

HERNANDEZ
DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

BOLETIN

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 BOLETIN, órgano oficial de la *Institución*, es una Revista pedagógica y de cultura general, que aspira a reflejar el movimiento contemporáneo en la educación, la ciencia y el arte.—Suscripción anual: 10 pesetas en la Península y 20 pesetas en el Extranjero.—Número suelto, 1 peseta.—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.

AÑO XLVIII.

MADRID, 30 DE NOVIEMBRE DE 1924.

NUM. 776.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

El significado de la educación, por *N. Murray Butler*, pág. 321.—Mi credo pedagógico, por *John Dewey*, pág. 330.—La enseñanza de la Literatura, por *D. Eduardo Gómez de Boquero*, página 331.—Notas para la historia de la pedagogía española (*conclusión*), por *D. Domingo Barnés*, pág. 339.—Revista de Revistas: Francia: «Revue Pédagogique», por *D. D. Barnés*, página 344.

ENCICLOPEDIA

Sobre la decadencia española, por *D. Pedro Sáinz y Rodríguez*, pág. 344.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: La Universidad española, pág. 351.—Libros recibidos, pág. 352.

PEDAGOGÍA

EL SIGNIFICADO DE LA EDUCACION

por *N. Murray Butler*.

Cinco indicios de educación.—«Si hubierais tenido hijos, señor—preguntó Róswell—, ¿les habríais enseñado algo?»

—«Confío—contestó el Dr. Johnson—que de buena gana hubiera vivido a pan y agua para proporcionarles instrucción; pero no habría comprometido la amistad de ellos con el empeño de inculcarles en la cabeza el conocimiento de cosas por las cuales no tuvieran inclinación o de las cuales no sintieran necesidad. Les enseñáis a vuestros hijos los diámetros de los planetas, y después de haberlo hecho, ex-

trañáis que no se deleiten en vuestra compañía». Lo cual denota que el Dr. Johnson, por una especie de prolepsis, se vió impulsado a discutir una de las cuestiones más controvertidas de nuestro tiempo. ¿Cuál es el hombre educado? ¿Por qué señales lo conoceremos?

«En la primera edad de oro del mundo», observa Erasmo en su *Encomium moriae*, «no ocurrían estas perplejidades. No existía entonces otra clase de conocimientos que los que iba acopiando naturalmente el sentido común de cada hombre, mejorado por una fácil experiencia. ¿De qué habría servido entonces la gramática, cuando todos los hombres hablaban una misma lengua materna y no aspiraban a más elocuencia que la indispensable para entenderse los unos a los otros? ¿Qué necesidad tenían de la lógica, cuando eran lo bastante discretos para no entablar discusiones? ¿Qué ocasión había para emplear la retórica donde no se presentaban litigios que requiriesen una decisión laboriosa?» Seguramente al comparar este cuadro de la remota edad de oro con nuestra presente y activa edad de acero, nos sentimos inclinados a decir, con el Predicador: «En la mucha sabiduría hay mucha congoja; y el que añade conocimiento añade dolor».

Hace apenas 250 años que Comenio propuso, con ardiente celo, que se estableciera en Londres un colegio de sabios que compilaran en un libro la suma total de la sabiduría humana, expresada de modo que satisficiera las necesidades de las generaciones presentes y de todas las por venir.

Este proyecto de pansofía, o repositorio de todos los conocimientos, tuvo gran atractivo en el siglo xvii, pues se adaptaba fácilmente a las ideas de la época, en que se consideraba el conocimiento como una cantidad sustancial mensurable, que podía adquirirse y poseerse. Por desgracia, este ideal cuantitativo de la educación, con sus procedimientos y normas consiguientes, ejerce mucha influencia aún, y nos induce a buscar las señales de la educación en el número de las lenguas aprendidas, en la variedad de las ciencias estudiadas, y, en general, en la cantidad de hechos acumulados en la memoria. Pero, por otra parte, toda tentativa sería para aplicar las normas cuantitativas a la determinación de la educación revela pronto lo inadecuadas que son y lo falso de sus suposiciones. Si ser educado significa conocer la naturaleza de una manera sistemática y ser capaz de interpretarla, entonces hay que clasificar a casi todos los literatos, antiguos y modernos, entre los ineducados. O si ser educado significa poder apreciar con simpatía, con afecto casi, las grandes obras maestras del arte y de la literatura, entonces innumerables grandes hombres de acción, que han representado cabalmente los ideales y el poder de su época, demostrando admirables cualidades de espíritu y de carácter, fueron ineducados. El caso es peor aún hoy día. Una multitud de conocimientos nos rodea por todas partes y nos desconcierta con su variedad y su interés. Tenemos que excluir muchos para elegir algunos. El castigo de escoger es tener que rechazar; el precio de no escoger es la superficialidad y la incapacidad. El método cuantitativo para medir la educación cae, pues, por su propio peso. Hay que buscar la verdadera norma en otra dirección.

Estoy seguro de que el análisis cabal de los hechos de la vida, tal como se nos aparecen, hoy mostraría que todos los conocimientos y todas las influencias no son en igual grado indiferentes hacia el espíritu humano que va a educarse. No todas las piezas de la máquina espiritual pueden cambiarse mutuamente. Existen necesidades y

anhelos que satisfacer que no se contentan con una respuesta evasiva a sus demandas. Los aspectos científico, literario, estético, institucional y religioso de la vida y de la civilización, siendo dependientes unos de otros, son, sin embargo, independientes en el sentido de que ninguno puede reducirse a una función de otro ni expresarse en términos de otro. Por eso me parece que cada uno de estos cinco aspectos debe estar representado de algún modo en todo plan de preparación cuyo fin sea educativo. Sin embargo, cuando esa preparación llegue a convertirse en educación, no admitirá que se la mida y aprecie cuantitativamente en términos de ciencias, letras, artes, instituciones o religión. Habrá engendrado ciertos rasgos de inteligencia y de carácter que se expresan en formas accesibles a la observación de todos los hombres, y es a estos rasgos o costumbres, y no a las adquisiciones ni a los hechos sustanciales, a los que debe uno atender, a fin de encontrar las pruebas evidentes y seguras de la educación, tal como se la entiende hoy día.

La primera de las señales de la educación es la corrección y precisión en el uso de la lengua nativa. Importante como es este factor, y como tal se le reconoce, es comparativamente nuevo en la educación. Las modernas lenguas europeas asumieron una significación educativa sólo al principiar la descentralización de la cultura, a fines de la Edad Media. Ya en el año de 1549 fué cuando Jacques du Bellay vino a preconizar el estudio del francés con la muy tibia afirmación de que «no es lengua tan pobre como muchos creen». Mulcaster, un poco más tarde, consideró necesario explicar por qué su libro sobre educación estaba escrito en inglés y no en latín, y defender la lengua vernácula al hablar de su utilidad en la educación. Mejancthon colocó al alemán en una misma categoría con el griego y el hebreo, comparándolos desfavorablemente a todos tres con el latín. En realidad, no fué sino cuando el emperador alemán dijo claramente, en la conferencia escolar de Berlín, en 1890, que la educación alemana carecía de base nacional; que el fundamento del plan de estudio

de los Gimnasios debía ser alemán; que la obligación de los maestros de escuela era preparar a los jóvenes para que llegaran a ser alemanes, y no griegos ni romanos, y que el idioma alemán debía convertirse en el centro en torno del cual girase el resto de la enseñanza: no fué sino entonces cuando se hizo una revisión del programa escolar oficial, en el cual se concedió un lugar al estudio verdaderamente serio de la lengua y de la literatura alemanas. Y hoy, cuando la influencia de las Universidades inglesas y de no pocos colegios de los Estados Unidos es poderosa, el estudio del inglés sigue siendo somero e insignificante. No es cierto que haya desaparecido la superstición de que el latín es la mejor puerta para penetrar en el inglés.

Para la mayor parte del pueblo, empero, la lengua vernácula es, no sólo el medio establecido de enseñanza, sino también, por fortuna, un estudio importante. Uno de los principales medios de medir la educación de una persona es la facilidad, la corrección y la precisión con que hace uso de este instrumento.

No es desacato a las espléndidas literaturas de las lenguas francesa y alemana, ni falta de apreciación de los servicios de los grandes pueblos de Francia y de Alemania a la civilización y a la cultura, decir que, de las lenguas modernas, el inglés es con mucho la primera y la más poderosa, «pues es el mayor instrumento de comunicación que usan hoy los hombres sobre la tierra». Es el habla de gentes activas entre quienes la libertad individual y la iniciativa personal son altamente apreciadas. No alcanza, sin duda, la flexibilidad filosófica del griego ni la ductibilidad científica del alemán; pero, ¿qué es lo que, en el mundo todo de la pasión y de la acción humanas, no puede expresar con facilidad y con peculiar energía? Viértase el *Othello* en alemán, o compárense los versos de Shélléy o de Keats con los graciosos versos de algunos de sus contemporáneos franceses, y se verá el poder insito de la lengua inglesa. No tiene par en palabras sencillas ni en frases sonoras como medio de revelar los pensamientos, sentimientos e ideales de la Humanidad.

El dominio que uno tiene de la lengua inglesa se mide por la elección de las palabras y el uso de los modismos. El carácter compuesto del inglés moderno ofrece ancho campo para el adecuado y feliz escogimiento de la expresión. El hombre educado, que se siente en su elemento en la lengua nativa, maneja con facilidad sus elementos sajones, románicos y latinos, y ha conseguido, por larga experiencia y copiosa lectura, conocer el matiz mental de las palabras, así como su efecto artístico. No lo embarazan fórmulas consagradas, sino que manifiesta en su lenguaje, hablado o escrito, el poder y la apreciación característicos de su naturaleza. El hombre educado es necesariamente, por lo tanto, un lector asiduo de los mejores autores ingleses. Lee, no con el propósito de imitación deliberada, sino con el fin de lograr la asimilación y la reflexión inconscientes. Conoce la gran diferencia entre el inglés correcto, por una parte, y el inglés pedantesco, o «elegante», como se le llama a veces, por otra. Lo más probable es que «se acueste» y no que «se retire», que «se levante» y no que «salga del lecho», que tenga «piernas» y no «miembros inferiores», que «se vista» y no que se «aderece», que «discurra», y no que «declama una oración». Sabe que si uno «oye hablar mal inglés y lee mal inglés, es casi seguro que hablará y escribirá mal inglés», y procede en consecuencia. Se da cuenta del poder y de la oportunidad de los idiotismos y de su relación con la gramática, y hace gala de su habilidad conservando, en su estilo, el equilibrio entre ambos. Seguiría con simpatía inteligente las disquisiciones del profesor Earle sobre los idiotismos y la gramática, y encontraría justificado en ellas mucho de lo mejor de su práctica. En una palabra, daría testimonios de su educación en el manejo de la lengua nativa.

Como segunda señal de la educación designo los modales finos y corteses que expresan hábitos fijos de pensamiento y de acción. «Los modales son el porte y la urbanidad», como dice Addison; pero son algo más. No carece de significación que el latín tuviera una sola palabra, *mores*,

para designar usos, hábitos, costumbres, maneras, modales y moral. Los modales genuinos, los modales de un hombre y una mujer verdaderamente educados, son la manifestación ostensible de una convicción intelectual y moral. Los modales cursis son un barniz que desaparece a la primera instigación del egoísmo. Los modales tienen una significación moral, y se fundan sobre el verdadero y profundísimo respeto a sí mismo, que se edifica sobre el respeto por lo demás. Una prueba infalible del carácter encuéntrase en los modales de uno para con aquellos que por uno u otro motivo el mundo considera inferiores... Los modales no hacen al hombre, pero sí lo revelan. Por la suma de respeto, cortesía y deferencia que se manifiestan para con la personalidad humana como tal, es por la que puede juzgarse si uno está vestido en traje de gala, o si está bien criado y educado, si tiene tales costumbres morales de pensamientos y acciones, que comprende sus relaciones propias con el prójimo, y manifiesta esta comprensión en sus modales. Como Kant declaró hace más de un siglo, el hombre existe como un fin en sí mismo, y no sólo como un medio de que pueda usar arbitrariamente esta o aquella voluntad, y en todas sus acciones, ya se refieran a sí mismo o a los demás seres racionales, se le debe considerar como un fin. Los verdaderos modales se fundan sobre el reconocimiento de este hecho, y es ciertamente una educación mezquina la que no consigue inculcar el principio ético y los buenos modales que lo traducen.

Como tercera señal de la educación indico el poder y la costumbre de reflexionar. Con frecuencia se nos acusa a los hombres modernos, especialmente a los oriundos de los Estados Unidos, de que estamos perdiendo el hábito de reflexionar y las altas cualidades que de él dependen. Se nos dice que esta pérdida es el resultado natural de nuestra vida afanada y premurosa, de nuestros muchos intereses y de la aniquilación del espacio y del tiempo por el vapor y la electricidad... Nos agitan emociones contrarias, o que no tienen relación las unas con las otras, con rapidez

tal, que no acertamos a entender de una manera firme y profunda ninguno de los hechos principales que entran en nuestra vida. Esta es la acusación que contra nosotros formulan críticos que hasta nos profesan simpatía.

Si ello es cierto, y en la acusación hay algunos cargos que es difícil negar, entonces estamos perdiendo una de las más preciosas señales de la educación, y tenemos que redoblar nuestros esfuerzos para conservarla de firme. Pues una vida sobre la cual no se medita, como lo predicó Sócrates sin cesar, no vale la pena de vivirse. La vida que no plantea cuestiones acerca de sí misma, que no busca hacia atrás las causas que originan los sucesos y hacia adelante los efectos que producen, que no discute las consecuencias vitales de los principios y que no busca una interpretación de lo que pasa dentro y fuera de nosotros mismos, no es, en modo alguno, una vida humana: es la vida de un animal. Este es el punto, precisamente, en que se encuentran en más decidido contraste los espíritus cultos y los incultos. Un arsenal de intuiciones y convicciones, prontas siempre para aplicarse a condiciones nuevas, y que sólo pueden vencer intuiciones más profundas y convicciones más racionales, es testimonio de un espíritu culto y educado. El hombre educado posee normas de verdad, de experiencia humana y de conocimientos con las cuales juzga las proposiciones nuevas. Estas normas sólo pueden adquirirse por medio de la reflexión. El espíritu indisciplinado es presa de todas las fantasías pasajeras y víctima de todo inventor de doctrinas plausibles. Carece de formas permanentes de juicio que le den carácter.

Tenía razón Renan al sostener que la primera condición para el desarrollo del espíritu es que tenga libertad; y libertad quiere decir para el espíritu emancipación del dominio de lo irrazonable y potestad para elegir lo razonable de acuerdo con los principios. Es indispensable que el hombre educado posea un cuerpo de principios. Su desenvolvimiento se efectúa siempre con referencia a sus principios, y

procede por evolución, no por revolución.

La filosofía es el único estudio por medio del cual se desarrolla el poder de la reflexión hasta convertirse en hábito; pero existe un estudio filosófico de la literatura, de la política, de las ciencias naturales que se propone el mismo fin. La pregunta, ¿cómo?, cuya respuesta es ciencia, y la pregunta, ¿por qué?, cuya respuesta es filosofía, son los principios de la reflexión. Un hombre verdaderamente educado hace de continuo ambas preguntas y se habitúa por eso a reflexionar.

