía del buen sentido!

B. *El don*.—«Se nace educador. La aptitud para educar es una aptitud innata, que no puede adquirirse por un estudio especial.»

La idea de que la aptitud para educar sea una aptitud innata, una especie de instinto inherente a cada hombre, no es *a priori* una idea absurda. La Naturaleza, que ha dado al hombre la facultad de engendrar hijos, ¿no le habrá dado la de educarlos? Las ideas lógicas no son, por desgracia, las ideas justas, y en este caso particular nos vemos obligados a reconocer que ese instinto educativo ha desaparecido de la especie humana, con otras muchas facultades que poseen aún los animales. A medida que subimos en la escala de los seres, vemos a los instintos precisos ceder el paso a la inteligencia, que obra como su instituto. La araña teje su tela, la abeja da forma a su alvéolo, con una seguridad que ha hecho comparar su actividad a la de una máquina. Para nosotros, la construcción de una casa es un negocio muy complicado, y ha sido preciso el trascurso de siglos para que la Humanidad descubra poco a poco el arte de construir, y para adaptar este arte al progreso y a las necesidades de su civilización. Lo mismo sucede con el arte de la educación. Natural en los animales (al menos en los que educan a sus hijos), natural también en el hombre en sus formas más rudimentarias, debe ser modificado de nuevo para el hombre actual. Los impulsos de su amor por el niño, aliados a las indicaciones de su buen sentido, están lejos de ser suficientes para permitirle resolver los múltiples problemas que cada día se acrecientan, que la educación de los niños presenta a su conciencia. Entonces es cuando hay que recurrir a la inteligencia, para descubrir los medios de acción que su instinto no le suministra.

Y he aquí el origen de la ciencia de la educación, el mismo que el de todas las ciencias: suplir las lagunas del instinto. Así como hemos edificado una ciencia médica, porque nuestro instinto enmudece acerca del modo de tratar a los enfermos,

así también debemos instituir una ciencia de la educación, porque nuestro instinto enmudece sobre la manera de tratar de un modo adecuado su desarrollo.

Por otra parte, no negamos—es la evidencia misma—que, respecto a la aptitud para educar, existen grandes diferencias entre la gente. Al lado, en efecto, de los conocimientos positivos necesarios a este sacerdocio, intervienen cualidades de orden afectivo: simpatía, penetración, dulzura, prestigio, paciencia, tacto, destreza, que con frecuencia son nativas y con frecuencia también no podrían adquirirse. Pero estas excelentes disposiciones, geniales a veces, ¿dispensan el que se constituya una ciencia pedagógica?

En modo alguno. El «don», el talento, hasta el genio mismo, no hacen superfluo el conocimiento. Por el contrario, este conocimiento permite justamente al artista sacar el mayor partido posible de sus cualidades nativas. No se prohíbe, que yo sepa, a una persona bien dotada para la música tomar lecciones de piano o de violón, bajo pretexto de que ha «nacido» artista. Pero abandonemos estas discusiones; es un poco humillante el gastar el tiempo en mostrar la evidencia. Coloquémonos frente a las realidades de la práctica educativa.

Comprobamos que, de hecho, la aplicación del «don» a la ciencia educativa es muy restringida. No es el don, por ejemplo, el que ha descubierto una relación entre la falta de atención de un niño y la existencia en él de vegetaciones adenoideas; no es el don el que nos ha hecho imaginar tribunales de niños y escuelas al aire libre; no es el don el que ha permitido nunca apreciar con exactitud el grado de retraso de un niño; no es el don el que nos ha hecho penetrar en los secretos del crecimiento corporal; no es el don el que ha puesto a la luz del día las raíces psicológicas de una obsesión o de un vicio; no es el don el que nos ha revelado tipos intelectuales, las leyes de la fatiga, la técnica de la memorización, la curva del trabajo, o la infidelidad natural del testimonio... Y la mejor prueba de esto, es la de que todos

los hechos a los cuales acabo de hacer alusión son de fecha reciente. ¿No habrá nadie poseído el «don» antes de alborar el siglo xx? No; pero estos descubrimientos eran imposibles antes; han estado constantemente condicionados por los progresos de la ciencia del niño y de la Psicología.

Pero se me va a citar a Rousseau. ¿No poseyó el don, y un don magnífico y fecundo? Ciertamente. Pero esto no da la razón a los defensores de la omnipotencia de esta cualidad. Primeramente, todos los días no nacen hombres como Rousseau. Y después es necesario considerar sobre qué ha descansado, exactamente, el genio de Juan Jacobo. Su intuición ha consistido en ver justamente que no era necesario, según el uso corriente, contar sobre una especie de aptitud innata para educar a los niños. Por el contrario, declara, desde el prefacio del *Emilio*, que «no se conoce a la infancia». *Comenzad por estudiar a vuestros alumnos — dice — porque seguramente no los conocéis.*

Pero, seamos generosos. Concedamos a los partidarios del «don» que éste es capaz de salvar todas las dificultades, y, por una especie de presciencia, resolver de una vez, con su varita mágica, los más espinosos problemas. No habríamos terminado aún, porque quedaría por saber, en primer lugar, si «nacen» bastantes educadores para poder satisfacer todas las demandas (recordemos que un país como Suiza ocupa, en sus escuelas de párvulos y primarias, más de quince mil maestros; Francia, cien mil; Alemania, doscientos mil).

En segundo lugar, si existe algún medio para diagnosticar esta facultad innata, ¿como hace el Estado, por ejemplo, el diagnóstico de su presencia en un candidato a la carrera pedagógica? ¿Y trata de hacerlo? Yo no lo he oído decir nunca. Por el contrario, se halla uno obligado habitualmente a aceptar en los puestos vacantes a candidatos sin inclinación alguna por la enseñanza. Un profesor de la Escuela Normal de Bruselas, M. Jonckheere, que ha hecho una información sobre la vocación de los maestros, ha hallado que de treinta

y cinco alumnos *ninguno* ha entrado en la Escuela Normal por vocación (1). Igualmente, después de una asamblea general de la Sociedad pedagógica de Neufchatel, donde se discutía sobre la preparación del Cuerpo de enseñanza primaria, una de las informaciones hacía la siguiente declaración: «No quisiera negar que ciertas personas poseen el don de la enseñanza, ni tampoco que la práctica no le mejore; pero, ¿no debe contarse con estos dos factores? Esto no tendría éxito, porque, de cien personas que se destinen a la enseñanza, ¿existen más de una o de dos que posean el don? (2).

Cero sobre treinta y cinco; uno o dos por ciento. He aquí lo que dicen los que se hallan mejor colocados para informarnos... ¡Y es en nombre del «don» en el que se querría estrangular la psicología del niño!

C. *La Práctica*.—«Solamente la práctica individual de la enseñanza podrá formar al maestro. Solamente la práctica podrá suministrar reglas a la didáctica y edificar el arte de la educación. Por el contrario, los psicólogos, sin contacto con la escuela, desconociendo sus necesidades y sus exigencias, se mueven en la teoría, cuando aquello de que los educadores tienen necesidad es de una práctica muy definida y de medios concretos».

Tal es la tercera objeción que se lanza a los partidarios de una pedagogía científica. Examinémosla.

No nos detendremos en el reproche, dirigido al teórico, de falta de contacto con la escuela y de no conocerla.. Porque, precisamente, el psicólogo pide ser puesto lo más posible en contacto con los escolares, y su deseo más ardiente es el de ver a los maestros mismos colaborar en la edificación de la ciencia del niño. Y, por otra parte, ¿es este reproche enteramente justificado? ¡Si quisiésemos polémica, preguntaríamos a nuestros adversarios si conocen mejor, ellos, la Psicología! Porque

nosotros, si no hemos sido maestros—lo que convengo en que hubiese sido muy provechoso—, hemos, por lo menos, pasado años, ¡y cuán largos!, en la escuela, de la cual se nos acusa de hablar como al ciego de los colores. Los que no critican, ¿han vivido solamente dos meses en uno de nuestros laboratorios?

Pero dejemos estos argumentos sutiles y veamos lo que, frente al problema educativo, puede dar al teórico una superioridad real sobre lo simple empírico (llamo así al que se contente con su sola experiencia personal), y en eso consiste la parte débil del problema, tan alabado, de «la práctica».

Enumeremos, primeramente, los defectos de este sistema; los trataremos después, uno tras otro. Helos aquí (1): 1.º, *insuficiencia de punto de vista*; 2.º, *rutina*; 3.º, *inadaptación a las circunstancias nuevas*; 4.º, *resultados inciertos e incapacidad de probar su valor*; 5.º, *incapacidad de resolver una multitud de problemas*; 6.º, *longitud de los tanteos*; 7.º, *ausencia de análisis*; 8.º, *perjuicio causado a los niños víctimas de estos tanteos*.

1.º El maestro que sólo profundiza en su práctica es llevado poco a poco, por la fuerza de las cosas, a no considerar la educación más que desde su punto de vista. Pero el punto de vista del maestro no es el único posible; existen otros: el del niño, el de la raza, el de la sociedad. Y a ellos es a los que debe subordinarse el del maestro. Porque la acción del maestro, la clase, la lección, no son más que *medios* para llegar a determinados fines individuales o sociales. Y nadie negará, creo yo, que los medios para lograr esto no deban estarle subordinados.

El maestro desempeña una tarea muy difícil. Para mantener el orden en las clases numerosas, para obligar a los alumnos

(1) T. Jonckheere, «¿Se convierte uno en maestro por vocación?», *Ars. de Ps.*, VII, pág. 55.

