

# LA PEDAGOGÍA IDEALISTA DE EUGENIO D'ORS (\*)

---

## POSTULADOS DE LA PEDAGOGÍA IDEALISTA

En corrección de la pedagogía romántica y sentimental de Pestalozzi y Rousseau, vino la pedagogía intelectualista de Herbart. La primera, tendía siempre a la naturaleza y se servía de la intuición como instrumento; la segunda, consideró como su fin la moralidad individual, y su instrumento psicológico fué la percepción. Nuestra pedagogía dará un paso más, y de intelectualista se convertirá en idealista. Se servirá también de la éti-

(\*) En la obra teórica, tan vasta, y en la práctica, no reducida tampoco, de Eugenio d'Ors, ocupa un lugar preferente la pedagogía. Maestro por naturaleza, d'Ors no ha querido conformarse con serlo en ejercicio profesional, sino que, además y sobre todo, tal vez, se ha esforzado por hallar la base filosófica — que es decir, la base eterna — de tal rama de la ciencia. Así, pues, aparte de enseñar él mismo (y de organizar y dirigir institutos de enseñanza también, como las Bibliotecas populares de Cataluña), ha procurado constituir un cuerpo de doctrina que diese a la pedagogía esa base filosófica, dentro de las contemporáneas corrientes de ideas en materia científica. Su posición es clara y precisa: superación de la doctrina romántica (Rousseau) y de la intelectualista (Herbart), llegando a formular una pedagogía idealista.

Las notas que siguen, sin constituir un estudio formalmente orgánico, ofrecen una unidad ideológica, que es la de la nueva pedagogía, presentada, por así decirlo, en diversas aplicaciones particulares, después de enunciarse los postulados genéricos. Todas estas notas, excepto la primera, que contiene dichos postulados, son resúmenes de otros tantos articulos de Eugenio d'Ors, publicados como editoriales de los *Quaderns d'Estudi* de Barcelona, bajo el seudónimo *El Guaita*. Los resúmenes, traduciendo

ca y de la psicología; pero diferentemente. La psicología será superada; se aceptará en su totalidad la teoría de Herbart, procurando completarla. He aquí sus postulados:

La pedagogía se basará en la filosofía sirviéndose de la ética y de la psicología.

La ética tendrá por norma la superación de la personalidad en beneficio de los resultados de la humanidad.

La psicología dará más valor a la función del espíritu que a su contenido.

El maestro es el hombre que por abundancia de ciencia enseña, así como el poeta es el hombre que canta *ex abundantia cordis* (o bien por abundancia de sentimiento y de inspiración).

La escuela será lugar de perfeccionamiento de maestro y discípulo; ha de ser escuela creadora; será considerada como taller, como laboratorio psicológico y como reformatorio espiritual.

El método ha de ser sentido y creado; el instrumento sólo tiene valor para el que lo inventa o para el que lo emplea en actitud de creación.

En la aplicación de todo procedimiento, el educador buscará tanto la perfección de los alumnos como la suya propia.

Entendida en tal sentido, la pedagogía es la síntesis de los elementos contrarios: maestro y discípulo.

La máxima fundamental es la obra de la propia educación.

La consecuencia metodológica que de ahí se deduce, es la disipación de la pedagogía como ciencia o actitud de dar a otro cosas que se tienen. La educación será obra de creación; se educará como se inventa. Tal actitud de la ciencia pedagógica, incluye definitivamente a ésta en la ciencia de la invención o *Heurología*.

primeramente del catalán los artículos, los hemos hecho por nuestra cuenta, para el curso que sobre el maestro español dictamos recientemente en la Asociación de ex alumnos del Colegio nacional de La Plata. Muchas frases y aun muchos períodos y párrafos, podrían ir entre comillas, pues corresponden textualmente al original; pero el lector no nos habría agradecido, seguramente, el engorro de semejante pedantería tipográfica. El mismo procedimiento hemos empleado con la primera de las notas, que es resumen de una hermosa crónica de Carmen Montaner, sobre un curso de Eugenio d'Ors, publicada con autorización del maestro. — J. G.