Como cuarta señal de la educación menciono la capacidad de desarrollo. Hay un tipo de espíritu que, cuando se ha preparado hasta cierto punto, se detiene, por decirlo así, y se niega a adelantar en lo sucesivo. Este tipo de espíritu no revela uno de los signos esenciales de la educación. Tal vez ha adquirido y prometido mucho, pero, por fas o por nefas, sus promesas no se han cumplido. No está muerto, pero sí aletargado. Sólo ejecuta las funciones que sirven para mantenerlo donde está; carece de movimiento, de desarrollo, de nuevas capacidades y actividades. Falta el impulso del estudio continuo y de la educación propia, que son los requisitos del desarrollo intelectual permanente. La educación ha fracasado, pues, en uno de sus principales propósitos.

Un espíritu humano que continúa creciendo y desarrollándose al través de una larga vida es un espectáculo admirable y espléndido. Fué ese rasgo el que prestó al carácter de Gladstone la atracción que inspiraba su ilimitada energía intelectual. Haberse convertido de «la naciente esperanza de los austeros e inflexibles *Tories*» en 1838, en el adalid indisputable del partido *anti-Tory* de la Gran Bretaña una generación más tarde, y haber seguido prosperando durante una vida considerablemente larga, es distinción no pequeña, y suministra un ejemplo de lo que, en grado menos conspicuo, le pasa a todo espíritu que posee una educación efectiva. Los rasgos que acompañan al desarrollo son opiniones más amplias, simpatías más abarcadoras e intuiciones más profundas.

Para adquirir este desarrollo es menester un interés múltiple, y es por este motivo por lo que el desarrollo y la estrechez intelectual y moral viven en una eterna pugna. Hay mucho en nuestra educación moderna que no es educativo, porque dificulta, si no imposibilita, el desarrollo. Apartarse de lo desagradable antes de comprenderlo es contrario al perfeccionamiento. No acertar a descubrir la relación entre el asunto que nos interesa y los demás asuntos es un inconveniente para el desarrollo intelectual propio. La presunción de investigar y descubrir antes de dominar los conocimientos existentes impide el desenvolvimiento. La costumbre de la indiferencia cínica ante los hombres y las cosas, así como la de apartarse de unos y otras, que suele suponerse rasgo peculiarmente académico, es también enemiga del crecimiento. Estos son, pues, inconvenientes que importa evitar mientras se está adquiriendo la educación formal, si es que ha de granjearse con ella el inapreciable don del impulso del crecimiento continuo. «La vida dice el obispo Spalding en un pasaje elocuente es el desenvolvimiento de un poder misterioso, que en el hombre se eleva hasta la conciencia de sí mismo y, por medio de la conciencia de sí mismo, hasta el conocimiento del mundo de la verdad, el orden y el amor, en el cual la conducta no puede dejarse ya enteramente al arbitrio de la materia ni al impulso de los instintos, sino que deben determinarla la razón y la conciencia. Adelantar este proceso por medio de un esfuerzo deliberado e inteligente es lo que se llama «educar», y, añadiría yo por mi parte, educar de tal modo que se siembre la semilla de un continuo crecimiento intelectual y moral.

Como quinta señal de la educación indico la eficiencia, o sea la capacidad para la acción. Hace mucho que pasó la época, si alguna vez la hubo, en que la contemplación pura y simple, apartada del mundo y de sus afanes, o sea la incompetencia inteligente, era un ideal de educación defendible. Hoy día el hombre verdaderamente educado debe ser eficiente en algún sentido. Debe ser capaz de expresar sus cono-

cimientos con el cerebro, la lengua o las manos, a fin de que cuando abandone el mundo, lo deje distinto de como lo encontró. James resume sencillamente lo que enseñan a la par la filosofía y la psicología cuando exclama:

«No hay recepción sin reacción, ni impresión sin expresión correlativa: ésta es la gran máxima que el maestro no debe olvidar nunca. Una impresión que apenas entra por los ojos o por los oídos del discípulo, pero que no modifica en modo alguno su vida activa, es una impresión que se pierde. Fisiológicamente es incompleta. No rinde fruto alguno al acervo de la capacidad adquirida. Ni siquiera como simple impresión acierta a producir el debido efecto sobre la memoria, pues para perdurar entre las adquisiciones de esta última facultad debe fundirse dentro del círculo entero de nuestras operaciones. Las que la afirman son sus consecuencias motoras.»

Esto es tan cierto, dicho del conocimiento en general, como de las impresiones. La absorción indefinida, sin producción, es dañina así para el carácter como para la superior capacidad intelectual. Haced algo y sed capaces de hacerlo bien; exponed vuestros conocimientos en forma provechosa y sustancial; producid y no os entreguéis a sentir y a divertirlos sintiendo perpetuamente: éstos son consejos que contribuyen a una verdadera educación y que protegen contra esa forma espuria de la educación, que, como fácilmente se reconoce, no es sino incapacidad bien informada. En nuestros Colegios y Universidades abundan las nociones falsas, nociones tan anticientíficas como antifilosóficas, del supuesto valor del conocimiento, de la información, por sí solos. No tienen ninguno. La fecha del descubrimiento de América es, en sí misma, tan insignificante como la fecha en que brotó la brizna más temprana del campo vecino; su importancia depende de que es parte de un conjunto mayor de conocimientos, de que tiene sus relaciones, aplicaciones y usos, y para el estudiante que no los ve ni los conoce, lo mismo daría que América hubiera sido descubierta en 1249 que en 1492.

La alta eficiencia es primariamente un asunto intelectual, y sólo con *longo intervallo* asume algo que se parece a una forma mecánica. Su forma mecánica encuéntrase siempre subordinada por completo a sus orígenes en el intelecto. Es fruto de una relación establecida y habitual entre el intelecto y la voluntad, por medio de la cual el conocimiento se transforma constantemente en poder. Porque saber no es poder, aunque Bacon afirme lo contrario, a menos que se le transforme en poder, y eso puede lograrlo solamente quien posea el saber. La eficiencia es la costumbre de convertir el saber en poder. Sin ella, la educación es incompleta.

Estos son, pues, los cinco rasgos característicos que ofrezco como señales de la educación: corrección y precisión en el uso de la lengua nativa; modales refinados y corteses, que son la expresión de hábitos fijos de pensamiento y de acción; la capacidad y la costumbre de la reflexión; el poder de crecimiento, y la eficiencia, o poder de acción. En este terreno pueden encontrarse el físico y el fisiólogo, el naturalista y el filósofo, y reconocer cada cual el hecho de que su colega es un hombre educado, aunque la índole de sus conocimientos sea bastante distinta y los centros de sus intereses superiores se hallen muy distantes. Júntalos en estrecha hermandad el vínculo de los rasgos resultantes de la reacción producida en su espíritu y en su voluntad por aquello que los ha alimentado, comunicándoles fuerza. No son los hombres verdaderamente educados sin esos toques; no importa que posean una erudición todo lo vasta que se quiera: la erudición proporciona un museo, no un alma humana desarrollada.

Estos hábitos, que por fuerza sólo podemos formarnos nosotros mismos, que comienzan a adquirirse en los días de la escuela y del colegio y van fortaleciéndose con los años y la experiencia, sirven para demostrarnos a nosotros mismos y a los demás que hemos descubierto el secreto de obtener una educación.

La preparación para las profesiones y oficios.—La oscilación de péndulo de la

educación préstale interés de primera clase hoy día a la discusión de la preparación para las profesiones, esto es, para las industrias y oficios. A la oposición corriente entre los oficios manuales y la cultura se le ha concedido sobrada importancia y se le han dado falsas interpretaciones. Inúmeras paradojas se han presentado con apariencias de axiomas. Los conocimientos liberales, que son en sí mismos un título seguro a la inmortalidad para cualquier pueblo que los cultive, son objeto de burlas, y en el acaloramiento del debate se subordina lo de mayor a lo de menor utilidad.

La relación precisa entre la preparación para los oficios y el aprendizaje liberal merece un examen, así sea somero.

No es menester una filosofía profunda para saber que, para que alguien viva, alguien debe trabajar. La vida humana es un hecho económico tanto como fisiológico. Además, la historia del progreso humano nos enseña claramente que el progreso de la civilización se mide por el uso que hacen los hombres de estas facultades superiores de reflexión y creación. Lo que realza al hombre en su estimación propia es lo que logra hacer en literatura, arte, gobierno, ciencias y sus aplicaciones. Concluimos, por consiguiente, que el propósito de la preparación profesional es ganar tiempo para la no profesional; que el fin del trabajo es el ocio. Los objetos que produce nuestro trabajo no nos interesarían indefinidamente, ni tal vez mucho, si no fuera porque pueden trocarse por ocio o si no contribuyeran al disfrute del ocio.

En un flexible sistema social y político, los hombres encuéntrase divididos, más o menos permanentemente, en grupos o castas que viven y se mueven en esferas diferentes y separadas. Abuelo, padre e hijo trabajan en una misma ocupación, quizás en un mismo lugar; mientras otro abuelo, padre e hijo disfrutan de amplia holganza... No le pedimos al hombre que permanezca donde se encuentra, sino, por el contrario, que trate de subir lo más alto que pueda. No le pedimos que proporcione una base económica para el vagar de otro, para que

otro ejercite sus facultades de reflexión y creación, sino para que ejercite las suyas propias. Por lo tanto, al adoptar un sistema de educación adecuado a las necesidades y a las esperanzas de nuestra patria, no debe presumirse que se va a privar a determinados jóvenes del ocio y sus goces: debemos, por el contrario, mostrarles cómo se conquista el ocio y cómo se disfruta de él dignamente, y ponerlos en el camino de ganarlo y de disfrutarlo.

Hay otro principio elemental que es de importancia. Las industrias manuales, así como las bellas artes y las artes útiles, requieren, para cultivarlas con buen éxito, coordinación y cooperación de los ojos y de las manos y haber adquirido cierta destreza. La educación de las potencias motoras que trabajan en el desarrollo de este proceso es por sí misma parte esencial de una buena educación general, como lo es la preparación en una o varias formas de expresión. Pues el pensamiento, por de contado, puede expresarse por medio de dibujos, pinturas o actos tanto como con palabras. En otros términos, la educación manual produce una reacción intelectual, siempre que se la ejecute debidamente. Estos hechos significan que ciertos actos o ciertas partes de la educación motora son útiles, tanto para las profesiones liberales como para los oficios manuales.

Es fácil aplicar estas verdades fundamentales, someramente enunciadas, a nuestro problema de la educación en los Estados Unidos.

Debería enseñarse a la juventud de los Estados Unidos, cuando y hasta donde fuera posible, a entrar en la vida nacional y a empaparse de ella en un punto determinado. La instrucción profesional puede ofrecer ese «punto determinado», pero no debe aplazarse para una edad en que sólo un puñado de niños puedan aprovecharla.

La preparación profesional no debe incluirse en los seis años que son suficientes para el curso en la escuela elemental propiamente dicha. El niño es entonces demasiado tierno para entrar con prudencia y con fruto en la preparación profesional, y necesita, además, todas las horas de su

vida escolar para instruirse en el uso de los hechos e instrumentos elementales de la civilización. Sin embargo, puede y debe recibir entonces la educación preliminar de sus aptitudes de expresión y de acción, la cual, como ya se dijo, es útil después para servir de base a la educación profesional.

Una vez que se ha terminado el curso de seis años de la escuela elemental, empero, debería reemplazársela con la enseñanza profesional. Aunque deben dejarse abiertos todos los caminos para los jóvenes que se proponen completar un curso general en la escuela secundaria o entrar en un colegio, la enseñanza profesional debería darse al número muchísimo mayor de los que no abrigan tal propósito. Podrían obtener una enseñanza organizada para ellos mismos y no simplemente una parte de la enseñanza organizada para otros.

Si se la organiza acertadamente, esta educación profesional asumirá dos formas distintas. Habrá escuelas secundarias especiales con cursos de dos, tres y cuatro años para los jóvenes que puedan consagrar todo su tiempo al trabajo escolar y que prefieran una de estas escuelas profesionales a la escuela secundaria general. Habrá también escuelas de continuación, con clases nocturnas, para los niños que se ven obligados a ganarse la vida tan pronto como lo permiten las leyes de instrucción obligatoria y del trabajo de los menores.

Importa que éstas sean genuinas escuelas de oficios y no simples escuelas con un barniz de educación profesional. Preparar para un oficio es, necesariamente, parte de la educación y debe hacerse de un modo cabal. Mientras más completamente se adapte al taller la escuela profesional, y mientras más estrictamente se ciñan su organización y disciplina a las condiciones de los talleres, tanto mejor. Es asimismo vital que se enseñen los principios junto con los procedimientos de aplicación, ilustrándolos; pues los jóvenes que comprenden los principios que rigen un proceso dado tienen más probabilidades de ascen-

der a una posición superior. El pueblo alemán ha tenido esto presente al organizar sus admirables escuelas industriales y cosecha sus ventajas prácticas, tanto para la nación como para los obreros.

Así, en las escuelas elementales como en las de oficios, es deber del maestro sembrar la simiente de la aspiración a participar y a gozar de la vida intelectual e insistir en que existe un fin más alto que la habilidad o el buen éxito industrial que se adquiere en esas escuelas. Siguiendo tal estímulo, el discípulo debe hacer por su propio adelanto cuanto pueda, leyendo, conversando, estudiando y admirando las grandes colecciones públicas de obras de arte, historia y ciencias que los museos de las grandes ciudades reúnen rápidamente hoy día para beneficio y solaz del público.

Es grave error, por lo tanto, que ha producido muchas equivocaciones y engaños, colocar en franco antagonismo la enseñanza profesional y la liberal. El propósito de la primera es preparar el camino para que pueda apreciarse la última y darle una base económica sobre la cual descanse. El error, igualmente grave, de los tiempos pasados ha sido redactar los planes de estudio, partiendo de la hipótesis de que cada discípulo iba a proseguir de la manera más deliberada y amplia el estudio de los productos de la vida intelectual, sin percatarse de su propia subsistencia económica.

Algo podría decirse también acerca de la conveniencia del trabajo por el trabajo mismo, a causa de su valor moral, y acerca de la imprudencia de permitir que los hijos de los ricos escapen a la disciplina y a las ventajas del trabajo intelectual y físico.