(2) Información general de la Sociedad pedagógica de Neufchatel sobre la preparación del Cuerpo de enseñanza primaria, Neufchatel, 1912, pág. 37.

(1) No hay para qué decir, pero a pesar de ello lo repito, que no se trata de criticar la práctica en sí misma, que es, por el contrario, de una utilidad capital para la formación del educador, y también para la edificación de una ciencia pedagógica; lo que nosotros combatimos es la pretensión de que la práctica de la enseñanza es suficiente para estos dos objetos.

a absorber programas demasiado recargados, que con frecuencia se hallan mal adaptados a sus capacidades, se encuentra forzado a recurrir a otros muchos pequeños procedimientos (disciplina, notas, pruebas, etcétera), que terminan poco a poco por convertirse para él en la cosa más importante y absorber completamente su atención. Y detrás de estos procedimientos, que no deberían ser más que accesorios, pero que constituyen para él la trama de la vida cotidiana, pierde de vista el fin mismo que probablemente, al principio de su carrera, se alzaba claramente ante él: la formación del alma del niño.

Hay algunos maestros, por ejemplo, para los cuales la mayor preocupación pedagógica se resume en el temor a ser objeto de burla y cuya acción escolar se halla orientada en consecuencia. ¿Cómo un hombre invadido por una fobia de este género puede tener el espíritu bastante libre para ejercer sobre sus alumnos un influjo considerable? Cito este ejemplo para mostrar cuánto pueden limitar los horizontes del educador y rebajar su acción los problemas inmediatos de la «práctica».

En una palabra, la actitud activa y autoritaria del maestro no es favorable al desarrollo en él de la aptitud de observación, aptitud científica y desinteresada, indispensable a la edificación de una psicopedagogía positiva. El que está, llamado a *juzgar* constantemente no se halla en la mejor disposición de espíritu para *comprender* y para *explicar*; no se le ocurre, tan convencido está de que su papel es otro, y le absorbe en otro sentido descender hasta el nivel del alma infantil para averiguar la atmósfera que le conviene preocupado de los deberes del niño, se olvida de pensar en sus *derechos*... ¡Si Juan Jacobo hubiese sido maestro de escuela, no hubiese, ciertamente, escrito el *Emilio*!

(Continuará.)

LAS FACULTADES DE LETRAS EN ESPAÑA

por Américo Castro,

Catedrático en la Universidad de Madrid.

I

En la ancha penumbra que la indiferencia social proyecta sobre todo lo universitario hay un trozo negro, como boca de lobo, que marca el sitio de las Facultades de Letras. La opinión pública representa en estos casos el lado de un triángulo cuyos otros dos fueran el valor de la institución y el cuidado de que la haga objeto el Poder público. Sería fácil hablar mal de las Facultades, sacando a luz terribles casos, tanto de Madrid como de provincias. Del cuidado oficial, en cambio, no podría decir mucho, porque no existe.

No deja, pues, de estar en algún modo justificada la actitud pública respecto de estos organismos universitarios.

El interés por lo que representan los estudios de Filosofía y Letras ha sido en todos los pueblos cultos un índice de su nivel de civilización. Como es sabido, la Universidad está compuesta, por ahí fuera, esencialmente de las Facultades de Ciencias y Letras. Lo demás son estudios de aplicación, que, en la mayoría de los casos, están alejados de la Universidad. Esta, entre nosotros, sobre todo en provincias, gira en torno a la Facultad de Derecho, la cual, juntamente con la de Medicina, suena algo en el oído público, sobre todo cuando el profesor es centro de un bufete o de una clientela considerable. Fuera de eso, el profesorado—especialmente el de Letras—carece de prestigio. Recuerdo la respuesta de una linda andaluza a alguien que exhibía un poco su reciente calidad de profesor: «¡Jozú, no sabía yo que era usted maestro de escuela!»

No puedo olvidar tampoco las palabras de Ganivet, que cita Navarro Ledesma en el prólogo del *Epistolario* del escritor granadino:

«¿Qué cara pondría una mujer un poco lista y espiritual que después de haberse enamorado románticamente de un hombre, y en un momento de expansión y deliquio

llegase a averiguar que el objeto de sus ansias era un señor profesor de lengua griega?» A Navarro Ledesma le hacía esto mucha gracia, lo mismo que el que su ídolo hubiese intentado prepararse en veinte días a unas oposiciones a griego, en las que fué justamente derrotado por alguien que venía «dedicando a esta faena ocho o diez años»; el biógrafo lo dice con cierta sorna.

Tales gestos intelectuales—vengan de quien vinieren—son gestos de incivilidad, que sobreviven en quienes dentro de la ciudad de la cultura se revuelven como lugareños. La mofa de estas gentes—que son numerosísimas—representa la reacción más elemental ante la novedad incomprendida. A España le vienen larguísimas sus once Universidades, las cuales, en su mayoría, tan faltas de ambiente como de productores de ciencia, viven sin sustancia, fabricando insustanciales licenciados y doctores.

La escasa actividad civilizadora con que el siglo XIX intentó salvar los enormes atrasos que en gran parte aun nos abrumaban no fué bastante para elevarnos al plano de las actividades del espíritu completamente desinteresadas. La cultura que venía de fuera se empleó casi en su totalidad en dotarnos de trenes y máquinas, o de aquellas ciencias indispensables para la vida, como la Medicina. Y aun ésta, en su aspecto realmente elevado, es aún bien joven entre nosotros.

Apenas ha habido lugar hasta ahora para que se cultiven las llamadas ciencias del espíritu, que, en general, tienen por objeto al hombre como productor de civilización y a esta misma civilización. Si en la época de formarse las modernas ciencias (siglos XVIII a XIX), España hubiese tenido una actividad propia en el orden de la cultura, seguramente habrían florecido aquellos estudios, junto a las más prácticas aplicaciones del progreso. Así aconteció en todos los países con personalidad científica. Inglaterra, país *práctico*, concede una enorme importancia a la formación clásica de su juventud (en latín y griego), y no hay que decir cómo se atienden esas

ramas del saber en Francia y Alemania, países donde, además, es extremada la importancia que se otorga a la lengua y literatura nacionales como elemento decisivo en la educación elemental y universitaria.

En esos países profesar el griego o el tibetano es en sí una actividad tan cotizabile ante la hembra como cualquier otra. Es raro que en este punto la gran capacidad de Ganivet no hubiese sabido remontar el ambiente pueblerino que a menudo se trasluce en su obra, sin embargo, tan plena de inteligencia.

La carrera de Filosofía y Letras carece entre nosotros de prestigio social. Sus alumnos proceden de clases más bien humildes. Son los menos—sobre todo en provincias—los que se atreven a seguir esos estudios sin sustentarlos con los de Derecho. Influye, sin duda, el tener pocas *salidas*; pero mucho, la falta de prestigio externo. Casi tan poco como en España logra en Francia un licenciado en Letras, y, sin embargo, he comparado mil veces de cuán distinto modo se *lleva* ese título en ambos países.

Hasta 1900, nuestra Facultad fué una carrerilla corta, algo así como la de cura de misa y olla. Desde aquella fecha se ampliaron su marco y sus estudios, de una manera abstracta e insistemática, sin consultar las capacidades científicas del profesorado, sin reformar nada ese ridículo método de exámenes y obligando a los alumnos de la Sección de Letras a estudiar (?) latín, griego, árabe, hebreo y castellano, además de otras complicadas disciplinas, tan extrañas algunas de ellas, que en 1913 la Facultad de Madrid pidió que se sustituyeran por otras menos exquisitas, por no haber entre nosotros técnicos que pudieran enseñarlas ni alumnos preparados para seguir las.

Las lenguas modernas, por descontado, no se enseñan en la Universidad, en lo cual constituye, me parece, la única excepción entre las europeas. No sentimos curiosidad alguna por conocer los más finos productos de las culturas modernas; ni Dante, ni Molière, ni Shakespeare, ni Goethe, ni las civilizaciones de que son eco han parecido

a nuestro Poder público temas que podían enriquecer el horizonte de nuestra juventud universitaria.

Lo más extraño de estas cosas es el silencio que reina en torno a ellas.

El Ministerio de Instrucción pública, por su constitución, es un organismo mudo y pasivo, que se limita a registrar, como un autómatas, las altas y bajas del personal. No sale de allá una palabra que afecte al contenido de la enseñanza, ni a su método, ni a la preocupación que ese superior Centro parece que debía tener por la vida universitaria. Se me dirá que ahí está el decreto de autonomía; pero en ese decreto se da forma sistemática y definitiva a la incapacidad para pensar directamente sobre la Universidad.

Por su parte, las Facultades de Filosofía y Letras (no obstante contar con eminentes maestros) tampoco reclaman nunca la atención pública hacia los finos y complejos problemas que debieran integrar su existencia. Tal como las pusieron en 1900, así se han quedado. Cada profesor se encierra en la madriguera de su cátedra, donde incuba a los que han de aprobar cada año la asignatura (no la carrera), sin que se le ocurra pensar en la estructura superior de que forma parte, ni tampoco en la relación que con la vida o el progreso de la ciencia tenga el menester en el cual se ocupa. La relación con la enseñanza secundaria—esa llaga de nuestra incultura—no preocupa gran cosa a las Facultades. Yo no sé que haya un solo intento de examinar los progresos o los defectos de tal rama de nuestros estudios; ni una observación sobre lo que debiera hacerse en tal o cual punto de la enseñanza secundaria o superior. Hay cátedras de las cuales no ha salido nunca una línea de producción personal, ni un alumno que haya suplido esa carencia de actividad en el maestro, lo cual sería laudabilísimo, ya que la formación de un discípulo con personalidad científica no es obra menos grave que la creación personal. Ante estos hechos, las Facultades, soñolientas y automáticas, sueltan cada año el chorro correspondiente de licenciados. Y vuelta a girar la noria.