Las generaciones jóvenes dan señales de viva impaciencia al prepararse para la vida. La antigua idea de que al niño debía educársele de modo que alcanzara la plena y cabal posesión de sus facultades y aptitudes, para que ganara en competencia, se granjeara las más altas recompensas y prestara más completos servicios, queda a menudo sustituida por la nueva noción de que basta que se eduque una de las apti-

tudes de un niño para permitirle subsistir en donde primero se encuentre. So color de adelanto, esto significa retroceso. Llevándolo a sus resultados lógicos significaría un orden social estratificado y estático. Pondría término a la iniciativa y a la oportunidad individual. No es difícil predecir los resultados que eso produciría para la civilización y para el orden y el bienestar de la sociedad. La base de toda educación profesional es preparar para el conocimiento profundo y cabal de unas cuantas cosas y, durante la adquisición de ese conocimiento, formar los hábitos de la mente y de la voluntad, que capacitan al individuo para nuevos deberes e imprevistas emergencias. Esta es la verdadera razón por la cual la enseñanza tradicional que da la University of Oxford ha producido tan estupendos resultados durante generaciones enteras. Por supuesto que la enseñanza de Oxford ha tenido, por lo menos hasta cierto punto, material escogido con que trabajar; pero ha realizado su tarea maravillosamente bien. En el gobierno, en el foro, en el ejército, en la diplomacia o en la administración de grandes empresas comerciales, el hombre educado en Oxford ha conquistado un lugar en primera fila, por su carácter y por la calidad de su proceder. Tal resultado no se ha obtenido, ni cabe esperarlo, de una escuela o colegio cuya enseñanza consiste en un premuroso barniz de muchas cosas. En el fondo del proceso de la educación encuéntrase la disciplina, y el fin de la disciplina es desarrollar el poder de disciplinarse a sí mismo. Al faltar la disciplina comparece pronto la holgazanería y el hábito de la holgazanería corrompe la inteligencia, tanto como la moral. La paciencia para dar remate a las cosas que se emprenden, la concentración necesaria para comprender y la perseverancia para adquirir el conocimiento y aplicarlo son tres rasgos que distinguen muy claramente al hombre educado y disciplinado del que carece de educación y de disciplina, y son precisamente estos tres rasgos los que más se descuidan y desdeñan en los planes de las escuelas y colegios modernos. Se cree que

la escuela es moderna y progresista, ⁱ ofrece algo nuevo, sin percatarse de que lo nuevo puede ser no solamente inútil, sino también nocivo como instrumento de educación.

Con el auge de la democracia, la necesidad de disciplinarse uno mismo se hace mucho mayor, en vez de disminuirse. Cuando un poder extraño gobernaba a las grandes muchedumbres humanas, entonces hallábanse disciplinadas por ese mismo poder; ahora que en todas partes del mundo los hombres ejercen su propia acción colectiva, sin estorbo ni obstáculo, la necesidad de la disciplina de sí mismo es mucho mayor que nunca lo fué antes. En las antiguas civilizaciones, la disciplina era necesaria para proteger el carácter individual; hoy es necesaria para proteger la sociedad y sus grandes intereses.

La demasiada lectura sin orden, especialmente de periódicos y revistas, y también de libros desprovistos de mérito; es contraria a la educación y a la ilustración. En ningún campo del interés humano acarrea mayores peligros y desórdenes la sustitución de la cantidad por la calidad que en el campo de la lectura. Los creadores de la constitución de los Estados Unidos y los grandes abogados de la época colonial y del primer período de la independencia conocían apenas unos cuantos libros, pero los que conocían eran libros de primer orden, y los conocían bien. Nada contribuyó tanto a la plenitud de sus almas, a la perspicacia de sus intelectos y al carácter duradero de las instituciones que fundaron como su profundo dominio de unos cuantos grandes libros y de las pautas y principios literarios que esos libros representaban y enseñaban. Una tarea tal como la que Gibbon se impuso hace más de un siglo sería imposible hoy día, aun para un sindicato de Gibbons. Hay ahora demasiados libros para que sea posible otra *History of the Decline and Fall of the Roman Empire*. La capacidad de producción del tipo superior encuéntrase contrariada por el exceso de facilidades. Esto es cierto, tanto para los libros como para los instrumentos físicos. Bien podríamos seguir adelante con

muchos menos libros y muchos menos aparatos, y tal vez podríamos tener más ideas y un tipo superior de seres humanos.

Lo dicho se refiere, principal o más directamente, a la ventaja de los individuos que reciben educación. El interés de la comunidad, de la nación como conjunto, en la preparación profesional ofrece un interés no menor ni menos directo. Hasta hoy, el pueblo de los Estados Unidos ha prosperado mucho, a causa de los enormes recursos naturales con que cuenta. Pero esta condición va desapareciendo. En lo sucesivo, el despilfarro debe ceder su puesto al ahorro, y las burdas conjeturas, a los planes cuidadosos. Esto quiere decir que la habilidad industrial metódicamente adquirida es un factor de la prosperidad nacional.

MI CREDO PEDAGÓGICO

por John Dewey.

Creo que toda educación procede mediante la participación de lo que es individual en la conciencia social de la raza. Este proceso empieza inconscientemente casi desde el momento del nacimiento y continúa formando las capacidades individuales, saturando su conciencia, estableciendo sus hábitos, educando sus ideas y estimulando sus sentimientos y emociones. Mediante esta educación inconsciente, el individuo recoge gradualmente los recursos intelectuales y morales que la humanidad ha acumulado. De esta manera, el individuo llega a ser un heredero del capital formado por la civilización. La educación más formal o técnica que pueda concebirse no puede desentenderse de este proceso. Sólo puede organizarlo o diferenciarlo en alguna dirección especial.

Creo que la única verdadera educación puede fundamentarse en los estímulos de las capacidades del niño, estímulo que ha de proceder de las exigencias de la situación social en que se encuentre. Por medio de estas exigencias se ve estimulado a obrar como miembro de una unidad, a emerger de su estrechez original de acción

y de sentimiento, y a considerarse él mismo desde el punto de vista del bienestar del grupo de que forma parte. La manera como los demás responden a sus actividades le obligan a conocer lo que éstas significan traducidas a los términos sociales. Así, el valor que aquéllas tienen se hace evidente. Algunas veces, las respuestas que provocan los balbuceos instintivos del niño hacen que éste conozca lo que significan; de esta manera se transforman en lenguaje articulado, con el cual el niño se introduce y empieza a participar de las inmensas riquezas de ideas y de emociones que lleva condensadas el lenguaje.

Creo que este proceso educativo tiene dos aspectos: uno psicológico y otro social, y que ninguno de ellos puede subordinarse al otro o considerarse en lugar secundario, sin conducir a desagradables consecuencias.

De ambos aspectos, el más importante es el psicológico. Los instintos y capacidades del niño proporcionan el material y el punto de apoyo para toda educación. A excepción de algunos esfuerzos de los educadores relacionados con ciertas actividades a las cuales el niño se entrega por propia iniciativa, la educación se nos presenta hoy como una presión ejercida de fuera a dentro. Esta presión puede realmente dar ciertos resultados exteriores, pero no puede llamarse verdaderamente educación. Sin una visión clara de la estructura psicológica y de las actividades del individuo, el proceso educativo únicamente será guiado por casualidad, será arbitrario. Si acierta a coincidir con las actividades del niño, puede llegar a obtener un resultado; de lo contrario se obtendrá una desintegración, una pérdida inútil, una parada en el desarrollo de la naturaleza del niño.

Creo que el conocimiento de las condiciones sociales del estado actual de la civilización es necesario para poder interpretar las capacidades del niño. Porque el niño tiene sus instintos y tendencias propios; pero no sabemos lo que significan hasta que los interpretamos en términos sociales. Debemos estar capacitados para

situarlos en un estado social embrionario y considerarlos como supervivencias de actividades primitivas de la raza. También debemos procurar proyectarlos hacia el porvenir para comprender su finalidad y su resultado. El balbuceo del niño es, sin duda, la promesa y la potencia que en él vemos de la futura palabra y conversación, lo que nos permite guiar adecuadamente el desarrollo de este instinto.

Creo que los aspectos psicológico y social se relacionan de manera orgánica, y que la educación no puede considerarse como un compromiso entre ambos aspectos, o como una superposición del uno al otro. Se nos dice que la definición psicológica de la educación es puramente formal, que sólo nos da la idea de un desarrollo de todas las capacidades mentales, sin darnos idea alguna del uso que ha de hacer de estas capacidades. Por otra parte, se pretende que la definición social de la educación, considerándola ajustada al estado actual de civilización, se presenta como un proceso externo y forzado, cuyo resultado es la subordinación de lo individual a un estado social y político preconcebido.

Creo que cada una de estas objeciones son justificadas cuando una se presenta separada de las demás. Para conocer que es realmente una capacidad, debemos conocer su finalidad, y esto precisamente no podemos conocerlo más que en el caso de considerar al individuo actuando, y en plenas relaciones sociales. Por otra parte, los únicos medios que podemos dar al niño, en las condiciones sociales existentes, es colocarlo en plena posesión de sus capacidades. Con el advenimiento de la democracia y con las condiciones industriales presentes, nos es imposible prever qué será la civilización dentro de 20 años; por lo cual es imposible preparar al niño para ciertas condiciones fijadas desde el presente. Prepararlo para la vida no puede significar otra cosa que proporcionarle el dominio de sí mismo, que quiere decir educarlo de manera que pueda usar siempre plenamente de sus capacidades; es decir, que su vista, oído y manos lleguen a

ser instrumentos obedientes, fieles de las órdenes de la voluntad, que su juicio sea capaz de descubrir las condiciones en que ha de trabajar y que sus fuerzas de realización se acostumbren a obrar con economía y eficacia. Es imposible alcanzar este equilibrio si no se tienen constantemente en cuenta las capacidades, gastos e intereses individuales; en otros términos: si la educación no se traduce constantemente en términos psicológicos.

En resumen: creo que el individuo que ha de ser educado es un ser social y que la sociedad es una agrupación orgánica de individuos. Si eliminamos del niño el factor social, nos encontramos con una pura abstracción; si eliminamos de la sociedad el factor individual, nos encontramos ante una masa sin vida, inerte. La educación, por tanto, ha de comenzar por un conocimiento de las capacidades, intereses y costumbres del niño, y ha de ser comprobada en todo momento por las mismas consideraciones. Estas capacidades, intereses y costumbres han de ser constantemente interpretadas, debemos saber qué significan. Tienen que ser, además, traducidas a sus equivalencias sociales; es decir, en términos de los servicios sociales que son capaces de prestar.

LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA ⁽¹⁾

por D. Eduardo Gómez de Baquero.

La vaguedad del tema.—La enseñanza de la Literatura. . . Los estudiantes de la Literatura, acostumbrados a la disciplina dialéctica, hallarán acaso que este enunciado es muy vago. Enseñanza de la Literatura, ¿de qué Literatura? ¿En qué grado de enseñanza? Esta generalidad se justifica en una conferencia que es una plática, una conversación, y no una lección, un ejercicio didáctico.

Cierto es que las generalidades están en mala opinión en esta época de precisión,

(1) Extractos de la conferencia dada por el autor en el Ateneo de Madrid, hace tiempo, y ahora publicada en su libro *El renacimiento de la novela. Los ensayistas. La enseñanza de la Literatura*, de donde los tomamos.

de especialismo, de estudio severo y preferente del fenómeno. Pero si bien se considera, todo el esfuerzo científico tiende a aquello otro, a una generalidad. Es una investigación que espera llegar a una fórmula general, a una ley, a un procedimiento común que sirva para una variedad de casos o de indagaciones particulares. Toda indagación científica del fenómeno conduce a sacar de los casos particulares una explicación, una hipótesis, que no es ya caso particular. Como es también notorio que el fraccionamiento de los saberes y conocimientos que representa el especialismo pide el nexo de ojeadas generales que den a la realidad, en cualquiera de sus aspectos o especies, un espíritu de unidad, un sentido de conjunto.

Lo que hay en el tema es cierta imprecisión, que procuraré que vaya condensándose y cristalizando en conclusiones concretas a medida que se avance en el curso de esta plática. Aunque las consideraciones que voy a exponer sean aplicables a la enseñanza de cualquier literatura, al hacerlas pienso principalmente en la española y en aquellos grados de enseñanza en que se aspira a una preparación de cultura más que a una verdadera iniciación científica; en suma, en la escuela primaria, en los Institutos y en las Normales.

Funciones de la enseñanza.—La enseñanza en general tiene dos funciones principales o realiza dos menesteres. Comunicar o transmitir conocimientos y preparar nos para que los adquiramos por nosotros mismos, sin necesidad de intelectual tutela. El maestro, desde este punto de vista instructivo, es un guía que nos acompaña por un país desconocido y no se contenta con hacernos ver las bellezas y curiosidades del paisaje y los fantasmas históricos que flotan sobre aquellas tierras, sino que, además, nos enseña el camino que debemos seguir y las prevenciones que hemos de observar, cuando él se separe de nosotros y continuemos solos el viaje.

Conviene detenerse en estos conceptos vulgares. Pasa con ellos lo que con las monedas, que, habiendo circulado mucho, están borrosas, y, sin embargo, las admiti-

mos por la fuerza de la costumbre, sin pararnos a examinar si es legible su leyenda y se reconoce o no la efigie soberana de su cuño. Hay cierta necesidad dialéctica de examinar estos conceptos corrientes, muy usados y por lo mismo usados maquinalmente, distraídamente, con el obrar mecánico del hábito, y de determinar el sentido y la intención con que los empleamos, para que aparezca la ilación de nuestro razonamiento.

Claro es que esa comunicación de conocimientos y esa preparación para adquirirlos, en que consiste la enseñanza de cualquier materia o disciplina, depende en cuanto a los medios y al procedimiento de las circunstancias que concurran en los términos de la relación, de las del discípulo y de las del maestro, pero singularmente de la índole del objeto del conocimiento y de lo que nos importe conocer en él.

¿Qué es la literatura? ¿Qué clase de objeto es la literatura? ¿Qué es lo que en ella despierta nuestra curiosidad o nuestro interés? No me lanzaré a fabricar definiciones abstractas. Declaro que, sin ser un enemigo personal de las definiciones, desconfío de ellas. Las definiciones suelen ser caretas lógicas de las cosas, versiones de las cosas a un idioma sabio que las disfraza con vocablos abstrusos, acaso sibilíficos, donde no hay semblante de realidad. Cosas que, miradas con la vista natural, son perfectamente comprensibles, se tornan, al través de la lente de una definición, en confusas, oscuras, tal vez en ininteligibles. Claro es que si nos paramos a examinar despacio la definición, resultará que técnicamente, dados ciertos supuestos lógicos, es perfecta, y tiene un profundísimo sentido, aunque a primera vista nos pareciese un enigma o un acertijo, pero es el caso que con todo esto necesitará una glosa o comentario que necesitaba la simple noción intuitiva de la cosa, el nombre usual del objeto que pretendíamos explicar con la definición.

El escollo de las definiciones.—A propósito de definiciones acude a mi memoria un recuerdo de mi vida estudiantil. Cursaba yo Metafísica de la Facultad de Letras.

Era entonces la carrera de Filosofía y Letras una de las Cenicientas de la Universidad; una carrera corta que seguíamos por aprovechar la ocasión, o por vocación literaria, los estudiantes de Derecho, utilizando las asignaturas del preparatorio, que eran comunes a ambas Facultades, y una carrera que seguían por economía algunos jóvenes hijos de familias modestas, que no podían sufragar una carrera larga; jóvenes animosos a quienes no asustaba el destino del Don Hermógenes de *El Café*, domine de Pioz y perpetuo opositor a cátedras. Ese era el horizonte vulgar que tenía entonces la Facultad. Había a la sazón dos cursos y dos cátedras de Metafísica. Dominaba en una el tomismo, en otra el krausismo, modificado y ensanchado hasta llegar a las fronteras de la filosofía positivista, entonces dominante, o al menos floreciente. Según el turno par o impar de los años, los alumnos sentaban plaza en las banderas escolásticas o en las racionalistas, porque no era cosa de perder un año por semejante nimiedad. Yo fui escolástico forzoso, y krausista voluntario, atraído por la curiosidad de contemplar aquellos dos mundos filosóficos tan diferentes.

El metafísico de la acera de la derecha, el catedrático tomista, era hombre de claro entendimiento, polemista político, que hablaba y escribía en muy puro castellano mientras no se tratase del tecnicismo o jerga de su escuela, a la que era fidelísimo. Tanto unos como otros, escolásticos y krausistas, semejantes en el amor a la oscuridad y a una especie de nominalismo o conceptismo filosófico, gustaban de definiciones abstrusas, mucho menos comprensibles que lo definido, mientras no las descifrara un largo comentario, y a veces hasta después del comentario.

Nuestro escolástico tenía ciertos hábitos de domine antiguo, y hasta por su aspecto físico lo parecía. Solía, pues, preguntar la lección de memoria a los alumnos. Tratóse un día de la definición de la persona, y tocó en suerte contestar a aquel punto a uno de mis compañeros: un estudiante extremeño, fornido, francote, ingenuo, tipo de labrador metido en trotes

de Letrado y aun con el pelo de la dehesa, para quien eran algarabía aquellos retorcidos conceptos.

Me parece verle clavando los asombrados ojos en nuestro *magister*, quien oyéndole confundir y barajar torpemente las palabras sacramentales de la definición, acudió a proponerle casos prácticos. ¿Los niños son personas?, le preguntó. Harto sabía nuestro estudiante que en el mundo vulgar, los niños eran personas; pero dudó si lo serían en aquel mundo misterioso y enigmático de la Metafísica, y después de pensarlo unos instantes, contestó con un no, rotundo, coreado por algunas risas, que eran injustas, porque no era del cándido estudiante de quien había que reírse, ni siquiera del profesor, sino de un sistema y un método que, en vez de aclarar las cosas, las complicaba y obscurecía.

Una definición es un medio de ahorrar explicaciones, de decir de una vez para siempre el sentido en que emplearemos ciertas palabras, no un molde que encierre en una fórmula intangible y perfecta la idea o esencia de una cosa, no su verdadera fórmula lógica.

La Literatura y la palabra.—Pero volvamos a la Literatura. La Literatura es la palabra en acción. Una literatura es el conjunto de obras de la palabra en un idioma.

Hay cierta equivalencia radical entre el idioma y la literatura. En ésta hallamos el idioma viviente, moviéndose, actuando y circulando en el comercio humano; no como un inventario y un archivo de vocablos, que es como le vemos en los Diccionarios, ni tampoco como una anatomía y una fisiología, que es como nos le muestra la Gramática, la cual respecto de la lengua es lo que los atlas de piezas anatómicas respecto del cuerpo humano. La Literatura es el cuerpo mismo.

Mas ¿abarca en realidad el concepto de la literatura toda la inmensa variedad y el infinito número de las obras de la palabra? En el uso corriente del lenguaje hay un concepto amplio, genérico de la literatura, y un concepto específico, restringido determinado, particular. La limitación del concepto de la Literatura viene de muy le-

jos, está ya contenida en el sentido etimológico del nombre. Literatura es, primitivamente, la letra, lo que se consigna por escrito. Letrado es el que entiende de letra, lo mismo el jurista que el teólogo, el historiador que el poeta, y ¿qué es el contenido de las letras, sino lo digno de recordación, lo memorable, lo que merece la relativa perennidad de la escritura? Hallamos ahí un criterio cualitativo, de importancia; pero no es ésta, en realidad, la nota determinante, la última diferencia del concepto usual de la Literatura. Lo que da el carácter de literarias a las obras de la palabra es la orientación, la finalidad o la eficiencia estética...

Así, en esta perspectiva, en este sentido restringido, la literatura es el conjunto de obras artísticas de la palabra, que aspiran a ser vehículo de emoción y espejo de las imágenes de la belleza.

El hecho literario.—Siendo esto la Literatura, resulta que es un objeto histórico, un hecho histórico, un conjunto de hechos; quien dice obras literarias dice productos de la actividad humana que han surgido en el tiempo y en el espacio, dice hechos, dice historia. La Literatura es un conjunto de hechos históricos, y su conocimiento, un saber de hechos, un conocimiento histórico. La enseñanza de la Literatura habrá, pues, de conducirnos a investigar y conocer los hechos literarios.

¿Qué es lo que nos conviene o nos importa conocer en éstos hechos? Indudablemente, el hecho mismo, por dos razones: primera, porque en el hecho mismo, mejor que en cualquier explicación o glosa, está potencialmente la emoción, la trasfusión o trasmisión de sentimientos, que es el fin artístico, y segunda, porque estos hechos son de distinta índole de los que estudian las Ciencias naturales, las Ciencias a quienes nadie disputa ese título de honor en las jerarquías del conocimiento. Sin duda, la literatura es en cierto modo natural, en la raíz y en los supuestos, palabra, invención, psicología humana, criterio humano de la belleza, pero también es artificial, como toda la civilización. Es una edificación artificial sobre el solar de la Naturaleza. De

ahí la diferencia. En las Ciencias, no sólo nos importan los hechos, nos importa tanto, ¿qué digo?, mucho más, conocer el orden y modo de su producción, la causalidad que los rige, el proceso que siguen, todo lo cual nos permite, o bien reproducirlos, como ocurre en los procesos químicos, o bien prever su aparición y curso, como sucede en la Meteorología y la Astronomía. Pero el hecho literario, como casi todos los hechos de la Civilización, es mucho más complejo y oscuro en sus causas que esos simples hechos de la Naturaleza...

El hecho literario—no es necesario decirlo—es el texto de las obras, fijado y conservado por la escritura, hasta cuando se trata de obras que primitivamente fueron orales. La enseñanza de la literatura debe tender, ante todo, al conocimiento de los textos, como que los textos son la Literatura. Pero antes de parar la atención en esto, debemos observar cierto maravilloso privilegio del hecho literario. Este hecho no pasa, no desaparece, como las fugitivas escenas de la historia. Está viviente y real, ofreciéndose a nosotros tal como salió de la mente de su autor o muy poco modificado. Es a la vez contemporáneo del autor y contemporáneo nuestro. La palabra, tan alada, tan fugitiva, resiste tanto más que la piedra. Es un monumento, y, a pesar de ser tan variable, se conserva con gran fidelidad...

La actualidad perenne del hecho literario.—Figurémonos que por algún descubrimiento maravilloso de los que idea Wells en sus novelas, o si queréis españolizar el ejemplo, por aquel *Anacronopete*, o máquina para hacer andar al tiempo al revés, imaginado por un novelista español, hoy casi olvidado, Enrique Gaspar, pudiéramos presenciar lo pasado, asistir a las grandes escenas históricas, ver a las falanges griegas luchando con las multitudes medas en Marathón, presenciar el tumulto de las ágoras antiguas, asistir a los diálogos de los filósofos y a la divina predicación en Galilea, ¿quién habría que preferiese, a la visión directa de los hechos, el relato de un historiador, por elocuente y concienzudo que fuera?

Pues esta visión directa de los hechos nos la proporcionan en Literatura los textos. Claro es que el concepto erudito de la Literatura; como saber o disciplina, abarca más que la mera lectura o conocimiento de los textos. En torno de los textos se han ido elaborando investigaciones, disciplinas diversas que no son de desdeñar; se ha investigado la vida de los autores, el ambiente social en que las obras aparecieron, la formación de las escuelas, el nacimiento y evolución de los géneros, la historia de las obras y de sus transcripciones en la escritura manual o la Minerva, la índole y quilates de la belleza de las creaciones artísticas de la palabra. Todo esto es importantísimo, sería ignorancia y rudeza el desdeñarlo, pero es, al cabo, complemento de los textos, glosa, comentario, explicación, como la misma Preceptiva, que es una teoría y una técnica, y, sobre todo, una Morfología del hecho literario. Todo ello sólo tiene sentido y eficacia si va acompañado del conocimiento de los textos, si razona a la vista de los textos, apoyándose en ellos. Mientras no se conocen los textos, por mucho que se hayan visitado esos arrabales de la Literatura, no se sabe Literatura; nos andamos por las márgenes del libro, por las glosas de los escoliastas.

El estudio de los textos.—Por eso, el principio fundamental de la enseñanza de la Literatura, en cualquiera de sus grados, desde el más rudimentario y elemental hasta el más profundo, hasta el científico o casi científico, consiste en enseñar los textos, en hacer leer y comprender los textos. Bien puede decirse que enseñar literatura equivale a leer Literatura, como se decía en las cátedras antiguas.

Pero los textos son muchos, los hay muy extensos, muchos han llegado a nosotros incompletos o alterados, y aun de todos podría decirse que no son idénticos a lo que fueron en tiempo de su autor, que algo ha variado en ellos, aun en el caso feliz de que conserven su integridad material. Hay dos causas para esta variación espiritual, tratándose de textos antiguos o lejanos. Una es la desaparición de medio histórico

y del espíritu de la época en que fueron compuestas las obras, desaparición que las hace vivir entre nosotros como supervivientes de otra edad, como aparecidos de un tiempo lejano, como cosas sacadas de su propio marco. Otra es el aura de glosas y de interpretaciones que han ido elaborando en torno de las obras la erudición y la crítica y que fuerzan nuestra admiración y nuestro juicio. La *Ilíada* no nos dice a nosotros lo que decía a los griegos contemporáneos de la formación del poema; preferimos a Héctor; ellos, a Aquiles; ni el poema del Cid nos habla como a la Castilla medieval. Nosotros tendemos a hacer del gran Rodrigo un héroe caballeresco muy posterior en ideas al siglo XI, a aquel pelear «para ganar el pan», de que habla ingenuamente el poema. Y es que la literatura, como toda especie de conocimiento, se da en relación, en función podría decirse, con nuestra representación. El mundo es mi representación, dijo Schopenhauer; la gloria del Sol luce más en los ojos que le contemplan que en el azul de los cielos. La obra estética se da en relación con una sensibilidad, y esa sensibilidad receptiva varía a lo largo del tiempo. Por eso importa tanto tornar siempre al foco objetivo, a los hechos.

Antologías.—Acabo de decir que, en la enseñanza, se tropieza con el obstáculo del número de los textos y de su extensión. Esta dificultad se ha salvado, en parte, o se ha querido salvar, con las *Crestomatías*, con las *Antologías* o *Florilegios*, colecciones de trozos escogidos o de muestras de la producción literaria que nos brindan algún conocimiento, alguna visión parcial de estilo de los autores y de la fisonomía de las obras. Un Manual bibliográfico y una buena Antología, o, mejor dicho, una serie de buenas Antologías, son los instrumentos primarios de trabajo en la enseñanza de la Literatura.

Pero las *Crestomatías* tropiezan en el mismo escollo en que suelen dar los Manuales de Historia literaria que pretenden ser muy comprensivos, muy completos y en los que se advierte el prurito de la erudición, la aspiración ambiciosa de conte-

nerlo todo, de incluir el mayor número posible de citas y noticias. Si las Crestomatías abarcan demasiados autores, puede darse el caso de que las muestras que de ellos nos ofrezcan, sean tan abreviadas y diminutas, que casi se reduzcan a muestras sin valor. Crestomatías peores o mejores hay muchas, y bien merece un recuerdo aquella que se formó a mediados del siglo pasado por iniciativa oficial de uno de los Gobiernos progresivos y amantes de las Letras del reinado de D.^a Isabel II, el cual encomendó a dos eminencias, a un buen humanista, D. Alfredo Adolfo Camus, y a un erudito historiador de nuestra literatura, D. José Amador de los Ríos, aquella *Colección de trozos selectos de autores latinos y castellanos* dedicada a los estudiantes de Humanidades y que no ha sido, a mi ver, superada por las posteriores de iniciativa particular. Todavía en mi infancia circulaba este libro, completamente agotado hoy.

No es extraño que se encomendase a hombres tan distinguidos en las letras la formación de aquella Crestomatía. Sólo un hombre de gran saber familiarizado con los modelos y de educado gusto puede llevar a cabo obra semejante, si ha de ser ella algo más que un plagio, una reproducción o un extracto de las anteriores.

Aun la más modesta antología derrama viva luz sobre la historia literaria, la ilustra y la explica con ejemplos. No olvidemos, en honor de estas colecciones de textos, que a su sombra se ha formado modernamente la historia literaria de España, primero en los prólogos de la *Colección de Rivadeneyra*, después en los que la pluma maravillosa de Menéndez Pelayo puso por atrio magnífico a la *Antología de poetas castellanos*, a la de poetas hispano-americanos, a la nueva colección de novelistas de la Biblioteca de autores españoles, continuadora de la de *Rivadeneira*; a las obras de Lope. prólogos que son verdaderos tratados históricos y que colocan junto al texto la obra de la erudición y de la crítica.

Otro medio de adaptar los textos a las necesidades de la enseñanza es el de las

ediciones abreviadas de un autor. En Inglaterra abundan mucho estos libros, y en ellos se revela el carácter práctico de aquel pueblo. Hojeando el Gibbon del estudiante, el Smith del estudiante (el Smith historiador de los pueblos orientales y autor de Diccionarios de antigüedades clásicas), el Blackstone del estudiante de las series de Murray, he pensado más de una vez en los servicios de divulgación que hubieran prestado entre nosotros un Mariana del estudiante español, unas *Partidas* del estudiante. En realidad, estas ediciones, extractadas o abreviadas, son como antologías de un solo autor, o una sola obra, cuando se trata de obras muy extensas o en cuyo texto puede convenir cierto prudente expurgo antes de ponerlo en manos de escolares.

Mas, sobre todo, tengamos presente, para resolver esta dificultad del número y extensión de los textos literarios, de la abundancia del material de hechos, aquella máxima antigua, hoy tan olvidada: *non multa sed multum*, regla de lectura que ha pasado de moda y que tiene virtud para ser regla de otras cosas. Vale más estudiar bien diez autores principales, *representativos*, que tratar de muchos a la ligera, con amontonamiento de nombres y de fechas, que no pueden echar raíces en la memoria, ni acaso importar nada que las echen o no, puesto que la letra de molde se cuida de conservar esos datos con mayor fidelidad y fijeza que la memoria más diligente. El que haya leído el poema del Cid, la *Celestina*, el *Quijote*, alguna poesía de Garcilaso o de Fray Luis, una comedia de Lope, un auto de Calderón, una novela picaresca, una obra de Quevedo, una página de Mariana o de Solís, algo de Feijóo y de Moratín, sabe más de literatura española que el que sin conocer los textos haya estudiado pacientemente en un Manual la evolución completa de las letras desde sus orígenes a nuestros días, con el censo de los autores y el catálogo casi completo de sus obras, todo ello sembrado de fechas y de autoridades. Ese saber tan prolijo y aparatoso es ejercicio nemotécnico, tortura o gimnasia de la memoria y de la aten-

ción. El conocimiento modesto, reducido, del que ha leído a unos pocos autores es positivo, sólido, serio. Además, el estudio de la Literatura por referencias es un desafío absurdo al mecanismo psicológico del interés. No es raro oír a estudiantes que la literatura les resulta más pesada que las matemáticas. Es que no tienen de ella más que referencias de pedantes, porque no se han acercado al jardín de las letras, a los textos, a los manantiales del interés y de la belleza.