Hay un punto que me interesa particularmente, y al cual vengo consagrandole cuanta atención puedo. La enseñanza de la lengua materna es de las disciplinas más descuidadas en España; en general, los españoles conocen mal su lengua. Muchas gentes toman como una pedantería esta afirmación, que la experiencia de cada año hace más evidente.

Tengo buenos observatorios desde donde juzgar: la Universidad, el ver oposiciones a Lengua y Literatura españolas, el preparar profesores para dar clases superiores de Lengua y Literatura en las Universidades extranjeras que se interesan por nuestra civilización, las observaciones de profesores de fuera sobre la actividad de algunos lectores de español que van al Extranjero. En general, colocad ante un texto de cierta densidad a un estudiante o licenciado en Letras, y en seguida le veréis aturdido, pobre de palabra, con nociones escasas y defectuosas acerca de los vocablos o construcciones que no sean muy triviales. Nuestros mayores clásicos son a veces profundos arcanos para ellos.

Si pasáis de esto a la redacción en castellano, aun se agrava el mal. Muchos alumnos, en el cuarto año de Universidad, confiesan que hasta entonces no conocían otro género de redacción que el epistolar. La Facultad de Letras es, hoy por hoy, una Facultad *ágrafa*, y lo mejor del caso es que a casi todo el mundo le tiene sin cuidado, y aun hay quien no comprende bien de qué se trata. Y, sin embargo, tocamos a algo hondo y trascendental que se relaciona con nociones generales de cultura, cuyo defecto las técnicas más especializadas no suplirán luego, y que afecta directamente a la tonalidad media de la civilización de un pueblo. La Facultad de Letras, sobre todo en sus relaciones con la enseñanza secundaria, tiene ante sí un abismo de responsabilidades.

II

En las anteriores líneas hay una exposición de los principales defectos que ofrecen actualmente nuestras Facultades. El más grave de todos—dejando a un lado el

irremediable de la capacidad de algunos maestros—es la ausencia de plan y de organización. Habría que determinar de una manera muy clara cuál es la finalidad, social y científica, que se persigue con estos estudios; qué materias y qué cantidad de ellas han de poseer los alumnos al abandonar la Universidad; en fin, en qué forma y con qué garantías «internas» ha de darse la enseñanza para que sus resultados no sean meramente aparentes y burocráticos.

De las tres Secciones que integran la Facultad, las menos absurdamente dispuestas (al menos en su aspecto externo), son las de Filosofía e Historia; quiero decir que las materias que allá se estudian son homogéneas. Esto no impide que pueda haber un licenciado en Historia que ignore quiénes fueron los Reyes Católicos, hacia dónde caen las Repúblicas hispano americanas, o quién fué Napoleón; en cambio, tendrá nociones sobre puntos concretos (Confucio, la tracería de los adornos de la Alhambra, los trabajos de Hércules, clasificación de monedas fenicias o romanas, etc.).

La labor de especialistas tan eminentes en su rama como un Gómez Moreno o un Vives caerá sobre alumnos desprovistos de los elementos esenciales de la cultura histórica. Situado en un archivo de España, el licenciado en Historia no sabrá ni plantear ni realizar una investigación histórica que no sea una ñoñez erudita; necesitará aprender a trabajar cuando salga de la Universidad, lo mismo que un licenciado en Derecho ha de aprender luego y por su cuenta a tratar una cuestión jurídica, no obstante haber cursado seis años de leyes.

Por consiguiente, aun cuando externamente no sea muy absurda la disposición de la Facultad de Historia, los resultados de ella son científicamente minúsculos. Algo habría, pues, que hacer para que los españoles construyéramos originalmente nuestra historia y se acabaran por algún tiempo los trabajos de vulgarización y las recopilaciones de segunda o tercera mano. Yo estoy seguro de que las Facultades de Historia, en las que hay algunos elementos valiosos, podrían hacer diez veces más de lo que hacen, si llegaran a adquirir concien-

cia clara de su misión y se decidieran a coordinar e intensificar su esfuerzo.

De los estudios filosóficos nada digo, por faltarme elemental competencia en esos asuntos. Plumas más enteradas deberían emitir juicio público sobre lo que sean los estudios filosóficos en España. Me parece que sería muy útil echar luz y aire en estos sótanos de nuestra cultura, que, rodeados de sombra, de indiferencia y hasta de desprecio, languidecen hace un tiempo inmemorial.

Me falta valor para hablar especialmente de la Facultad de Letras, a la cual tengo el honor de pertenecer. Pero, aun estando seguro de irritar a mucha gente, hablaré, porque nadie habla ni a nadie le importa, en último término, nuestra un tanto precaria o ridícula existencia.

He aquí lo que «perpetramos» con los muchachos que, a veces con entusiasmo, acometen estos raros estudios, que duran cuatro años. Hablaré de Madrid, que, es después de todo, lo menos malo.

Los dos primeros años, llamados, no se sabe por qué, preparatorios, se aprueban examinándose seis veces. Basta aprender para el primer año la *Literatura española*, de Fitzmaurice Kelly; la *Lógica*, de Abel Rey, y hasta hace poco un pedazo de la *Historia de España*, del Sr. Ortega y Rubio.

El alumno no está obligado a haber leído cierto número de textos españoles de importancia capital, ni a entenderlos exactamente, ni a escribir correctamente en castellano. Como no hay exámenes escritos, con saberse la prosa anodina de Fitzmaurice Kelly, el alumno tiene bastante. Y por otra parte, ¿qué otra cosa puede hacer el catedrático? Nuestra ciega Administración exige de él que prepare y juzgue de la preparación de unos 400 alumnos entre libres y oficiales. ¿Cómo podría él solo enseñar los rudimentos de la literatura española, la lectura y la escritura inteligentes a esta enorme masa de estudiantes, casi desprovistos de cultura secundaria? Un mero examen oral superficial y externo ocupa ya parte de mayo y casi todo junio y setiembre.

Si sobre la Universidad velaran algún interés y alguna inteligencia, no podría existir tan inconcebible estado de cosas.

Piénsese que ésta es la única ocasión que tienen un futuro abogado o los futuros licenciados en Filosofía e Historia para estudiar nuestra lengua y nuestra literatura. ¿No parece todo ello dispuesto por un bárbaro o un solemne cretino? ¿Con qué derecho nos asombramos luego de que los que estudien aquellas carreras, al salir de la Universidad, escriban sin ortografía, ignoren el valor de nuestras letras o redacten un escrito con un estilo de niño chico? En el Instituto aprendieron un manualito de Retórica y Literatura (generalmente infame), y en la Universidad, el Fitzmaurice Kelly, y aquí empieza y aquí acaba el estudio de la lengua y literatura nacionales para los antes mencionados.

He asistido algunas veces a los exámenes libres de Lógica, ridículamente llamada fundamental en nuestro plan de estudios. Un examinando hablaba cierta vez de la clasificación de las ciencias, de la India y de Spencer. Le detuve un momento para preguntarle dónde estaba la India y quién fué Spencer; la pregunta fué seguida de asombro y de mutismo absoluto. Tampoco aquí hacen los alumnos composiciones escritas sobre asuntos tocantes al razonar filosófico, precisar el valor de un pensamiento, analizar conceptos con exactitud, etcétera. Y digo lo que antes: ¿puede pedirse en justicia a un profesor que realice estos prolijos trabajos con cuatrocientos alumnos?

También aquí es muy de notar que esa es la única ocasión que se ofrece a los abogados y a los licenciados en Historia y Letras para realizar trabajos de pura precisión mental; para ejercitarse, con la pluma en la mano, en el análisis de conceptos e ideas; para poder reflexionar sobre nociones generales y fundamentales de la cultura. Preguntad a la inmensa mayoría de los licenciados en Derecho o Letras qué es empirismo, o idealismo, o positivismo, o la razón, o el entendimiento, y o no dirá nada o responderá vulgaridades callejeras.

De la Historia, no hablemos. En junio último, un alumno ha dicho, en un examen de preparatorio, que Garcilaso era hijo de Alfonso el *Sabio*. A mí mismo me han respondido que la República española se proclamó en el siglo XVIII. ¿A qué seguir?

Justo es declarar que la mayoría de los alumnos no ha seguido las clases de la Universidad. Proceden de colegios y academias particulares, donde les hacen ingurgitar apuntes y memorias para salir del paso. Algunos, entre ellos, tienen que examinarse una segunda o una tercera vez; pero todos acaban por pasar, y quedan así incorporados a la Universidad, que, cual organismo averiado, no tiene medios de repeler tanta basura. Y la responsabilidad, en último lugar, viene a recaer sobre todos nosotros.

Después de esta brillante entrada en la casa, viene el segundo año de preparatorio. Se aprenden entonces unos ligeros rudimentos de Latín (no a conocer la cultura latina y su valor permanente), unos rudimentos de Historia Universal (el alumno se queda con lagunas enormes), y en fin, Historia de Arte, que al caer sobre personas con escasísima cultura histórica y literaria, se convierte en una especie de quiste, sin relación con nada, que pronto se resuelve en el recuerdo de unos cuantos nombres y de unas bellas proyecciones. El gran esfuerzo del maestro recibe así escasa compensación.