Y no se piense que al insistir en que la base de la enseñanza de la Literatura ha de ser el estudio directo de los textos, y al combatir, por consiguiente, el sistema absurdo de estudiar las Letras sin trabar conocimiento con los textos, que es como viajar sin salir de nuestro gabinete, contentándonos con leer el Bedecker, combatir a un fantasma, a un ente de razón sin sombra de realidad. He alcanzado tiempos en que se podía ser doctor en Filosofía y Letras sin haber leído el *Quijote*, y no estoy muy seguro de que haya terminado esa era, aunque reconozco con satisfacción que se ha progresado algo desde entonces...

Cierto que el estudio de los textos no ha de ser exclusivo. ¿Cómo hemos de desdeñar la inmensa labor de la erudición y de la crítica, la historia externa e interna de los textos, la reconstrucción de la vida de los autores, el examen de las escuelas, el deslinde de las épocas y de los géneros, la investigación de cómo nacieron, se formaron y se desarrollaron éstos? Renunciar a ello sería un acto absurdo de rusticidad, sería repudiar una valiosa parte de la herencia de la cultura. Pero todo eso ha de ser considerado y estudiado en relación con los textos, que son el eje en torno al cual gira esa inmensa labor erudita: su objeto, su sustancia.

Quiere decirse con esto que al hablar de la preferencia que se debe dar al conocimiento de los textos, se afirma que la literatura debe estudiarse históricamente, en sus hechos y a la vista de sus hechos. Veamos ahora, particularizando, cómo puede tener esa aplicación en los diversos grados de la enseñanza.

Bosquejo de un método de enseñanza.

¿Se enseñará Literatura en la escuela? Yo creo que no sólo debe enseñarse en la medida elemental que consiente ese grado primero de la enseñanza, sino que se enseña ahora y hasta por el mismo medio que aconsejo, por medio de los textos, aunque sea de un modo rudimentario. En las escuelas donde hay buenos libros de lectura, figuran entre ellos colecciones breves de trozos escogidos de autores castellanos. A un buen maestro, inteligente y culto, fácil le será comentar esas lecturas con algunas sencillas explicaciones y algunas noticias biográficas de los grandes autores que exciten la imaginación fresca y lozana del niño.

Este punto de la literatura en la escuela nos lleva a una consideración importante. Es muy frecuente oír opiniones en contra del *surmenage* en la escuela y en favor de que prevalezca en ella cierto sentido educativo, y no se enseñen demasiadas cosas en estas elementales aulas.

Estos puntos de vista pueden ser atinados y gozan hoy de bastante crédito; pero conviene aclarar bien lo que representa el sentido educativo de la escuela. Hay que impugnar la falsa antítesis que se establece entre la educación y la instrucción, como si fuesen cosas antagónicas o contradictorias, cuando su relación es la de la parte con el todo.

¿Qué es la educación sino la preparación para la vida, la formación de hombres? Pues parte principal de ella es la instrucción, cada día más necesaria hasta para las formas elementales de la concurrencia vital. El fin de la educación en la escuela y de la educación en general no es sólo formar hombres justos y benéficos, como quería que fuesen los españoles la Constitución del año 1812, y empresa para la cual no poseemos en verdad recetas infalibles, ni siquiera aproximadas. En la escuela debe respirarse, sin duda, un ambiente moral y cívico, esto fundido en un ambiente de cultura. No se trata de formar generaciones de pedantes, sino generaciones de hombres que sepan ganarse el sustento y sean capaces para la vida civil

en un país culto. El caudal de nociones que bastaba hace un siglo no basta hoy ni para los más humildes oficios. El hombre que no sabe leer y escribir es al presente un ser incompleto, es como un cojo, o un manco, es un menor, un *alieni juris* en la práctica. El que sólo sabe leer y escribir tiene un valor económico todavía muy limitado y está en manifiesta relación de inferioridad para la lucha por la vida respecto al que posee algunas nociones más. Vivimos en una época de costumbres democráticas y de clases abiertas, de sufragio universal, de competencia económica implacable. El más humilde oficio, el más lejano de lo espiritual, el de un faquín o mozo de cuerda, supone una comunicación con otros hombres, cierto trato de gentes, para el que la rudeza implica una menor capacidad. Por eso, los pueblos que marchan en las avanzadas de la civilización y que se disputan el primado en el mundo han hecho de su primera enseñanza una preparación de cultura general que abarca un período largo, y que inicia en conocimientos reservados entre nosotros a la segunda enseñanza.

Es muy cierto que en España tenemos que considerar el estado rudimentario de la escuela, con todas sus deficiencias, con una asistencia escolar que en las escuelas rurales se disuelve y desaparece en la época en que son más intensas las labores del campo; con un profesorado que no tiene el mismo nivel de preparación, con la deficiencia de locales, con todos los residuos de un largo período de indiferencia y abandono. Parte de esto no es sino pobreza, y consecuencias de la pobreza. No en vano asociaba Costa los dos términos: escuela y despensa. La riqueza pasa por ser cosa prosaica, concedámosle al menos que es el abono, la tierra vegetal donde se dan mejor las flores del arte, donde florecen las rosas más bellas y espirituales que es capaz de producir la Humanidad. Sin ella es cada día más difícil que se dé una espléndida floración de cultura, ni de arte, acaso, ni de justicia.

Pero debemos trabajar dentro de las circunstancias del medio histórico en que vivimos, sin cruzarnos de brazos so pretexto

de que son desfavorables. No hay circunstancias tan hostiles ni adversas que no admitan reformas e impidan realizar un esfuerzo progresivo con algunas esperanzas de mejora. Hay que sacar el partido posible de los medios de vida que poseemos. La potencialidad de los medios apenas tiene otro dinamómetro que la voluntad; es la voluntad quien los hace y los multiplica. Bien mirado, no es tan difícil elegir entre los libros de lectura una colección regular de trozos selectos castellanos, ni hacer desfilar ante la imaginación atenta y encantada del niño algunas de las grandes figuras de las Letras, en vez de entreteñerle con pueriles y ñoñas narraciones o con cuentos fantásticos, que si algún valor tienen cuando están recogidos de la tradición popular y no son un plagio erudito, no es como lectura recreativa, sino como muestras y residuos de tradiciones y leyendas, como material folklórico que puede interesar a los estudiantes e investigadores de la Historia de la civilización y de las creencias.

Ya en el grado secundario de la instrucción y en el grado profesional a que corresponden las Escuelas Normales, hallamos establecida la enseñanza de la Literatura. No es necesario decir la diferencia que hay entre una preparación de cultura general, como la que representa la segunda enseñanza, y una preparación especial de carácter profesional, como la que procuran las Escuelas Normales. Esta diferencia marca, sin duda, variaciones proporcionadas en la enseñanza de la Literatura. Pero tanto en una como en otra esfera, pienso que es un buen método práctico la división del curso en dos partes: primera, una introducción histórica, que sea como el mapa de la asignatura, y en seguida el estudio comentado de los textos, que ha de partir siempre de lecturas. En este grado medio de la enseñanza (me refiero a los Institutos), la necesaria selección de textos puede hacerse eligiendo las obras maestras y las grandes figuras literarias, dando un curso de unas cuantas obras maestras o unos cuantos grandes autores de la literatura española. El número es siempre convencio-

nal. En las Normales es opinable si no convendrá más establecer una rotación de estudios que en cada curso estudiase una época o un género, supuesto—claro es—el establecimiento independiente de la enseñanza literaria en los cuadros de asignaturas. Y si pasamos al grado superior de los estudios, a la enseñanza universitaria, podremos completar el esquema dividiendo un curso ideal o hipotético de Literatura (de una literatura determinada, v. gr., la española) en tres partes: primera, la introducción general histórica, el mapa, que, en estudios superiores, ha de ser principalmente de bibliografía y de fuentes; segunda, una serie de lecciones prácticas encaminadas a mostrar cómo se estudia un autor o una obra; investigación y exposición de fuentes, cotejo de ediciones, bibliografía y crítica, concordancias y antecedentes de la obra, puntos oscuros o discutidos y estado actual de estas cuestiones y procedimientos para aclararlas; tercera, el estudio de los textos, comentados con el detenimiento que permiten los estudios de Facultad y limitado por las necesidades del tiempo a una obra, a un género, a una época, a un grupo de autores. Todo esto que aquí se expone en cuatro líneas de bosquejo exige un plan previo, obliga al profesor a hacer un cálculo racional del tiempo disponible, del número aproximado de lecciones con que puede contar para disponer y organizar su curso, descontadas las fiestas y las pérdidas imprevistas, pero fáciles de prever, de otros días. El caso del profesor de Historia Universal a quien le sorprende el final del curso hablando de Assurbanipal, cuando su intención no ha sido limitarse al estudio de los Imperios antiguos del Oriente, es un caso de imprevisión y de desorden del que debe huirse...

NOTAS PARA LA HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA ESPAÑOLA (1)

por D. Domingo Barnés,

Secretario del M. P. N.

(Conclusión.)

Tomo X.—(Agosto 1821).—Página 57. *De la importancia y utilidad de los periódicos, etc...* Que cuando se vió restablecida la Constitución hubiése muchos que se apresurasen a ilustrar y dirigir la opinión pública por medios de escritos periódicos, nada tiene de extraño: es lo que debió suceder al salir de la opresión en que se estaba. Pero que de tantos como sucesivamente se han anunciado y empezado a publicar en la capital y la provincia, hayan continuado tan pocos, no deja de ser algo extraordinario. Sin embargo, no es tampoco difícil explicar este fenómeno. Son pocos los que conocen la dificultad de escribir un periódico útil e interesante, y menos los que reúnen las cualidades que para ello se necesitan; y, por tanto, nada tiene de admirable que muchos hayan emprendido tan difícil carrera sin consultar sus propias fuerzas, y no pudiendo continuar en ellas con honor, hayan tenido que abandonarla escarmentados y confundidos.»

Pide para ellos la protección del Gobierno, consistente, sobre todo, en su circulación gratuita y en el respeto a la libertad del periodista. Expone las condiciones que éste ha de tener.

En la página 144 de este tomo IX se ocupa de la obra *Catón Constitucional*, del diputado por Sevilla D. Gregorio González Araola, pidiendo se lea en las escuelas, ya que «su lectura aprovecharía mucho más que las explicaciones verbales de la Constitución, en las cuales habrá tantas variedades como maestros». Siempre la tendencia a la unificación del espíritu político nacional, y para ello del pedagógico (V. Quintana).

En la página 470 de este tomo IX se ocupa de la traducción del Gobierno civil de Locke, hecha por los ciudadanos

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

D. G. C. y L. C., alféreces de Caballería.

«La obra que anunciamos no es ya la primera en su género, por haberse adelantado mucho más los conocimientos sobre la ciencia del Gobierno...»

«Hubiera sido de desear que los caballeros traductores no hubieran elegido la traducción francesa, que es mala, hasta el punto de desfigurar en muchos pasajes el original inglés.»

Tomo XI. — Comienza en el número de 29 de setiembre de 1821. — En la página 192 hay un trabajo que dice: «¿Qué es lo que se quiere? ¿Qué es lo que conviene?»

(Página 203)... Estos dos puntos son: unión perfecta entre los que se dicen sus defensores (de la Constitución y el Régimen) y propagar sus luces, sin exasperar los ánimos de los ignorantes, y sin perseguir ni a las clases ni a los individuos, cuyas opiniones no están todavía a la altura conveniente.»

(En la pág. 212 continúa)... «Que la parte no instruída de la nación no conozca teóricamente las ventajas del régimen constitucional y esté todavía apática e indiferente es también una consecuencia necesaria del atraso en que se halla la ilustración entre nosotros, cuando se han hecho las novedades políticas que constituyen el sistema representativo, y no hay por ahora otro medio de interesar en él a la multitud que beneficios reales, sensibles, palpables: la persuasión abstracta, fruto de la instrucción y la lectura, no puede generalizarse hasta que la ilustración se extienda hasta las últimas clases; y esto no puede verificarse sino dentro de algunos años», ¡y tantos!

(Y en la pág. 462) dice que no es tan fácil ni tan rápida, como la de las otras, incluso la que se alberga en las tabernas, la destrucción de... «la tiranía que se apoya en los errores de la conciencia; porque ésta sabe defender paso a paso, y aun a dedos, el terreno adquirido con las armas de la preocupación. Por eso sería, no sólo inútil, sino también perjudicial, combatirla de frente, y querer restituir en un solo día a la razón el imperio perdido por tantos siglos. Esta reconquista ha de

ser obra del tiempo y de una educación general bien dirigida: la excesiva impaciencia en este ataque, lejos de destruir la tiranía sacerdotal, la consolida y le da mayor fuerza».

Tomo XII. — Página 172. — *Concluye la Palinodia general del Censor.* — En esta irónica palinodia hace un recuento de las campañas del *Censor* referentes a diversas materias, y respecto de la relativa a la enseñanza, dice... «en los artículos que insertamos sobre instrucción pública no es posible hacinar más despropósitos en tan pocas líneas. En primer lugar, sin más datos ni conocimientos que el habérsenos antojado a nosotros, evaluamos en 112 millones de reales el gasto que se necesitaría para sostenerla en los términos que se proponían en el proyecto de ley, siendo así que, a lo más, podría ascender a 111 y pico. En segundo, aun dado caso que no nos hubiésemos equivocado tan exorbitantemente al formar este presupuesto, siempre fué aventuradísimo decir que ésta era una carga demasiado gravosa para el estado actual de nuestra Hacienda pública, en la cual, como sabe todo el mundo, apenas pueden notarse cien millones anuales más o menos...»

Verdad es que puede servirnos de disculpa el no haber leído entonces un discurso aritmético-botánico que allana maravillosamente todas las dificultades, y que en término de tres años da por hecho y concluído todo lo concerniente a instrucción pública. Allí se dice, y se dice muy bien, contestando a nuestros desconsoladores cálculos, que para lo que es sostener todos los establecimientos de instrucción pública, *ya habrá, ya habrá*, con lo que queda salvada la dificultad de los fondos. Mas para lo que es plantearlos en los términos que proporciona el proyecto, no faltará tampoco luego que el *soplo vivificador* del Gobierno *vivifique* los jardines botánicos y los laboratorios químicos, y los campos destinados a experimentos agrarios que hay o ha podido haber en Valencia, Zaragoza, Barcelona, Granada, Sevilla, Cádiz, Santiago, Valladolid y Sanlúcar de Barrameda.

En él se demuestra con razones sólidas..., y no con vanas exclamaciones, que tenemos más de lo que pensamos para erigir gabinetes y escuelas de todo género, porque tenemos *sangre española*, que es excelente para comprar máquinas y los demás utensilios de enseñanza.

...Mas lo que ciertamente no quiso dejarse en el tintero fué la respuesta de la segunda dificultad que nosotros habíamos tenido la osadía de enunciar, a saber: que no se encontraría por ahora profesores idóneos. En esto, perdónenos el ilustre impugnador, porque fué doble malicia en nosotros, sabiendo que existía él en Madrid, y tantos otros, no sólo capaces de ser catedráticos, sino de aspirar al sabroso empleo de directores. Mas, dado caso de que faltasen en el día, siempre queda en toda su fuerza y vigor la perentoria respuesta de que *ya los habrá con el tiempo*. ¡Oh, y cómo se conoce que hervía en su pecho la noble sangre española, que, no contenta con servir de moneda para máquinas y laboratorios, crea también catedráticos que enseñen lo que no han aprendido.»

En cuanto a la dirección de la enseñanza, se burla de que no se ha pensado más que en la provisión de las numerosas plazas, cuyo número estará pronto completo. «Entonces sí que marchará de frente y a paso redoblado la instrucción general, singularmente si se adoptara la idea de inventar unos uniformes bonitos y elegantemente bordados, así para los jefes como para los dependientes; porque, según la sentencia de Aristóteles: *«Nihil est in intellectu qui prius non fuerit in sensu.»* ...Ríamonos, en efecto, de todas esas pensiones o casas particulares de enseñanza, en las cuales no se ve más que la gana de hacer que los alumnos paguen su comida y el empeño de los maestros de holgazanear enseñando.

Tomo XV.—Página 318.—*Instrucción pública*.—«Uno de nuestros compañeros de desgracia, que, como otros muchos, sólo se ocupa de proporcionar con sus luces y desvelos ventajas sólidas a la patria, nos ruega que demos publicidad a unas breves ...observaciones que dirige a la Dirección

general de los Estudios, sobre la asignatura de la cátedra de lógica y metafísica, señalada interinamente por el Gobierno para todas las Universidades del Reino; y sobre el orden que debe tener el estudio de esta asignatura cuando se establezca la segunda enseñanza.

»Insuficiencia de la lógica de Baldinotti, señalada como texto. Respecto al orden de la segunda enseñanza, la matemática después de la lógica, pues en ésta encuentra aquélla su criterio y su garantía de procedimientos.

»...Dígalo si no la gran superioridad (!) de Locke en su raciocinio, sin haber sido matemático, sobre Descartes, Malebranche y Leibnitz, que han sido grandes geómetras.»

REVISTA DE REVISTAS

Revue Pédagogique.—Paris.

ABRIL

La lengua francesa en el «brevet» elemental, por A. Fontaine. —Es preciso que la enseñanza de la lengua francesa en la Escuela Normal tenga un poco de sentido literario. ¿Por qué representar bajo un aspecto repulsivo, y sin interés, la divina gramática que Filippino Lippi nos muestra acariciando dulcemente la frente de su joven alumno? «Es preciso resolverse —dice M. Ferdinand Brunot — a trazar métodos de lenguaje en los que los hechos no sean ordenados según el orden de los signos, sino según el orden de las ideas.» ¿Por qué no? Hacer notar que el imperativo reviste todas las formas imaginables, desde el modo del verbo conocido bajo este nombre hasta la interjección y hasta el silbido del pito que marca el fin del recreo, ¿no es dar una prueba de espíritu literario? Desde hace seis mil años que hay hombres y que hablan, no se había hecho notar este empleo perpetuo del imperativo. Es tiempo de que el bergsonismo penetre también y vivifique la gramática. Pero es necesario también abrir un pequeño hueco para el cartesianismo, para la simple y necesaria lógica, para

la clasificación primordial de estos signos, sin los cuales no se llegaría a comprender el mecanismo de expresión de las ideas; pero en la escuela elemental debe comenzarse por iniciar en el orden de los signos, sin la inteligencia de los cuales se corre el riesgo de perderse en el orden de las ideas.

La vida colectiva de las clases, por P. Dumouchel.—Puede decirse que todos los problemas pedagógicos tienen un aspecto colectivo. Haya o no una realidad colectiva, el solo hecho de que la educación se practique en común obliga a considerar la acción del maestro sobre el grupo y la reacción *sui generis* del grupo. Se admite comúnmente que una clase tiene *su fisonomía, su espíritu y su valor*, que la distinguen de otra. Y como en todo caso el maestro, habla *como si* la clase tuviese, en efecto, esa personalidad y unidad real, es interesante indagar sus caracteres más generales y marcar su interés pedagógico. El fenómeno interindividual más relevante en la escuela es, indudablemente, la imitación. Ahora bien, por lo mismo es preciso recabar el orden, obteniéndolo de los niños más «influyentes» en el ambiente escolar. Los niños procuran modelarse mejor que singularizarse. Todo lo que pueda solidarizar la clase, proporcionando influjo a los buenos e inhibiendo el de los malos, será la mejor política pedagógica. Pero aun cuando la mayor parte de las reacciones colectivas nos aparecen como transmitidas o refractadas por la imitación, las hay que proceden espontáneamente del instinto gregario o del instinto de xenofobia, que se encuentran, por otra parte, en casi todas las formas elementales de la vida social. En suma, hay reacciones colectivas que se atribuyen generalmente a la crueldad de los grupos o a la de una edad sin piedad, y que en realidad aparecen defensivas más bien que ofensivas. Tienden a salvar la integridad de la clase y a excluir todo lo que no actúa o no parece actuar en interés común. El residuo mental de las acciones y reacciones colectivas señaladas es el sentimiento de *identidad*. Toma unas veces la forma de amor propio, cuando la clase, distinguiéndose de

las demás, se ama a sí misma, en forma de orgullo de su local, de su maestro, de su éxito, o la forma de emulación cuando tiende a vencer a una clase rival. En cuanto al sentimiento de disciplina, que podría compararse en el cuerpo social al sentimiento confuso de la salud en el cuerpo individual, parece ser, en su forma elemental al menos, el sentimiento de la potencia y del equilibrio del grupo. Lo mismo que hay un goce en sentirse bien y en notar que los órganos funcionan normalmente, hay un goce que los niños sienten en formar parte de un grupo, en ser parecidos a los demás, en obrar como ellos, en convertirse en el elemento de un conjunto simétrico fuerte y regular, en no hacer un gesto de independencia, que se sabe que, caso de hacerlo, destruiría el equilibrio o la armonía del movimiento. En fin, los sentimientos colectivos encuentran su expresión más completa en la *unanimidad*, que es todavía el sentimiento de la identidad colectiva, no ya en el tiempo, sino en el espacio, el sentimiento que tiene el individuo de ser confundido en un momento dado con los otros individuos del grupo. La disciplina colectiva se forma, pues, por decirlo así, de sí misma. Es una etapa necesaria hacia la disciplina individual, y es educativa en el doble sentido de dar a la vez una idea justa y una idea agradable del orden, que es, ante todo, una colocación en un conjunto y también un bienestar, y no una opresión. La comunión espiritual, que puede despertarse hasta en los ejercicios rítmicos y la gimnasia de conjunto, se realiza diariamente en las clases más homogéneas con motivo de una lectura, de una lección o de un canto. Las ideas y los juicios colectivos están en conexión estrecha con estos últimos sentimientos. La clase tiende a pertenecerse a sí misma, a disciplinarse, a unanimizarse, y piensa como siente. La idea primitiva, la que se observa en las clases más jóvenes, y que es, por otra parte, la propia de las imaginaciones colectivas, es la *idea épica*. Es la que lleva a los niños a agrandar la importancia de su clase, a amplificar los hechos y gestos de sus maestros y de sus camaradas, o a ponerlos en cari-

catura recargada. En la leyenda colectiva palpita el deseo de ideal, de libertad, de fraternidad, de amor. En suma: la clase se aparece desde el punto de vista colectivo, e independientemente de toda teoría positiva o trascendental, como un foco de organización y de educación sociales. Pero esta organización, esta educación por el grupo, que se hacen todavía empíricamente, y con frecuencia, a pesar de los educadores, ganarían mucho si fuesen regularizadas y controladas. Procurar, partiendo, por un lado, del ideal social que se quiere realizar, y por otro, de los datos de la observación y de la experiencia, el desenvolvimiento en las sociedades escolares de los sentimientos de altruismo, de solidaridad y de civismo; hacer, en una palabra, racionalmente el aprendizaje social, tal parece ser el fin de las disciplinas colectivas en la educación.

Los nuevos programas en la Conferencia pedagógica, por O. Auriac.—Las conferencias pedagógicas de otoño se consagraron al examen de los nuevos programas de la escuela primaria elemental y de las instrucciones que son su comentario, y, en cierto sentido, su justificación. Y este examen debía referirse más a la investigación de los medios de aplicación que al estudio del valor y del fundamento de estos programas. Se trata, en efecto, de programas oficial y definitivamente sancionados, y no de proyectos de reforma. A los ojos de muchos maestros, los nuevos programas marcan, pues, un progreso sobre los antiguos; un progreso formal más que material, en el sentido de que no agregan un nuevo saber al saber primario, pero gradúan este saber elemental, continuando así el esfuerzo realizado en la enseñanza primaria superior y aun en la segunda enseñanza, en la que se ha suprimido el método concéntrico. Y estos nuevos programas parecen aplicables, sin dificultades invencibles, en todas las escuelas de muchas clases, y aun en las escuelas de clase única con algún temperamento.

Más sobre los manuales de la escuela primaria, por X. Y.

Cuestiones y discusiones.

Notas pedagógicas.

Crónica de la enseñanza primaria en Francia.

Iniciativas.

A través de los periódicos extranjeros. Bélgica, por Mossier.

Los libros: I. Libros de biblioteca.

II. Libros de clase.

MAYO

El régimen de concurrencia y la educación moral, por G. Belot.—Conferencia inaugural de la serie organizada por la *Ligue Française d'Éducation morale*.— Toda sociedad ha tenido siempre necesidad de tener una educación moral y una educación cívica apropiada a las formas de vida social que la caracterizan y al ideal más o menos consciente que la anima. Pero no siempre se ha organizado esta educación en función distinta y especializada; al contrario, casi siempre la función educativa, sobre todo en el dominio moral, ha sido de algún modo difusa en las sociedades y se ha ejercido más bien por el conjunto de la sociedad que por órganos específicos. Diversas razones impiden que pueda ni deba continuar esto así.—Es preciso comprender que es normal y necesario que la educación moral sea concebida en alguna reacción como un esfuerzo de resistencia a los sugerencias del medio social, y no como una adaptación demasiado dócil a sus tendencias, como se sostiene a veces.

Las cuatro operaciones aritméticas fundadas sobre el empleo de las tablas, por J. Gal.—El estudio del cálculo aritmético debe seguir siendo muy sencillo. De hecho no hay más que una operación esencial, a la que se reduce todo: es la *adición*, mejor dicho, la *enumeración*. Saber enunciar la serie de números enteros, ser capaz de comprender y de practicar las «cuatro reglas». Se puede afirmar claramente que *calcular es contar*, y esto entendido ingenuamente, contar «uno, dos, tres...» A los seis años sé sabe todo lo que, lógicamente, es necesario para llegar a la división inclusive. «Queda solamente por adquirir», se dirá, «la rapidez en el mecanismo». Sin

duda alguna. Sin embargo, la teoría puede y debe prescindir de él. En efecto, el hábito adquirido de este mecanismo es el que oculta, a veces, la ruta cómoda que es preciso seguir. Para exponer con sencillez las ideas teóricas, parece deseable pedagógicamente suprimir las simplificaciones útiles en la práctica. Evítese recurrir demasiado pronto a los atajos que habrá de enseñar el uso. Un viejo montañés que conoce bien su país puede utilizar el camino más corto; un principiante seguirá con más seguridad y menos fatiga el camino unido en pendiente dulce. Por eso en las exposiciones teóricas, que refieren al punto de partida el espíritu mismo ya fortificado, es mejor emplear: 1.º, las tablas de adición (para la adición y para la sustracción), y 2.º, las tablas de multiplicación (para la multiplicación y la división).

Conversaciones de un director de Escuela Normal con sus alumnos, por M. Hébert.

Conferencias de otro tiempo (1855 a 1851), por J. Laforest.

Notas pedagógicas.

Crónica de la enseñanza primaria.

Iniciativas.

Los libros. I. Libros de biblioteca.—D. BARNÉS.

ENCICLOPEDIA

SOBRE LA DECADENCIA ESPAÑOLA (1)

por D. Pedro Sáinz y Rodríguez,

Catedrático de la Universidad de Madrid.

.....
Esa cohesión espiritual que, según Renán, es el nervio de la nación, y que hace que los individuos de un pueblo estén dispuestos al sacrificio individual en aras de un ideal colectivo, fué nota dominante en el momento cumbre del imperio español. Desde el día en que los liberales del siglo XIX reconocieron como precedente suyo el movimiento de las Comunidades,

(1) Fragmentos del discurso de apertura del curso actual en la Universidad de Madrid.

casi todos los libros que se ocupan de la decadencia española señalan como el período de máxima prosperidad y grandeza el reinado de los Reyes Católicos.

Es evidente que el hecho de haberse logrado nuestra unidad nacional con anterioridad a la de otros pueblos europeos nos colocó en una situación de excepcional superioridad. Y ese momento de nuestra historia aparece como el de mayor prosperidad, porque en él vemos las energías de nuestro pueblo concentradas en sí, como poderoso resorte replegado y pronto a saltar donde la necesidad o el ideal lo impulsasen. Excepto las expansiones mediterráneas del reino de Aragón y los comienzos de la conquista americana, ninguna empresa había todavía desgastado las energías de nuestro pueblo, intactas después de realizarse la unidad y terminada la conquista.

Como atinadamente observa Ortega y Gasset, el rey Católico comprendió que un motivo poderoso de cohesión y unidad era el proporcionar a los pueblos empresas en que emplear su actividad, despertando sus ambiciones y sus ansias de gloria.

También coinciden casi todos los tratadistas de nuestra decadencia (Castro, Picavea, Costa, etc., etc.) en situar los comienzos de ella en los primeros reinados de la casa de Austria y en señalar como causa principal el desgaste producido por las guerras que trajo consigo la política europea de la nueva dinastía y el absolutismo en política interior (el *austracismo*, de Picavea). Esto, aunque tiene mucho de exacto, sería preciso aquilatarlo más despacio. Casi todas las empresas guerreras llevadas a cabo por los primeros Austrias son consecuencia de unas premisas fijadas por la política de los Reyes Católicos y de Cisneros. Las guerras de Italia, la conquista de América, las luchas religiosas en Europa son herencia de los compromisos políticos de la casa de Aragón o del espíritu religioso con que se selló la unidad política en España. Todo esto produce a la larga un resultado: la decadencia política de España, sacrificada en el logro de un ideal que llega a ser anacrónico y que sólo

en parte consigue. Pero este resultado y el mecanismo por el que se llega a él, que hoy puntualizan los que estudian el proceso de nuestra decadencia económica, no nos interesan ahora. Lo que intentamos es la explicación del cambio de ideas que se produce en el espíritu del pueblo español hasta llegar al momento en que una parte de él, la más culta, reconoce el hecho de la decadencia, trata de explicarlo, llegando muchos a renegar de los que un tiempo fueron ideales unánimemente sentidos.