Si nuestros estudiantes estuviesen habituados al trabajo personal, si la meta que se les pusiese delante fuese el lograr ciertas efectivas y determinadas aptitudes o competencias, el daño sería algo menor, y podrían ellos compensar las deficiencias de los profesores o de los métodos pedagógicos. Pero no es así. Todo está preparado para deformar la personalidad de los jóvenes. Saben muy bien que no se exige de ellos que sepan realmente «hacer» esta la otra cosa; se les pide tan sólo que «aprueben» una tras otra muchas asignaturas. Y esta aprobación se logra meramente con asistir a clase. Conozco casos de muchachos intelectualmente anormales que pasan sin dificultad por toda la carre-

ra, si asisten a clase y dicen algo de lo que agrada al profesor. Nunca se da el caso de que un estudiante, por idiota que sea, deje de ser licenciado en Letras, habiendo frecuentado la Universidad.

A esta viciosa organización de los estudios, que reemplaza la adquisición de una técnica por el ejercicio pasivo de oír a los maestros durante unos años, se añade la dificultad material para que los estudiantes trabajen por su cuenta en la Universidad. No hay bibliotecas, no hay bibliotecas universitarias, Sr. Ministro de Instrucción pública y señores del Cuerpo de Bibliotecas.

Vengo diciéndolo hace algunos años: la biblioteca universitaria carece de libros interesantes y está cerrada a las horas en que los estudiantes podrían frecuentarla. No obstante, rubor da escribirlo una vez más, llegan a cincuenta mil duros (si no exceden de esa cifra) las cantidades que como sueldo perciben los funcionarios que desempeñan esa ficticia función.

Todo está, pues, sabiamente dispuesto para entorpecer y deformar al pobre muchacho que pisa nuestras aulas.

Otro día me ocuparé de nuestros llamados dos años de especialización.

(*El Sol*, 3 y 11-VIII-1920.)

REVISTA DE REVISTAS

FRANCIA

Revue Pédagogique.—*Paris.*

MAYO

Las notas de la inspección, por L. Larmorlette. En un artículo publicado en esta misma Revista, monsieur Gay se inscribe, si no entre los adversarios de la nota cifrada de inspección, al menos entre los escépticos. «Creemos—dice—que las cifras son, en rigor, falaces, cuando se las aplica a lo que, en realidad, no puede cifrarse. Ya nuestros maestros tienen más aspiración hacia lo simple y lo absoluto, que sentido de lo complejo y lo relativo. ¿No constituye un peligro el parecer aprobar y favorecer esta tendencia?» El Sr. L. Larmorlette, por su parte, hace constar que

no se trata de resumir en una cifra un juicio sobre «el hombre» (juicio «que es debido al dominio de la cualidad»), sino solamente apreciar el valor de una de las cualidades de este hombre, su acción sobre los niños, en el cuadro de reglamentos determinados y de un programa definido. Por otra parte, ha examinado las notas dadas por los inspectores de un departamento, y de ellas saca la convicción de que la calificación de la inspección debe inspirar confianza, dentro, claro está, de las limitaciones humanas.

Organización de las bibliotecas de las escuelas públicas, por L. Gobron.—De 1833 a 1848, el Gobierno francés hizo distribuir en las escuelas primarias más de un millón de libros. Al Ministro de Instrucción pública del segundo Imperio, monsieur Rouland, corresponde, en realidad, la iniciativa de la institución de las bibliotecas escolares, por su circular de 31 de mayo de 1860, que al prescribirla en toda escuela, aspiró a «dotar a las poblaciones laboriosas de un fondo de obras interesantes y útiles, cuya necesidad se hace cada día sentir más seriamente». En una circular de 1860 se dispuso que no se aprobase ningún proyecto de escuela en que no figurase una biblioteca escolar. Un decreto ministerial de 1.º de junio de 1862 reglamentó la organización y el funcionamiento de las bibliotecas escolares. Este reglamento, en vigor hasta 1915, ha constituido, pues, durante 50 años la «carta» de esta institución. Prescribía que en toda escuela primaria pública debía ser establecida una biblioteca escolar, colocada bajo la dirección del maestro en una de las salas del edificio. En 1867, al mismo tiempo que organizaba los cursos de adultos, el señor Duruy llamaba la atención de los rectores sobre la necesidad de desenvolver las bibliotecas escolares. «El complemento necesario de un curso de adultos es una colección de buenos libros.» En una circular de 1876 se prescribió la confección de una estadística de estas bibliotecas y se aspiró a promover su renovación y fomento. «Había—dice—un medio de renovar las bibliotecas: sería el de crear bibliotecas

circulantes y organizar un sistema de cambios entre los establecimientos, de manera que envíen a las bibliotecas vecinas las obras ya leídas, y que estas bibliotecas, a su vez, les devuelvan, en cambio, las obras que no tengan allí ya lectores.» Aquí aparece el germen de las bibliotecas intermunicipales circulantes, que tanto éxito han logrado más tarde. Al final del año 1915, la Administración ha pensado en dar una vida nueva, a la vez más intensa y más independiente, a las bibliotecas escolares. Tal ha sido el objeto de la reforma efectuada por el decreto ministerial de 15 de diciembre de dicho año. Autoriza a dos o más escuelas a asociarse para fundar una biblioteca única. No tienen hoy estas bibliotecas, puesto que ha pasado a la municipalidad o a las cajas escolares la obligación de distribuir los libros a los niños que carecen de recursos. Tienen hoy, por tanto, una misión única, que consiste en ofrecer a los niños, a los antiguos alumnos, a los padres y a los miembros de las asociaciones escolares, libros destinados a permitirles completar su educación o a satisfacer su curiosidad intelectual mediante lecturas instructivas y agradables. Se ha aprobado la reforma para sustituir el título de *escolares*—nacido de la antigua misión de proporcionar los textos a los alumnos—por el de *biblioteca de la escuela pública*, ya que se dirige principalmente a los adultos. No solamente se prestarán los libros a domicilio, sino que serán puestos a disposición de los alumnos en una sala especial, «provista de un mobiliario adaptado a las necesidades del lector». El nuevo decreto agrega a las antiguas fuentes de ingreso para la adquisición de los libros—subvenciones, donativos, etc.—una modificación consistente en sustituir el régimen de las concesiones de libros otorgadas por el Ministerio por el de las subvenciones en dinero. El sistema antiguo ofrecía un doble inconveniente: por una parte, la colección de obras enviadas por el Ministerio corría peligro de no responder a las necesidades ni a las aficiones de los lectores de cada biblioteca. Por otra parte, la misión de escoger los libros, que el Ministerio se atribuía,

quitaba toda iniciativa a los administradores de la biblioteca, favoreciendo su apatía. El nuevo régimen tiene, por el contrario, la ventaja de adaptar mejor la constitución de los fondos de la biblioteca a las aspiraciones de su clientela y de interesar directamente a los administradores en su funcionamiento y en su prosperidad. La administración de la biblioteca, confiada hasta ahora al maestro, será ahora función de un comité especial, en el que figura el maestro como bibliotecario. En 1907, el profesor Sr. Langlois, director entonces del Museo Pedagógico, preconizó la institución de *bibliotecas intermunicipales circulantes*, proponiendo hacer una experiencia. Y se crearon diez, en efecto. En vista del éxito, en el departamento del Mosa se crearon merced a la iniciativa privada exclusivamente. El decreto de 1915 las consagra y las desenvuelve. La gran ventaja de esta unión de bibliotecas consiste en permitir a cada una renovar, mediante cambios, los fondos de que disponen. Claro está que estas bibliotecas intercomunales no suponen de ningún modo las bibliotecas ya existentes y que se afilian a ella.

La Reforma de las Escuelas Normales (continuación). *Escuela Normal de Maestras de Saint-Etienne, Escuela Normal de Maestros d'Alençon. Cuestiones y discusiones: La prueba de recitación del título elemental. Las lecciones libres*, por F. Meyer.

JUNIO

Las clases-paseos, por E. Blangueron.—Las clases-paseos funcionan regularmente en el Haute-Marne desde abril de 1909. Estimuladas casi desde sus comienzos por una de las más altas recompensas de la Exposición Internacional de Bruselas, han sufrido la prueba del tiempo. La guerra no las ha interrumpido, sino que se han mantenido, entrando definitivamente en las costumbres escolares.—La clase-paseo no es sino un instrumento que vale lo que valga el obrero que lo aplica. Sus resultados son primeramente los de la buena voluntad, la perseverancia, la inte-

ligencia avisada y el trabajo personal de los maestros.—Se trata, evidentemente, de una clase al aire libre, cuyo fin propio es pedagógico: lleva al niño a la naturaleza y a la vida, y abriéndole los ojos y solicitando su observación y su reflexión, le hace descubrir las cosas en las verdaderas condiciones de su existencia, se las hace aprender al mismo tiempo que sus nombres, interrogarlas, en sí mismas y en sus correspondencias, en un medio preciso, en vista de la percepción de sus relaciones más simples: es un instrumento de educación general. Y es también un instrumento de educación práctica; se inicia al niño en la realidad y en las condiciones del medio de que forma parte y en el que, verosímelmente, está llamado a vivir. La clase-paseo se lo hace conocer, comprender y amar. Le orienta en su vida próxima sobre un punto bien definido del suelo francés.—La clase-paseo procede directamente de las Instrucciones de 1882 sobre el fin de la enseñanza primaria. «Los conocimientos limitados que la escuela puede dar a los alumnos deben ser escogidos de tal suerte, que no solamente aseguren al niño todo el saber práctico de que tengan necesidad en la vida, sino que actúen también sobre sus facultades, formen su espíritu, lo cultiven, lo extiendan y constituyan una verdadera educación. Y esta educación no puede ser adquirida por una enseñanza de autoridad dogmática, sino por la sollicitación de todas las facultades del alma y una juiciosa dirección de su actividad. El maestro forma el juicio del niño llevando a éste a juzgar; el espíritu de observación, haciendo observar mucho, y el razonamiento, ayudando al niño a razonar por sí mismo y sin reglas de lógica...» Puede, pues, decirse que la noción de *medio* concentra la virtud de estas instrucciones y les da su pleno efecto. Estos conocimientos, *escogidos* en vista de la educación humana y práctica, ¿dónde buscarlos más seguramente que en cada medio, físico y social, en el que se eleva cada escuela en el centro de los cultivos y los oficios. Este ambiente se le presentará al niño no como una colección formada cuidadosamente por un maestro

experto y, por tanto, artificial, sino como un conjunto organizado, lentamente elaborado por la Naturaleza y los hombres? ¿No es educar al niño el proporcionarle esta revelación de las relaciones, de la mutua dependencia de las cosas, de la armonía y de la unidad? La clase-paseo se distingue del paseo escolar y de la excursión, que hace tiempo recomiendan los programas pero que no los imponen. Las indican como uno de los procedimientos de la enseñanza concreta; pero ni la concentran sobre un objeto determinado de estudios ni prevén su empleo regular y metódico. El conocimiento del medio en vista de la educación general y de la iniciación práctica reclama, por el contrario, una investigación sistemática, cuya regularidad dice la importancia y cuya continuidad forma, en parte, su valor.—Claro está que proporcionan al maestro mucho trabajo. No puede ser esta enseñanza seria y buena sin una preparación precisa, y supone, cada vez, un *reconocimiento* previo del itinerario del terreno, con la previsión de las paradas y de los temas de estudio correspondientes a cada uno de ellos. Pero, sobre todo, impone a los maestros la revisión de sus conocimientos antiguos, repensarlos en función de la realidad y asegurarse de que poseen efectivamente cosas y no solamente palabras y signos. A veces ha servido esta enseñanza de piedra de toque saludable que ha puesto en guardia contra la ciencia verbal, inculcada de autoridad. Ha servido para el progreso de los maestros casi tanto como para el de los niños, ha estimulado su observación y su reflexión propias y ha rejuvenecido o avivado en ellos el sentimiento del trabajo personal.

Las variantes en las fórmulas de física, por J. Gal.

Sobre el problema de aritmética teórica en el examen escrito del título elemental, por A. Vareil.

La Inspección primaria en Francia. Situación actual y reformas deseables, por J. Gros.—Mejorar el reclutamiento, ampliar y precisar las atribuciones y fijar las garantías para el ascenso y la seguridad.

La ignorancia de la ortografía, por L. Clédat.

Notas de Inspección.

Crónica de la enseñanza primaria en Francia.

A través de los periódicos extranjeros. Países de lengua española. Revista escandinava.

Bibliografía.—D. BARNÉS.

ENCICLOPEDIA

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

por el profesor Martín Navarro,

Profesor en el Instituto-Escuela.

Ninguna otra tarea es para mí más difícil como la de reducir a un esquema cualquiera de las doctrinas jurídicas o filosóficas de D. Francisco Giner de los Ríos. Entre otras muchas razones, hay dos que pueden interesar al lector, y que conviene señalar aquí: la de que la cantidad excesiva de los datos suele impedir la visión clara del conjunto, según el dicho tan conocido de que los árboles impiden contemplar el bosque, y, la más importante y decisiva, de que el espíritu de D. Francisco Giner no se satisfacía nunca con esas teorías, que, apoyándose en unos cuantos hechos de los más salientes y llamativos que nos ofrece la realidad en cualquiera de sus esferas, intentan elevarlas, sus autores, o sus partidarios, a la categoría de criterios cerrados e inapelables.

Antes por el contrario, admitiendo, cual siempre lo hizo, como un axioma la limitación de las fuerzas y capacidades del espíritu humano, y con mayor decisión las de nuestra inteligencia y nuestro conocimiento frente a lo inagotable e infinito de lo por conocer en el mundo, cualquiera que ello sea, es necesario dar por insuficiente, parcial e incompleta nuestra representación, y acudir solícitos e incesantemente a la realidad, para completarla. De aquí la oscilación e inestabilidad constante de la doctrina, que, si está encaminada a ser

una expresión cada vez más fiel y exacta de su objeto, ha de desenvolverse, crecer y complicarse en dirección ascendente y paralela a cuanto éste nos vaya ofreciendo de la complejidad y riqueza inagotable de su contenido.

No debemos, pues, representarnos la concepción filosófica del maestro (nada repugnaba tanto a su aspiración más consciente y reflexiva) como un producto inerte, estadizo y, en cierto respecto, petrificado del pesamiento y de la especulación, sino como una señal o, a lo sumo, como un fruto del proceso y desenvolvimiento de la vida entera de su espíritu en la modalidad de su vocación científica.

Si a esto, que podríamos llamar el programa y el molde a que quería someter la totalidad de su actividad filosófica, se agrega una sensibilidad siempre infatigable y en constante crecimiento para percibir, de cuanto nos rodea, lo más recóndito y lo más saliente, lo que suele aparecer más frecuentemente ante nuestra atención, y lo más fugitivo y momentáneo, lo mismo aquello que denominamos esencial y permanente que lo que muchas veces juzgamos, con error, como accidental y transitorio, se comprenderá, sin violencia, que una doctrina semejante ofrece análogas dificultades, para ser encuadrada y adaptada a un esquema, a las que tendríamos si intentáramos hacer coincidentes y ajustar con exactitud un cuerpo vivo cualquiera a la figura geométrica a que más pueda asemejarse.

Sirva todo ello de advertencia, para que el lector sepa por adelantado el valor que atribuimos a nuestro trabajo, y para que quien quiera saber algo más que lo que tan remota e indirectamente haya aquí de exponerse, acuda al estudio directo de las obras de nuestro filósofo.

Si con estas limitaciones y reservas intentamos responder a la pregunta de cuál es, en la teoría general del derecho de Giner de los Ríos, la función que se atribuye al legislador, habremos de saber primero qué es el derecho y qué es la función, según su doctrina.

Ahora bien; si fuera necesario acentuar

el contraste, en la comparación con el concepto tradicional y tal vez aun dominante del derecho, para darnos cuenta clara de su definición, podríamos llegar a decir que el que aquí se expone y se sostiene es el más radicalmente contrario de cuantos se han formulado hasta el presente. Porque no es el derecho, tal como lo entiende Giner, el simple mandato del soberano legítimo (*quod princeps placuit*), ni los acuerdos de una Cámara, ni aun siquiera las determinaciones de la mayoría de los individuos que constituyen, en un momento dado, un pueblo o una nación, por el hecho sólo de que expresen o declaren la voluntad de uno, de muchos o de la totalidad de los individuos para quienes se dice instituirlo.

De igual modo que no basta con que queramos el arte, para que inmediatamente realicemos la obra artística; ni con que queramos la verdad, para construir la ciencia; ni con que queramos ser buenos, para lograrlo, no es suficiente querer el derecho para que, *ipso facto* y necesariamente, lo instituyamos. La confusión ha nacido de que, no pudiendo vivir el derecho sin la intervención de la voluntad, se la ha considerado como la actividad de la conciencia que lo ordena y, más aún, que lo crea. Pero así como no es bello lo que acordemos que lo sea, ni bueno lo que deseáramos que lo fuera, ni verdadero lo que contratemos y estipulemos, de análoga manera y por idéntica causa no es justo, ni es realmente jurídico, cuanto quieran concertar o disponer y mandar, ni varios, ni muchos, ni todos los miembros de una sociedad, sea la que fuere.

Esto se debe a que el derecho no es algo que se me pueda conceder por favor ni por violencia, ni instituir caprichosa o arbitrariamente, ni erigir ni reprimir por la fuerza, ni por el interés, ni por el deseo de nadie, sino que es una facultad que radica en mi propia esencia, y consecuentemente, nadie, ni yo mismo, puedo quitarme ni atribuirme, porque no es más ni menos que una propiedad de mi naturaleza, y de idéntica manera a como es absurdo intentar despojarme de mi cualidad de ser racional mientras sea hombre, o de mi condición moral mien-

tras viva, es también imposible privarme de este poder en que el derecho consiste, de procurarme los medios adecuados y necesarios para el cumplimiento de mi fin y destino en el mundo.

Son varias y sumamente interesantes las consecuencias que nacen de esta afirmación capital. Señalaré únicamente las que más inmediata relación tienen con nuestro propósito. Es la primera y más importante la de que, siendo el derecho una propiedad mía, originada por la necesidad de procurarme los medios convenientes para hacer efectiva mi finalidad, es absurdo pensar que el legislador pueda, en momento alguno, quitármela ni concedérmela por arbitrio de su voluntad. Puede, sí, admitirla, reconocerla y proponer la manera que juzgue más conducente y apropiada para regular su satisfacción, haciéndola compatible con la convivencia de los demás seres, que también la experimentan y la han de satisfacer; jamás crearla, ni, mucho menos, negarla ni reprimirla.

No debemos, por tanto, representarnos al legislador, como ha solido hacerse frecuentemente, como el órgano productor del derecho, ni aun siquiera como la autoridad soberana, que, en última apelación, regula su funcionamiento, sino como la institución que, más o menos conscia y reflexivamente, crea la sociedad, para que, con todos los medios y facultades que pone a su alcance, sirva, ayude y auxilie al cumplimiento y realización de lo jurídico. No es, pues, el legislador un creador, sino un servidor del derecho; no lo ordena, sino que lo obedece; no es, en suma, el derecho hijo de su arbitrio y de su voluntad; antes, por el contrario, ha de poner todo su empeño y toda su voluntad en procurar que sus mandatos y sus exigencias se realicen con tanta mayor devoción cuanto que «a toda función de interés social van anejos deberes de conciencia, tanto más estrictos e imperiosos cuanto más importante y más eficaz es el influjo que por su medio se ejerce». Porque «pasaron ya los tiempos en que las muchedumbres creían en la omnipotencia del legislador, cuyas abstractas construcciones apenas viven un día, cuan-

do obedecen a sus ideas personales, en vez de interpretar y dar fórmula a las necesidades de la vida y a las tendencias reales, decididas y enérgicas de la opinión social».