La carencia de una *élite* intelectual y moral, y la selección a la inversa de los valores nacionales que han señalado Costa, Picavea, Ortega y Gasset, es evidente que son motivo para explicar la decadencia de un pueblo; pero lo que es preciso es fijar cuándo en España existió esa *élite*, cuándo hubo comunidad de ideales entre ella y la masa y cuándo ésta se colocó en el debido grado de subordinación. Y hay que buscar ese momento, pues, de no existir, se daría el caso paradójico de que la vida del pueblo español habría sido una perpetua decadencia, sin existir en su historia la curva que marca la elevación y declinación de todos los imperios que han sido.

Para mí, se probará la existencia de ese momento de grandeza española si en los grandes *hechos* que esmaltan la historia de nuestra patria encontramos una minoría consciente de su trascendencia y una masa entusiasta y decidida para la acción y el sacrificio.

Probablemente, la obra de España en América es el hecho más grande de su historia y su aportación más considerable al acervo de los grandes esfuerzos humanos. «La mayor cosa, después de la creación del mundo, sacando la encarnación y muerte del que lo crió», era para el historiador Gomara el descubrimiento de América, y esta conciencia de la trascendencia de cuanto hacíamos en América es evidente en la *élite* directora de España. Nebrija, en la dedicatoria de su gramática a la reina Isabel, expresa con una visión profética del porvenir cuál iba a ser la importancia y la permanencia de nuestro imperio material y moral en el nuevo continente:

«Cuando bien conmigo pienso muy esclarecida Reina; i pongo delante los ojos el antigüedad de todas las cosas que para nuestra recordacion e memoria quedaron escriptas una cosa hallo e saco para conclusion muy cierta que siempre la lengua fue compañera del imperio é de tal manera lo siguió que juntamente comenzaron, crecieron e florecieron, e despues junta fue la caída de entrambos...»

La colonización española de América—dice Ortega y Gasset—*fué una obra popular*. Es evidente que ésta, como todas las grandes obras españolas, es obra del pueblo, pero yo creo que en este caso no se puede hablar de la ausencia de una preocupación de índole superior, a cargo de una minoría directora. Las copiosas y continuadas investigaciones sobre historia de la conquista y de la colonización van rectificando la leyenda anticolonial española a que anteriormente aludí. El hecho mismo de que esa leyenda haya podido fundamentarse en datos exagerados, aportados por autores españoles en el ardor de una polémica ferviente, muestra bien a las claras que aquí hubo una minoría que se preocupó de fijar unas normas directrices a aquella actividad popular que generosa derramó su sangre, sus virtudes y sus vicios entre los pueblos del nuevo continente...

Anteriormente dije que casi todos los tópicos que corren como explicaciones de nuestra historia tienen un fondo de exactitud. Ocurre singularmente esto con la teoría que explica nuestra decadencia por la intolerancia y el fanatismo que reinó en España bajo la dinastía de los Austrias.

Se ha de observar, primeramente, que la ideología de Cisneros puede ser considerada típica y representativa del fanatismo de la época. El comprendió claramente que la unidad religiosa era, sin duda, el aglutinante más fuerte con que contaba la reciente nacionalidad, y en lograrla puso el empeño máximo de su férrea voluntad. Su conducta con los moriscos de Granada, faltando con especiosos pretextos a los tratados, es el preludio de la política que termina con la expulsión en tiempos de Felipe III.

Y esta época de Cisneros es, en cierto modo, clave y explicación de la España que vendrá después. Así vemos cómo se mezclan contradictoriamente en su personalidad el perseguidor de los moriscos y el protector de Nebrija contra los excesos inquisitoriales, el fanático que ordena la quema de manuscritos árabes en Granada y el generoso mecenas que funda la Universidad de Alcalá y eleva con la Políglota Complutense uno de los grandes monumentos de la filología renacentista.

Los que colocan bajo la casa de Austria el apogeo de la intolerancia olvidan, sin duda, que ya con Nebrija planteó la Inquisición el viejo pleito de las correcciones a la Vulgata, que había de amargar la vida de tantos teólogos y escriturarios de nuestro siglo de oro.

En la *Apología* que para su defensa escribió Nebrija, se queja violentamente de la falta de libertad: «¿No basta que en obsequio de la fe cautive mi entendimiento, sino que se me ha de obligar a creer que es falso lo mismo que estoy viendo claramente? ¿Qué esclavitud es ésta que me prohíbe decir lo que siento en cosas que nada tienen que ver con la piedad cristiana? Pero qué decir, ¿ni aun escribir, ni pensar a solas entre cuatro paredes?»

Es evidente que la unidad religiosa, junto con la unión personal de los reinos bajo un mismo rey, es el elemento fundamental de la unidad española. Y esta unidad religiosa, conservada a todo trance, hace que el ideal católico sea algo que en lo sucesivo va profundamente ligado a nosotros, y que se va difundiendo lentamente, hasta penetrar e informar con su espíritu las manifestaciones más íntimas de nuestra cultura y de nuestra psicología. ¿Pero es esto por sí un motivo de decadencia? ¿Cuándo se empieza a sentir esto?

Es notorio que la cultura humana tiene en cada uno de los grandes periodos de su evolución una idea dominante que viene a formar un denominador común de todas las manifestaciones de la vida.

El espíritu crítico del Renacimiento y la tradición teológica medieval, al chocar, hacen que durante el siglo XVI, principal-

mente, la preocupación por el problema religioso sea algo vital que inquieta las conciencias de los espíritus más egregios, y que al descender apasionante y turbadora hasta las masas, produce la serie de guerras de religión que ensangrientan a Europa durante todo este período.

Hoy día, en que los pueblos se destruyen por motivos económicos (aunque haya detrás de esto una cultura y una civilización espiritual), no concebimos una guerra religiosa, y suena en nuestros oídos como algo anacrónico y medieval la voz que nos habla de persecuciones y cruzadas.

En el siglo XVI, ése era el problema de todos, y España lo resolvió salvando su unidad religiosa a toda costa, no admitiendo la discusión del dogma católico. Esto, en realidad, no era resolver el problema, era evitar que se plantease en las conciencias de los españoles; y esto, que en el orden material nos salvó de guerras religiosas interiores, que ensangrentaron otras naciones, y nos presentó ante los demás pueblos con una fisonomía característica y con una política definida, en el orden de nuestra formación espiritual, produjo consecuencias importantísimas, que analizaremos brevemente. Sobre el hecho de nuestra casi unanimidad en materia de religión y del influjo de ésta en la vida española del siglo de oro, son abundantes y fácilmente accesibles las pruebas. Fué el reinado de Carlos V el momento más abierta y característicamente europeo de toda la dinastía austriaca. Para él, al fin y al cabo, éramos una parte de su imperio, y aunque inició la política antiprottestante, que luego intensificó su hijo, no había tomado todavía nuestra fisonomía nacional el carácter particularista, que cada vez fué acentuándose más. La polémica del erasmismo da a esta época un aspecto interesantísimo de animación y apasionamiento. Entre erasmistas encontramos siempre las manifestaciones más vivas y simpáticas contra el aspecto uniforme y dogmático que va tomando todo.

Para explicar, *a posteriori*, el hecho de que aquí no hubiese reforma y de que las manifestaciones del protestantismo fuesen chispazos sin importancia y arraigo, han

negado muchos la existencia del Renacimiento. Aquí lo hubo condicionado a un medio especial, y este grupo de erasmistas a que vengo aludiendo son buena prueba de ello. Y el renacimiento este no fué sólo labor de filólogos y eruditos: ejerció en nuestras letras el mismo influjo difuso y luminoso que el Renacimiento europeo en la cultura posterior. Gran parte del espíritu de nuestros satíricos tiene aquí su fuente oculta; en este medio se forma el autor de *El Lazarillo*, y sobre todo, humanismo y espíritu renacentista iluminan con sus resplandores el espíritu de Cervantes, que, sin bagajes de cultura pedantesca, acertó a recoger en su obra todo cuanto había de humanidad, comprensión y tolerancia en el ambiente de su tiempo.

Entre los humanistas encontraron resistencia, cada vez más amortiguada, las medidas encaminadas a obtener esta unidad religiosa. Vergara, el gran humanista amigo de Erasmo, fué el jefe de la oposición violenta y tenaz que una minoría de canónigos hizo al arzobispo Siliceo, cuando propuso al cabildo toledano la aprobación del que se llamó *Estatuto de limpieza*, por el que se prohibía que ningún descendiente de judíos o de moros pudiese tener dignidad o capellanía en la iglesia de Toledo. Los razonamientos de Juan de Vergara ante el Consejo de Castilla y ante el Papa son documento precioso para conocer el pensamiento de una minoría católica, pero tolerante, de la España de entonces.

La reforma no encontró ambiente alguno en España y sólo logró influir en una escasísima minoría de heterodoxos...

Mientras el problema religioso fué pre-ocupación primordial en la cultura europea, el pueblo, que se presenta con una firme unidad religiosa y que hace de ella su ideal colectivo, encuentra en este mismo hecho una razón y un elemento de preponderancia sobre los demás. Pero al evolucionar las ideas con los tiempos, el problema religioso pasa a ser un problema de conciencia individual, deja de ser causa de una acción colectiva y entonces se produce un desequilibrio anacrónico entre España y el resto de Europa. Los españoles del

siglo XVI se creyeron el pueblo elegido de Dios para hacer triunfar la religión católica sobre la tierra. Estaban seguros de hallarse en posesión de la verdad, y por eso para ellos fué un ideal político el impedir que penetrara en sus conciencias el fermento de la duda, y esa fe en sus propias ideas y en sí mismos es la clave que explica tanta hazaña maravillosa y sobrehumana. Esa fe es la que produjo aquella cohesión formidable que puso las energías de todo un pueblo, como la hoja de una espada, en el puño, de un monarca. Por eso, el divorcio con los demás países no es producido por barreras materiales, sino por un profundo desacuerdo de ideas, cultivado y continuado conscientemente al principio con la fe del que cree hallarse en posesión de la verdad, mantenido luego, por inercia, enquistado en la conciencia nacional.

Y en España hay después una minoría que percibe el cambio que se ha producido en la conciencia colectiva de Europa. El advenimiento de la dinastía de Borbón favorece la formación y el predominio de esta minoría nutrida de cultura extranjera y entonces es cuando se produce en la vida española la división que, con leves variantes en su contenido ideológico, da tono a la evolución de nuestra historia a partir del siglo XVIII. Un capítulo por hacer de la historia de nuestra cultura es el de la introducción del enciclopedismo en España, y en él encontraríamos la clave de muchos problemas cuyas últimas derivaciones alcanzan a la vida de la España contemporánea...

Aquel huracán de escepticismo y crítica que azotó las conciencias todas del siglo XVIII tiene sus manifestaciones más genuinas en la serie de ataques contra el catolicismo y la tradición de la Iglesia. Y España, el pueblo que había hecho del triunfo de la religión católica uno de sus ideales fundamentales, es objeto de una serie de ataques, y por las necesidades de la polémica, su atraso y decadencia son utilizados como argumento para demostrar el pernicioso influjo del catolicismo en la civilización y en la vida de los pueblos.

Este es el ambiente de la cultura europea con respecto a España durante el siglo XVIII. Las negras tintas de la realidad son exageradas hasta términos inverosímiles y el tema español llega a ser materia de que se nutren los escritores cómicos y satíricos...

Y esto llega a tal grado, que, como veremos, se preocupan de responder hasta los mismos hombres del Gobierno. No se crea por este hecho en una reacción tradicionalista; en España, como en toda Europa, las nuevas ideas llegan hasta los Gobiernos, y los nombres de Canucci, Pombar, Choiseul, Aranda representan el mismo despotismo ilustrado en sus respectivos países y las mismas pretensiones filosóficas y renovadoras en sus actos de gobierno.

El nuevo espíritu práctico está bien representado por Campomanes cuando, inquiriendo el origen de la Deuda pública española, hallaba que nuestra guerra con los Países Bajos, desde 1567 a 1612, «costó más de 200 millones de pesos...», que impuestos en España con destino a población, a riego, a canales de navegación e industria nacional, al 3 por 100, habrían rendido al Erario perpetuamente seis millones anuales de pesos».

En España, el siglo XVIII, que alberga bajo su fría y aparente corrección externa una lucha tumultuosa de ideas y doctrinas estéticas y políticas, nos presenta una serie de libros y folletos referentes a nuestro tema o que pueden relacionarse con él.

Las polémicas sobre la cultura española van íntimamente unidas, como dijimos, al movimiento de ideas que produce la introducción del enciclopedismo en España y a la reacción nacional más o menos viva o amortiguada, pero siempre latente, contra el galoclasismo avasallador.

Forner, con su *Oración apologética por la España y su mérito literario*, es el representante genuino de estas polémicas en el siglo XVIII, cuya historia externa y minuciosa está trazada por D. Emilio Cotarelo en su libro *Iriarte y su época*.

Don Juan Pablo Forner, generalmente conocido por su insípida sátira contra

Iriarte *El Asno erudito*, fué uno de los hombres de más poderoso entendimiento del siglo XVIII. Acre y esquinado, duro y violento en su trato, parece responder a esa tradición agresiva y polemista de los eruditos extremeños, que va desde el Brocense hasta el iracundo D. Bartolomé José Gallardo. Era mucho mejor prosista que poeta, y tras de sus versos, rígidos y premiosos, siempre se adivina la sequedad de espíritu del pensador y del jurista. Polemista formidable, que lleva la palma de la fecundidad entre los numerosísimos que produjo su época, busca las luchas literarias, no sólo por sus convicciones heridas, sino como una necesidad imprescindible de su temperamento...

Puso Forner en la polémica de que vamos a hablar el habitual ardor y violencia de su espíritu, no desmayando, a pesar del casi absoluto aislamiento en que se vivió. «Su mismo aislamiento — dice Menéndez y Pelayo —, su dureza algo brutal en medio de aquella literatura desmazalada y tibia, le hacen interesante, ora resista, ora provoque. Es un gladiador literario de otros tiempos, extraviado en una sociedad de petimetres y de abates; un lógico de las antiguas aulas, recio de voz, de pulmones y de brazo, intemperante y procaz, propenso a abusar de su fuerza, como quien tiene conciencia de ella, y capaz de defender de sol a sol tesis y conclusiones públicas contra todo el que se le ponga delante. En el siglo de las elegancias de salón, tal hombre, aun en España, tenía que asfixiarse.»

El motivo ocasional de la polémica fué la pregunta que en el artículo «España», de la *Enciclopedia*, hizo el oscuro literato francés Masson de Morvilliers, tan desconocido hoy día en Francia, según frase de Morel Fatio, como célebre en España: «Pero, ¿qué se debe a España? Y en dos siglos, en cuatro, en diez, ¿qué es lo que ha hecho por Europa?» Estas frases hubieran pasado inadvertidas a no ocurrírsele al editor Sancha traducir la *Enciclopedia*.

Esta pregunta del enciclopedista francés viene a sintetizar todo un ambiente contrario a España.

En este caso concreto se explica la animadversión en contra nuestra por la resistencia tradicional contra las ideas francesas, y muy especialmente contra las representadas por la *Enciclopedia*, que tuvieron aquí, como es sabido, numerosísimos contradictores.

Pero en el siglo XVIII no se limita esta oposición a las ideas políticas o filosóficas, sino que invade el campo de la literatura.

Recuérdense las inculpaciones violentísimas de Tiraboschi y Betinelli, que nos acusaban de haber sido causa, desde la época romana, de la corrupción del gusto literario. Con este motivo se suscitó entre el grupo de jesuitas expulsados toda una literatura apologética, que produjo obras de muy desigual valor, pero en medio de la cual descuellan dos monumentos admirables de ciencia y paciencia, de erudición vastísima, que si bien están en gran parte anticuados, sino fatal que acompaña a todo trabajo histórico, todavía resisten en alguna de sus partes el embate demoledor del tiempo. Me refiero al tratado del abate Andrés, *Dell'Origine, Progressi et Stato attuale d'ogni Letteratura*, con el que nace en Europa de un modo definitivo la historia de la literatura como disciplina especial, y la venerable *Historia de España*, de Masdeu, en la que se recoge a maravilla el espíritu crítico y documental de nuestra escuela nacional de erudición en el siglo XVIII; se estudian con orientación moderna y como aparato previo las ciencias auxiliares de la Historia, y se extrae, por decirlo así, el espíritu yacente en las compilaciones indigestas de documentos y se le hace servir por vez primera para construir un edificio sólido y orgánico, primer intento serio y moderno de nuestra historia nacional.

No era Forner extraño, ni mucho menos, a este movimiento que caracteriza la historia de nuestra cultura en el siglo XVIII. Antes bien, puede decirse que en un cierto aspecto elevado y filosófico, él lo encausa y recoge. Así nos lo muestran sus admirables *Reflexiones sobre el modo de escribir la Historia de España*. Pero en

la polémica que suscita la pregunta de Masson, por una reacción muy explicable, hizo una apología, apasionada en muchas ocasiones...

Aquí en España se dividieron los escritores en los dos bandos sempiternos del siglo XVIII de afrancesados y casticistas, y esto es muy de notar, pues no hay que atribuir muchos de los folletos que sobre esta cuestión se publican a opiniones contrarias acerca de nuestra cultura nacional, sino que automáticamente se separan los autores, y por bajo de toda aquella énfatica y levantada literatura, corren tumultuosos los apasionamientos y los dimes y diretes personales, y son los mismos insultos brutales de las polémicas literarias, cubiertos con la careta de una aparente filosofía.

Antes que Forner, y con una erudición admirable en un extranjero, contradujo a Masson el abate piemontés Carlos Denina, que en la sesión del 26 de enero de 1786, de la Academia de Berlín, leyó un discurso contestante a la pregunta de la *Enciclopedia*. En el mismo año publicó unas *Cartas críticas*, aun más eruditas, en las que muestra un conocimiento directo de nuestra historia cultural.

Entonces fué cuando el Conde de Floridablanca pensó en la necesidad de intervenir de un modo oficial en esta cuestión, y encargó a Forner su *Apología*, muy extensa, que se imprimió por cuenta del Estado. La acertada elección de Forner fué en cierta manera contraproducente, pues puso en contra a los numerosísimos enemigos del polemista extremeño, siendo esta la causa de que muchos de estos escritos se limiten a diatribas contra el estilo y la persona de Forner...

El interés de esta polémica consiste en que ya intervienen de modo decisivo en ella españoles en contra de la cultura nacional, y los puntos que en ella se debaten han de producir una profunda división de ideas en el siglo XIX, que pasará del terreno especulativo a las luchas ardorosas y apasionadas de los partidos políticos.

Ha desaparecido definitivamente la unidad espiritual entre los españoles, y los

del grupo renovador, censores acres y violentos de nuestro pasado, se dicen patriotas con el nuevo concepto del patriotismo que reflejan estas palabras de don Tomás de Iriarte: «Alabar lo bueno que ha habido o que se establece en la nación y predicar sobre lo que nos falta es el carácter de un patriota celoso. El que blasona de lo que la nación nunca ha tenido, ni en el día puede decir que tiene, es el mal patriota; el que engaña a sus conciudadanos y nos hace a todos ridículos en el concepto de los extranjeros... El buen patriota será no el que declame, sino el que obre; el que escriba alguno de los infinitos libros que nos faltan.»

Otros anteponen a toda otra consideración el afán de ver cambiado en su patria el régimen de gobierno. En este sentido es representativo el célebre abate Marchena, gran humanista, hombre de mérito indiscutible, apasionado propagandista del enciclopedismo y autor, según parece, del *Aviso al pueblo español* (París, 1793), en que, fingiéndose francés, cuando iba a comenzar la campaña del Rosellón, lanza una verdadera proclama en la que pinta a los españoles su triste estado y les incita a la rebeldía y a la revolución.

Hombres de este tipo y de esta mentalidad serán los que formen en breve el partido afrancesado.

* * *

La guerra de la Independencia, durante la cual España colaboró con principal papel en el empeño europeo de derribar el imperio de Bonaparte, hizo que se amortiguase la literatura europea antiespañola, y con algunos pueblos como Inglaterra y Alemania llegaron a establecerse verdaderas corrientes de simpatía, que bien pronto se reflejaron en la vida intelectual, influyendo nuestra literatura de modo decisivo en la aportación de temas a los escritores de la nueva escuela romántica...

Toda la honda labor de propaganda política que se hace en España, sobre todo entre la minoría ilustrada, produce como resultado natural, aprovechando la conmo-

ción de la guerra y la desorganización de los Poderes tradicionales, la revolución política que suponen las Cortes de Cádiz.

Allí se plantea, con la incompreensión que va a ser norma de todo el siglo XIX, con motivo de la discusión de las reformas políticas, el problema de nuestra decadencia.

En el debate que se promueve sobre la supresión de la Inquisición, dice Muñoz Torrero: «*Cesó, Señor, de escribirse desde que se estableció la Inquisición: varios de los sabios que fueron gloria de España en los siglos XV y XVI, o gimieron en las cárceles inquisitoriales, o se les obligó a huir de una patria que encadenaba su entendimiento.*» Y a esto respondía Ostalaza: «*Pero, ¿quiénes son esos sabios? ¿Fueron, acaso, los Vives, los Granados, los Sotos, los Canos, los Mogrovejos? ¿Cuándo florecieron más las letras y las artes que en el siglo inmediato al del establecimiento de la Inquisición?*» Y de esta manera tajante, sin el más vago sentido histórico al interpretar los hechos, se plantea esta cuestión, y así, con esta discusión antitética y sin transiciones, se desenvuelve la vida española del siglo XIX con sus guerras civiles y con todo aquel dinamismo generoso empleado de modo casi exclusivo en llegar a la liquidación sangrienta de la historia de España.

La mayor facilidad en la adquisición de los libros y los modernos medios de propaganda son causa de que la difusión de la interpretación *progresista* de la historia de España sea enorme. Durante muchos años, todas las obras que sobre el tema se publican contienen las mismas ideas: prosperidad, libertad y grandeza española durante el siglo XV, y pérdida de todo esto en cuanto se establece el Tribunal de la Inquisición.

Frente a esto, el fanatismo carlista, que ensangrienta a España, empeñado en resucitar ideales muertos, hace mucho en la conciencia del mundo civilizado, pero amparándose para ello con la bandera de la defensa de las tradiciones patrias holladas y despreciadas por el otro bando.

Copiosísima es la bibliografía de las obras que a lo largo del siglo XIX se han

ocupado de la explicación y remedio de nuestra decadencia (1). Es desesperante en ellas la monotonía y la repetición de los argumentos; pero procuraremos fijar las características de cada período y hacer resaltar el valor y la originalidad de algunos. La tesis histórica de la decadencia a partir del reinado de los Reyes Católicos, cuyo desenvolvimiento venimos señalando, tiene acogida en un libro francés, que, a mi entender, ejerció poderoso influjo en las obras posteriores sobre el tema. Me refiero al *Cuadro histórico de los abusos y espíritu de reforma política en España*, por A. Duverine, traducido al castellano y publicado en 1840. En él se explican, con bastante documentación histórica, las causas de decadencia de que venimos hablando: política dinástica de la casa de Austria, intolerancia inquisitorial, pérdida de las libertades medievales, etcétera, etc. Representante de la misma ideología política de los liberales de Cádiz, y con el mismo simplismo ingenuo y delicioso que ellos, explica Adolfo de Castro (1852) la decadencia española por el influjo de la Inquisición. Es interesante la figura de Adolfo de Castro, porque forma un pequeño grupo con Blanco White y con el cuáquero D. Luis Uroz y Río. Todos ellos, además de liberales, profundamente preocupados por el problema religioso, se dejan influir por el protestantismo y otras sectas religiosas, y parecen por su psicología, extraña en nuestro medio español, herederos espirituales de aquellos heterodoxos españoles del siglo de oro, que murieron valientemente en aras de sus ideales. Castro (que por último murió católico) y Uroz dedicaron su erudición admirable al estudio de nuestros protestantes y a buscar documentos y datos recónditos con que autorizar sus interpretaciones anticatólicas de la historia de España.

Este doceañismo rezagado que respira la obra de Castro sobre nuestra decadencia no era algo extravagante. En las Cortes constituyentes, al volverse a plantear el problema religioso, se escuchan de nue-

vo, en uno y otro bando, los mismos argumentos, con leves variantes, que esgrimieron el año doce los viejos legisladores gaditanos.

Echegaray pronunciaba el célebre discurso llamado burlescamente de *la trenza incombustible*, y Castelar, hablando del pasado español, se expresaba en los siguientes términos: «No hay nada más espantoso, más abominable que aquel gran imperio español que era un sudario que se extendía sobre el planeta. No tenemos agricultura, porque expulsamos a los moriscos...; no tenemos industria, porque arrojamos a los judíos... No tenemos ciencia, somos un miembro atrofiado de la ciencia moderna... Encendimos las hogueras de la Inquisición, arrojamos a ellas nuestros pensadores, los quemamos y después ya no hubo de las ciencias en España más que un montón de cenizas...»

(Concluirá.)

INSTITUCION

IN MEMORIAM

LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

Este segundo volumen de las «Obras completas» de D. Francisco Giner está consagrado a *La Universidad española*. Cuantos conocieron a aquel venerable maestro, guía y consejero de muchos, hombre de talla intelectual extraordinaria, saben ya de antemano lo que hallarán en las páginas de ese libro, reunidas por los discípulos que emprendieron la publicación de las «Obras completas» de quien, siendo quien era, uno de los cerebros más cultivados de España, no obstante, vivía aquella su vida apartada y modesta, influyendo sólo por sus enseñanzas.

Ahora, en este volumen, encontramos de nuevo a aquel reposado y sabio maestro que nos habla de *La Universidad española* en la Memoria que fué premiada por la Universidad de Valencia, y que, inédita

(1) Véase esta bibliografía al final del trabajo.

hasta aquí, aparece luego de pulida por el autor, ya galardonada en el concurso que celebró aquel centro docente de la ciudad del Turia. Leyendo esas páginas, no sólo se advierte el conocimiento que D. Francisco Giner de los Ríos tuvo de los problemas universitarios, sino que hay que declarar que es de lo más justo que se ha dicho acerca de la Universidad española. Verdaderamente hubiese sido lástima que ese trabajo no hubiese llegado a conocimiento del público, y sobre todo de quienes por algún concepto intervienen en las resoluciones que afectan a los altos estudios. Por cierto que en el excelente prólogo del volumen de que hablamos, se alude a la semejanza que ese estudio de D. Francisco Giner de los Ríos guarda con la carta de Milton a Hartib, referente asimismo a educación universitaria y a orientaciones para su reforma, carta recientemente traducida al castellano y que el gran educador español desconocía, la cual coincidencia, según manifiesta el prologuista, nada tiene de extraño, pues D. Francisco Giner tuvo preferencias educativas para los ideales y prácticas de Inglaterra.

Otros trabajos integran el tomo que contiene el de que se habló hasta aquí, todos relacionados sobre asuntos universitarios que tan profundamente conocía el autor. Se trata de *Los estudios de Facultad, La Reforma de la enseñanza del Derecho, Sobre el estado de los estudios jurídicos en nuestras Universidades, Sobre los deberes del profesorado, Las vacaciones*, etc., etc.

En suma: una serie de meditadas consideraciones, un conjunto de advertencias, de sanos consejos, de extremos orientadores, expuestos de modo tan claro, con un estilo tan ponderado, que se leen sin esfuerzo, antes con la admiración que despierta un pensamiento que se mueve en esfera elevada y en una tónica en que las verdades aparecen en forma que por impulso propio se colaboraría en poner remedio a los males que se señalan. Tan convincente es el lenguaje empleado; tan convincente y paternal a la vez.

(*La Vanguardia*.)

LIBROS RECIBIDOS

García Monge (J.).—*Memoria de Instrucción pública presentada al Congreso constitucional de la República de Costa Rica*.—San José, Imprenta nacional, 1920.—Don. del autor.

González Fragoso (R.).—*Flora ibérica. Uredales (Royas de los vegetales)*. Tomo I.—Madrid, Museo de Ciencias Naturales, 1924.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Dusmet y Alonso (José María).—*La «Xylocopa» (Hymen. Apidae) en las colecciones de Madrid*.—Madrid, 1924.—Don. de ídem.

Sluys (Alexis).—*L'Ecole unique du travail en Russie soviétique*.—Bruxelles, 1924.—Don. de la Ligue de l'Enseignement.

Ligue de l'Enseignement.—*L'Education sexuelle et l'action pédagogique dans la lutte contre le péril vénérien*.—*Compte rendu*.—*Rapports*.—Bruxelles, 1924.—Don. de ídem.

Sluys (Alexis).—*La vie et les oeuvres de Pierre Tempels*.—Bruxelles, 1924.—Don. de ídem.

Liga nacional contra el alcoholismo.—*Declaración de principios y estatutos*, Santiago de Chile, 1924.—Don. de la Liga.

Idem.—*Memoria de 1922*.—Santiago de Chile, Talleres gráficos, 1924.—Donativo de ídem.

Dirección general de Agricultura.—*Real decreto de 20 de junio de 1924 aprobando la organización de los servicios nacionales agropecuarios*.—Madrid, J. Cosano.—Don. de la Dirección.

Sociedad «Amigos de los Niños».—*Su acción mutualista en las escuelas de la provincia de Corrientes, durante los años 1922 y 1923*.—Corrientes, Imprenta del Estado, 1924.—Don. del Gobierno.

* Pau (Dr. Carles).—*Nueva contribución al estudio de la flora de Granada*.—Barcelona, Museu de Ciències Naturals.—Donativo del Museo.