Es otra consecuencia la de que no hay, ni puede haber más ni otro derecho que el efectivo y real, es decir, el que se cumple en la modalidad con que cada individuo, cada corporación o cada pueblo, proporciona y ordena los medios, lo mismo económicos que espirituales, éticos y educativos que materiales y físicos, para el cumplimiento total de su destino, ya que la relación jurídica no es propia de una esfera particular y concreta de nuestra actividad, sino una categoría universal y, en este respecto, absoluta de la vida. Porque «el contenido puramente jurídico es una consecuencia de la sustancia de las cosas, no una norma regulativa, un precepto, llamado a organizar, ni siquiera a proteger, sancionar y garantizar, mediante la acción y fuerza externas de los Poderes públicos, (el mal llamado «Estado»), cosas que son y existen de por sí, y de las cuales, no al revés, se deriva el derecho». Ya que «el derecho del sujeto humano no es un artificio legislativo, ni un imperativo de la razón—todo lo cual viene después, y viene a éste como a los restantes órdenes biológicos—, sino la expresión concreta de una de sus propiedades». Pues «un precepto (jurídico) está vigente cuando es de hecho observado; hasta entonces es un proyecto, una exigencia, pero no rige»; es decir, no existe como verdadero derecho.

Y últimamente, si el derecho es, como se viene afirmando, «el sistema de la conducta (ética) de la persona como tal persona, en sus relaciones interiores y externas para satisfacer las necesidades (fines) de su vida», se comprenderá fácilmente cuán ajeno está su contenido y su existencia de que los mandatos en que se manifiesta vayan o no acompañados del exponente exterior de la coacción y de la fuerza. Nada, pues, tan ilógico y tan inconsistente como hacer derivar la cualidad y la naturaleza de una exigencia o de una función de que se encuentre o no apoyada y sostenida por

la violencia y el poder material del legislador o del soberano.

No puedo detenerme aquí a comentar y poner de manifiesto el alcance y trascendencia sociológica de estas afirmaciones. Más adelante podrán hacerse algunas consideraciones sobre este respecto, y para prepararlas y completar la exposición de la doctrina, agregaremos que, en contra también de lo que frecuentemente se sostiene, no podemos representarnos la función del legislador en el derecho como si fuera un órgano de la autoridad soberana para imponer, desde fuera y sobre los súbditos, los preceptos jurídicos que en cada lugar y tiempo juzgara pertinentes y adecuados para la realización de los fines de cada uno y de todos; porque «la distinción entre autoridad y súbdito, con ser fundamental, no implica diferencia de sujetos, sino de concepto y situación, correspondiendo a toda persona, al par, ambas funciones en relación inversa. La autoridad, pues, así en su unidad y plenitud como en el sistema de sus poderes particulares y en su *soberanía* respecto de éstos, no es a modo de una entidad abstracta y trascendente que viene desde fuera a una masa amorfa para convertirla en organismo y persona, sino tan sólo una cualidad inmanente del ser social vivo; tal es su verdadero concepto real. Precisamente por esto, todos los miembros del Estado participan de dicha autoridad, pues cada propiedad del todo lo es igualmente de sus miembros».

Sería difícil hacer una exposición tan sobria y tan acabada de una teoría de cuya profundidad y posibles aplicaciones estamos aún lejos de darnos clara y entera cuenta.

Ahora bien; si el legislador no es, ni cosa que remotamente se le parezca, el creador del derecho, ni siquiera un órgano de la soberanía ni de ninguna entidad extraña al todo social para formularlo, ¿cuál es su función propia y en qué relación se halla con la vida jurídica del grupo, del pueblo o de la nación en que aparece y se efectúa?

Esta pregunta no puede responderse si no salimos de la esfera concreta y particu-

lar de la función legislativa. El concepto de la «función» excede de la extensión lógica de lo jurídico y de la legislación, y es necesario acudir, para definir su contenido, a la concepción general que se tenga del mundo, o sea, a la Filosofía, ya que es innegable que existe la «función» lo mismo en la naturaleza que en el espíritu, en el animal y en el hombre que en Dios, en el individuo como en la corporación, en la Ciencia como en el Arte, en la Moral como en el Derecho, etc.

Pues bien; si para abordar nuestro problema rápidamente acudimos a la doctrina filosófica de Giner de los Ríos y tomamos el concepto, ya formado y hecho, sin atender al proceso de su elaboración y, menos aún, a sus fundamentos lógicos, encontramos que la función en los seres vivos, que es la que ahora nos interesa, no es más que la acción que ejecutan éstos para satisfacer una necesidad de su naturaleza. La necesidad es el fin, y la función, el medio que se aplica para realizar lo que ella exige; la primera es la causa, y la segunda, su consecuencia; dada la una, aparece la otra, de un modo inmediato, en el ser que la experimenta.

Ahora bien; esa función puede tener lugar de dos modos bien diversos: unas veces es realizada por la totalidad del cuerpo entero o de la actividad del ser vivo, y otras, mediante una parte adecuadamente especializada para su ejercicio, aunque contando siempre con el auxilio de las restantes, y, en ocasiones, con su coparticipación. Por eso puede haber un ser, lo mismo de la especie de los que llamamos vivos que de la de aquellos que decimos no serlo, que realice una o varias funciones sin órganos o disposiciones parciales y diferenciadas para cumplirlas, o sea, aplicando, indistinta e indiferenciadamente, su actividad para su ejecución.

En una palabra: si llamamos organismo al ser que posee una pluralidad de funciones, podemos afirmar que hay organismo sin órganos, ya que «ese concepto es dinámico, fisiológico, no anatómico y de estructura».

Si esta teoría de que la función es ante-

rior, y en muchas ocasiones independiente de la existencia de un órgano especializado (ya que éste en los seres vivos es una creación de aquélla, observando, además, que, como ocurre, por ejemplo, con los pulmones en la respiración, no agotan toda la actividad que pone el organismo entero para realizarla), la aplicamos a la sociedad y al derecho, hallaremos que también la necesidad jurídica puede satisfacerse indistinta e indiferenciadamente por cada uno y por todos los miembros que la integran por un grupo adecuadamente preparado para el cumplimiento de ese fin.

Por eso, este individuo, el otro, muchos y la totalidad, en cuanto personas racionales que dirigen y aplican su actividad a procurarse los medios conducentes al cumplimiento de su destino en el mundo en la forma usual y admitida, se erigen lógicamente en «Estados», aunque esta denominación pueda sorprender a los que únicamente la aceptan en su acepción vulgar, sin cuidarse de definir la esencia de su contenido, y en cuanto indagan, averiguan, proponen y se aceptan y practican formas, métodos, sistemas nuevos para realizar el destino y fin de que hablamos, alcanzan la categoría, el título y dignidad de legisladores. Ejemplo bien claro y manifiesto para todos lo hallamos en el derecho consuetudinario, que, ciertamente, nadie ha analizado y definido de modo tan profundo y tan exacto como nuestro filósofo. He aquí sus palabras:

«La vida jurídica de la persona, como toda esfera de vida espiritual y conscia, se verifica en dos formas: una, espontánea y continua, constantemente adaptada a las necesidades individuales, con las cuales va cambiando; otra, reflexiva, artística e intermitente, fruto de un esfuerzo personal del sujeto en su relación con las condiciones objetivas de su vida. En esta distinción se funda la de la costumbre y la ley como expresiones de la regla de conducta jurídica. En el Estado social, la primera de estas formas es propia del organismo entero, indivisa y universalmente, participando todos sus miembros en dicha función. Mas, para la forma reflexiva, se desenvuelven

siempre en él órganos especiales más o menos complejos, según las circunstancias, ya adventicios y transitorios, ya permanentes, y cuyo sistema constituye como un Estado en segunda potencia: la corporación de los funcionarios o magistrados públicos, el Estado *profesional y oficial*, el Gobierno (en amplio sentido). En esto sigue el derecho la misma ley que todas las obras y fines de la vida (la educación, la religión, la producción estética, la ciencia), cuya práctica corresponde, indistintamente y por igual, a todos los hombres que siempre los cumplen en algún modo y grado.»

Todos los individuos que integramos la sociedad humana, y aquí estriba, en mi sentir, lo más fuertemente original y atrevido de la doctrina de Giner de los Ríos, somos en potencia, soberanos, Estados y legisladores, o mejor dicho, tenemos la capacidad legal para serlo, y en cada momento y en todos los actos podemos ejercitarla. No hay, pues, distinción radical, propiamente esencial, entre el súbdito y el soberano, entre el gobernante y el gobernado, entre el legislador y el ciudadano para quien se promulgan y se sancionan las leyes, sino que en una determinada relación, somos todos autoridad, y todos también súbditos, y por ello, unas veces gobernamos y obedecemos otras, aquí damos una ley y allá la realizamos y cumplimos. Nunca, que yo sepa, hubo doctrina que, como la que examinamos, identificara en lo íntimo de su naturaleza y en la esencia y totalidad de sus funciones, del modo que ella lo hace, al soberano y a la ciudadanía, al individuo y a la comunidad, al hombre como persona racional, y a la sociedad que integra, aunque ésta se extienda hasta abarcar al género humano.

Pero, ¿quiere decir todo ello que suprimamos de golpe y de raíz toda distinción y jerarquía, toda modalidad y categoría entre las funciones del legislador y el ciudadano para quien se instituye la ley, y análogamente, en sus respectivas esferas, entre el soberano y el súbdito, entre el gobernante y el gobernado? De ninguna manera, pues ello valdría tanto como negar

la distinción entre la totalidad indiferenciada de un ser vivo y el órgano adecuado y especializado para el ejercicio de una cualquiera de sus funciones, y lo que más interesa y vale, entre la calidad del producto realizado espontáneamente por una actividad englobada y amorfa y el que resulta de esa misma actividad que pone en ejercicio los elementos que en cada instante necesita y dispone de medios auxiliares que reflexiva y teleológicamente se prepara para lograr su propósito.

Antes, por el contrario, tampoco sería fácil encontrar otra doctrina que dignifique y ensalce como ésta el valor sustantivo y trascendente, y podría agregarse, de eternidad, de cada uno y de todos los órganos, y del que por el momento nos interesa, del legislador, en la función de ordenar el derecho. Porque su título no descansa en una delegación, ni en una representación, ni siquiera en una designación, que este o el otro poder, este o aquel grupo, ni la totalidad de los individuos en un momento y por una manifestación de su voluntad le confieran, sino en otro más elevado, más permanente y más racional, que nadie puede concederle, ni él mismo puede enajenar, ni debe renunciar, cual es el de su aptitud y capacidad para el desempeño de su función, en cuanto que «bien encaminada, ni la voluntad social difusa, ni la de los individuos llamados por su función a nombrar a los titulares de ciertos cargos, llevarán jamás a ellos a otras personas que a los que los «merecen»; esto es, que reúnen esa doble condición, la cual constituye su verdadero título para obtenerlos. En rigor, pues, el titular de toda función pública debe serlo *proprio jure*: la voluntad se limita a confirmarlo en este sentido, a designarlo, ya de una manera expresa, ya tácita».

(Concluirá.)

INSTITUCION

IN MEMORIAM

EL SR. GINER DE LOS RÍOS

El fallecimiento del Sr. Giner de los Ríos ha producido honda pena en toda España...

El cadáver del ilustre catedrático se encuentra en el lecho mortuario envuelto en una sábana blanca, según había dispuesto el finado.

También es disposición suya que se encierren sus restos mortales en una caja modestísima, que se le haga un entierro humilde y no se le tribute homenaje alguno.

Encabezando las listas donde los numerosos admiradores del maestro han escrito sus nombres aparecía la nota siguiente:

«Don Francisco Giner de los Ríos murió hoy jueves, a la una de la madrugada. Recibirá sepultura en el cementerio civil del Este. Fué su voluntad, rigurosamente expresada, que se evite en el acto todo signo de pompa y aun se prescinda del usado ceremonial, debiendo reducirse a la más estrecha y sencilla intimidad.»

El cadáver recibirá sepultura en el cementerio civil, donde descansan los que fueron sus compañeros y amigos Sanz del Río y D. Fernando de Castro.

Cumpliendo la expresa disposición del difunto, el cadáver será conducido en un furgón y acompañado solamente por sus tres amigos los Sres. Cossío, Flórez y Rubio y su hermano D. Hermenegildo.

El entierro se verificará a las nueve de la mañana, y la inhumación, a las diez.

El ilustre hombre público portugués don Bernardino Machado, al enterarse de la muerte del Sr. Giner de los Ríos, ha anunciado que se pone en camino para asistir a su entierro. Llegará hoy, a las ocho de la mañana. Irá a recibirle a la estación el Sr. Azcárate, y ambos irán directamente en automóvil al cementerio.

El Sr. Subsecretario de la Presidencia del Consejo de Ministros asistió ayer a la

casa mortuoria en representación del señor Dato, que no podía hacerlo, y que asistirá hoy a la inhumación.

Su vida.—Don Francisco Giner era un hombre tan bueno y sencillo como sabio y cultísimo.

Dedicado desde su primera juventud a un estudio constante e intenso, no tuvo tiempo para saborear las dulzuras del propio hogar y del amor. Todo su cariño estaba cifrado en sus discípulos de la Institución Libre de Enseñanza, a la que dedicó gran parte de las inagotables energías de su vida.

Se levantaba generalmente a las cuatro de la mañana. Tomaba un baño de agua fría, llevando por sí mismo el agua para llenarlo, y desde las seis de la mañana comenzaba su intenso trabajo.

Su desayuno era fuerte, almorzaba sobriamente y comía con buen apetito...

Desde las nueve de la mañana recibía a los numerosos visitantes que iban a consultarle y a recibir de sus labios un consejo o un impulso optimista para el trabajo.

Los miércoles, a las diez de la noche, recibía a sus antiguos alumnos, con quienes tomaba el té. A estas reuniones asistía gran número de personas, cuyos nombres han sido consagrados.

Era un gran enamorado de la sierra de Guadarrama, que conocía palmo a palmo, y excursionista incansable.

Tuvo el acierto de reflejar esta sana afición en sus discípulos, grandes y pequeños, de la Institución Libre de Enseñanza, y en compañía de muchos de éstos hacía largas caminatas, que tenían el doble atractivo de la charla amable, sencilla y cultísima del maestro.

Su más íntimo amigo y el único con quien se tuteaba era D. Gumersindo de Azcárate. Amigos también muy íntimos y colaboradores en su obra educativa fueron los Sres. Cossío, Posada y Altamira.

La enfermedad.—Desde el último verano sufrió D. Francisco Giner un recrudecimiento en sus dolencias, teniendo que regresar desde la sierra de San Rafael a Madrid.

Mientras duró la gravedad, desde hace

unos veinte días, le asistieron asiduamente los Sres. Cossío y Rubio (D. Ricardo), auxiliados por diez antiguos alumnos, que pretendieron este honor y le hacían guardia día y noche.

Tres días antes de morir perdió la facultad de hablar. Sus ojos se entornaron, y su respiración, antes fatigosa, convirtiéndose en tranquila. Parecía dormir un sueño de paz.

Antes de caer en este dulce sopor dió a entender a los que le rodeaban que estaba en trance de muerte. Su voz y su gesto eran tranquilos: los del hombre justo, que cumplió con sus deberes ciudadanos y deja la vida sin temor ni remordimientos.

En la cátedra.—Don Francisco Giner era un catedrático que no se parecía en nada a la mayoría de los que se dedican a la enseñanza.

Prescindía de todas las secas ritualidades de las aulas. Como no pasaba lista ni pretendía establecer la asistencia a clase como una obligación penosa, se veía pronto libre de cuantos estudiantes cubren esta formalidad para «llenar el expediente».

A su clase asistían pocos, pero buenos alumnos, algunos de ellos maestros ya muy competentes en la ciencia del Derecho.

No ocupaba jamás su asiento de catedrático, sino una silla al lado del alumno con quien discutía el tema objeto de la lección, y si alguna vez, embebido en su disertación, creía «sorprenderse» en un momento de doctrinarismo, rogaba inmediatamente, con una sencillez y una modestia admirables, que le dispensasen este olvido.

Su cátedra era un laboratorio en la que maestro y discípulos colaboraban en una misma obra.

Su cultura era inmensa. Conocía numerosos idiomas y estaba al tanto de cuantos trabajos importantes se publicaban en el mundo sobre filosofía de Derecho y sobre Ciencias sociales y políticas.

Cuando alguna persona que trataba de preparar un trabajo se acercaba a solicitar su consejo, el maestro, con su palabra fácil y sencilla allanaba el camino, indi-

cándole espontáneamente las obras nacionales y extranjeras que podía consultar, mostrándole las distintas tendencias y escuelas existentes en la materia, y hasta ofreciéndole el caudal de su magnífica biblioteca.

Cómo era el maestro.—Era pequeño de estatura, limpio, sencillo, sobrio.

Tenía unos ojos vivos y escrutadores, un andar menudo y ligero.

Hablaba con sencillez y precisión. Poseía una modestia sólo comparable a su gran talento. No consentía jamás que se le dirigiese un elogio. Parecía poner todo su empeño en pasar siempre inadvertido.

Las teorías más abstrusas, los puntos más oscuros parecían en sus disertaciones de una claridad y una simplicidad extraordinarias. Sus alumnos penetraban así en el dédalo de la filosofía del Derecho como niños conducidos por una mano cariñosa y experta.

Mostraba un gran respeto para todas las tendencias y las teorías todas.

Su cerebro y su cultura de titán se hermanaban con un alma de niño.

Su sobriedad sólo sería comparable a la de Spinoza. Fué siempre rico, porque sus necesidades estaban siempre satisfechas con exceso. Repartía entre los necesitados su sueldo de catedrático, con tal olvido de sí mismo, que uno de sus amigos y admiradores hubo de encargarse de distribuirlo, para evitar que se quedase sin un céntimo antes de cubrir todas las obligaciones que voluntariamente había adquirido.

Era sabio y bueno, y su recuerdo será un ejemplo de luz inextinguible en cuantos tuvieron la suerte de conocerle y de escuchar su palabra.

(*El Imparcial*. Madrid, 19-II-1915.)

ESTATUTOS

DE LA

INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA (1)

aprobados definitivamente por la Junta general de accionistas el día 30 de mayo de 1877, y autorizados por Real orden de 16 de agosto de 1876.

I. De la Asociación.

Artículo 1.º Se constituye una Sociedad cuyo objeto es fundar en Madrid una *Institución Libre de Enseñanza*, consagrada al cultivo y propagación de la ciencia en sus diversos órdenes.

Art. 2.º La Junta directiva acordará la traslación de la Institución a otra localidad, si lo creyere necesario.

Art. 3.º Para pertenecer a la Asociación se necesita inscribirse como accionista, previa admisión por la Junta directiva.

El número de socios es ilimitado, pero la Junta directiva podrá acordar la suspensión temporal o indefinida de las inscripciones.

El importe de cada acción será de *doscientas cincuenta pesetas*, pagaderas a voluntad del suscriptor, por lo menos en cuatro plazos trimestrales consecutivos, a contar desde el día de la inscripción.

El socio que dejare de hacer efectivo alguno de los plazos perderá los derechos adquiridos por virtud de los que hubiese abonado.

Art. 4.º Cada acción da derecho:

1.º A un voto en las Juntas generales. Todos los votos que correspondan a un accionista, en este concepto, podrá delegarlos en otro socio, y cualquiera que sea su número, se computarán todos en el mismo sentido.

2.º A una matrícula en todas las asignaturas que designe, satisfaciendo sólo la mitad de su importe. Este derecho podrá ejercerse durante tres años académicos, consecutivos o no.

(1) Reproducimos estos Estatutos, por hallarse agotada la tirada del número 37 (1878), en que aparecieron.

3.º A una papeleta permanente para asistir, en los mismos términos, a las conferencias y cursos breves.

4.º A otra papeleta para asistir, sin retribución alguna, a la biblioteca, y visitar y estudiar las colecciones científicas.

5.º A recibir gratuitamente todos los documentos oficiales de la Institución y, a mitad de precio, sus publicaciones científicas.

Los derechos consignados en los párrafos 2.º, 3.º y 4.º son transmisibles, pero no podrán ejercerse cada vez más que por una sola persona.

Art. 5.º Si algún particular o Corporación hiciere donativos o subvenciones a la Institución, la Junta directiva determinará los derechos que, ya por una vez, ya permanentemente, deban corresponderles.

Art. 6.º La Asociación será regida por una Junta directiva, compuesta de nueve individuos, de los cuales seis serán elegidos por la Junta general, y tres, profesores, designados anualmente por la Junta facultativa.

La mitad de los primeros se elegirá cada año.

Art. 7.º La Junta directiva nombrará de su seno anualmente al Presidente, Vicepresidente, Tesorero y Secretario de la Asociación, y reemplazará interinamente a los dos últimos, en caso necesario, por otros socios, pertenezcan o no a la Junta.

Art. 8.º Los cargos de Presidente de la Asociación y de la Junta facultativa son compatibles.

Art. 9.º Corresponde a la Junta directiva:

1.º La representación legal de la Asociación.

2.º La elección de los cargos que le encomienda el artículo 7.º

3.º Acordar la convocatoria para las Juntas generales.

4.º La formación y aprobación del presupuesto.

5.º La revisión de las cuentas y su presentación a la Junta general.

6.º La distribución de fondos y todo lo concerniente a los medios económicos de la Asociación.

7.º El nombramiento del personal subalterno.

8.º La adopción de cuantas medidas sean conducentes a los fines de ésta.

Art. 10. Cada uno de los individuos de la Junta directiva, a más de los derechos que como socio le correspondan, disfrutará de los siguientes:

1.º Asistir a las lecciones y conferencias de todas clases, sin satisfacer retribución alguna, aunque se inscribiese en la matrícula como alumno.

2.º Conceder una matrícula en cada asignatura, dispensando la mitad de su importe.

3.º Conceder asimismo dos papeletas trasmisibles para asistir, sin satisfacer retribución alguna, a las conferencias y cursos breves, y otras dos para la biblioteca y las colecciones.

El Secretario percibirá, además, la gratificación que la Junta le asigne.

Art. 11. La Junta directiva nombrará socios corresponsales fuera de Madrid, encargados de representar a la Corporación, promover sus intereses, recaudar los fondos que se les encomendaren y recibir los donativos que se hicieren a la Institución.

A la misma Junta corresponde determinar en cada caso los derechos de los socios de esta clase.

Art. 12. La Junta directiva podrá disponer libremente la venta, permuta y cesión de todos los objetos donados; mas respecto de los libros y el material científico, necesitará la conformidad de la facultativa.

Art. 13. El haber social se destinará a los objetos siguientes, por el orden en que se enumeran.

1.º Al pago del personal subalterno y material indispensable para dar las enseñanzas que se establecieren.

2.º A satisfacer a los profesores la remuneración que la Junta directiva señale.

3.º Al aumento del material y demás gastos científicos.

Si después de cubiertas todas las atenciones de la Institución y las que exijan las mejoras sucesivas que se acordaren, resul-

tase un sobrante, se distribuirá entre los accionistas.

Art. 14. Todos los años se reunirá la Junta general, antes del 1.º de junio, para conocer el estado de la Asociación, examinar y aprobar en su caso las cuentas que le presente la Junta directiva, elegir tres de los Vocales de ésta y adoptar las medidas conducentes al progreso de la fundación.

La Junta directiva podrá, además, reunir a la general cuando lo estimare necesario, y la convocará siempre que lo pidieren al menos veinte socios.

II. De la Institución.

Art. 15. 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. 16. La Institución establecerá según lo permitan las circunstancias y los medios de que pueda disponer:

1.º Estudios de cultura general (o de segunda enseñanza) y profesionales, con los efectos académicos que les concedan las leyes del Estado.

2.º Estudios superiores científicos.

3.º Conferencias y cursos breves de carácter ya científico, ya popular.

4.º Una biblioteca y los gabinetes dotados del material correspondiente.

5.º Un BOLETÍN para publicar sus documentos oficiales y trabajos científicos.

6.º Concursos y premios, y cuanto contribuya a promover la cultura general y sus propios fines.

Art. 17. Los profesores de la Institución serán permanentes y temporales. Los primeros serán nombrados por tiempo indefinido, y no perderán su cargo por dejar de ejercerlo o por no tener cátedra asignada.

Unos y otros igualmente constituirán la Junta facultativa.

Art. 18. En el nombramiento de los profesores de la Institución se atenderá, en primer término, a su vocación, a la seriedad y probidad de su conducta, y a sus dotes de investigadores y expositores.

Todo profesor podrá ser removido cuando perdiere alguna de estas esenciales condiciones.

Art. 19. Serán atribuciones de la Junta facultativa:

1.º Todo lo relativo a la organización científica de la Institución, como establecimiento y modificación de los planes de estudios, creación y supresión de enseñanzas, adquisición y dirección del material científico, etc. Para cada uno de estos gastos se atenderá a la consignación que le señale la Junta directiva.

2.º El nombramiento y remoción de los profesores de todas clases.

3.º El nombramiento y remoción del personal subalterno destinado a laboratorio, biblioteca y colecciones, y del auxiliar facultativo.

4.º La elección de Rector, Vicerrector, Secretario, y Vicesecretario de la Institución. Estos cargos se renovarán por mitad cada año.

5.º Invitar a las personas que hayan de dar conferencias o lecciones extraordinarias. Esas personas no formarán parte de la Junta facultativa, la cual podrá concederles el título de profesores extraordinarios, con los derechos que estime oportunos en cada caso, después del tiempo de enseñanza que juzgare suficiente.

6.º La concesión del título de profesores honorarios a los extranjeros que hubiesen prestado servicios eminentes a la ciencia.

7.º Proponer a la Junta directiva y a la general los medios que estime conducentes a los fines de la Institución.

Art. 20. Los profesores de cada Sección formarán una Junta encargada de promover los fines de la misma.

Todo profesor podrá pertenecer, en concepto de tal, a dos o más de estas Secciones.

Art. 21. Los profesores de la Institución tendrán los siguientes derechos:

1.º Voz y voto en las Juntas generales, aun cuando no fueren accionistas.

2.º Los que a los individuos de la Directiva señala el artículo 10.

3.º El de percibir la remuneración que la Junta directiva les asigne.

ARTÍCULOS ADICIONALES

1.º Los presentes Estatutos regirán por el tiempo máximo de un año académico, dentro del cual deberán modificarse o declararse definitivos.

2.º La Junta general, al aprobar los Estatutos definitivos, señalará las condiciones en que podrán ser modificados.

Madrid, 31 de mayo de 1876. — El Presidente de la Junta general, *Laureano Figuerola*.

LIBROS RECIBIDOS

Prados y Such (Miguel).—*Sobre las células polimorfas de la fascia dentata del mono*.—Don. de la Junta para ampliación de estudios.

Casares-Gil (A.).—*Flora ibérica. Briófitas (primera parte). Hepáticas*.—Madrid, Suc. de Hernando, 1919. — Don. de ídem.

Instituto de Reformas Sociales.—*Estadística de las huelgas (1915 y 1916)*.—Madrid, Suc. de M. Minuesa, 1918.—Donativo del Instituto.

Idem.—*Real decreto de reorganización, 14 de octubre de 1919*.—Madrid, Suc. de M. Minuesa, 1919.—Don. de ídem.

Idem.—*El problema obrero en la Gran Bretaña. La conferencia industrial del Comité Whitley*.—Madrid, Suc. de M. Minuesa, 1919.—Don. de ídem.

Idem.—*Memoria general de la Inspección del Trabajo correspondiente al año 1917*.—Madrid, Suc. de M. Minuesa, 1919. Donativo de ídem.

Idem.—*Estadística de los accidentes del trabajo ocurridos en el año 1917*.—Madrid, M. Minuesa, 1919.—Don. de ídem.

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