LA SIMULACIÓN EN LA ENSEÑANZA

En la enseñanza de las lenguas, el método intelectualista, representado por la gramática, es ineficaz por sí sólo. Para superarlo, la pedagogía romántica, partiendo siempre de un base intuitiva, adoptó el método empírico, que conocemos con el nombre de *lección de cosas*. El primero, era un artificio (dar reglas o conceptos en qué incluir luego la realidad); el segundo, nos situaba en la naturaleza. Con el primero, aprendíamos lo general ideal; con el segundo, lo concreto viviente. Teniendo en cuenta la facilidad con que un hombre cualquiera, en un país extraño, adquiere una nueva lengua sin necesidad de gramática alguna, claro está que el método empírico se ofrecía lógicamente como el más apropiado y eficaz de los dos.

¿ Por qué, sin embargo (según lo hemos podido observar todos), resultó en seguida que había tanta diferencia de adquisición entre el individuo que aprendía un idioma en un país extranjero y el que trataba de aprenderlo por medio de las *lecciones de cosas* en las academias del propio país? ¿ Por qué el primero adquiría real y fácilmente la nueva lengua y el segundo, pareciendo emplear el mismo procedimiento (conociendo el nombre de las cosas), no la adquiría en verdad, o la adquiría con gran pena? Sencillamente: porque el primero se encontraba *en estado de naturaleza*, mientras que el segundo, contra todo lo que se había presumido, sólo estaba *en imitación de naturaleza*. En efecto, si yo me encuentro en un restaurant de Bremen, necesito, *en realidad y de manera imperiosa*, conocer el nombre alemán del pescado, o me quedo sin comer; hallándome en la escuela, en cambio, la necesidad de saber cómo le llaman los alemanes a la mesa, es *ficticia* en mí, y, en todo caso, *remota*. Tal diferencia radical de necesidades y, por lo tanto, de interés, es lo que provoca aquella notada diferencia de resultados.

Un procedimiento eficaz (el único) consistirá en seguir aplicando el método empírico o intuitivo, sí, pero con una corrección y una limitación. La corrección estribará en despojarlo del carácter de simulación que ahora ostenta. ¿ Cómo? Aplicándolo en un estado de *verdadera naturaleza*, o sea, en términos direc-

tos, aplicándolo en la tarea de traducción. Me pongo a traducir a mi idioma una página extranjera, y ahora sí que la necesidad de conocer los nombres de las cosas es en mí *real*, ni más ni menos que la del viajero extraño en el restaurant de Bremen, pues de lo contrario no podré realizar la versión, es decir, mi objeto imperioso. La necesidad *real* provocará en mí un interés *real* también, y entonces me encontraré ya en situación de naturaleza, y el empirismo del aprendizaje estará justificado y será eficaz. Esta es la corrección que hay que introducir en el método intuitivo. La limitación, es que debe ser empleado, no exclusivamente, sino de consuno con el método intelectualista, esto es, con la gramática. La traducción nos enseña los nombres de las cosas, la *realidad* de la lengua que aprendemos; la gramática nos sirve de simplificadora, de anticipadora, de racionalizadora y, en consecuencia, de facilitadora y abreviadora.

La gramática representa a la cultura; el método empírico empleado sin simulación, a la naturaleza. No es la cultura, no, el enemigo de la naturaleza, como creía Rousseau; tampoco la naturaleza es el enemigo de la cultura, como, en el caso inverso, cree Port-Royal. En pedagogía, el enemigo — el gran enemigo, — la causa de todo fracaso, la causa de toda esterilidad, la causa de toda fatiga, tiene por nombre simulación.

#### LA ENSEÑANZA COMO IMPOSICIÓN

Aceptada la teoría del origen periférico de la atención, se sigue como consecuencia forzosa la necesidad de vindicar el papel de la memoria en la enseñanza. Esa teoría psicológica (derivada de la biológica de los tropismos y sostenida por el americano Pillsbury) asegura que la atención hacia una cosa exige, como previa condición, poseer ya un cierto conocimiento de la misma; que lo que se llama *interés* es, más que otra cosa, un nombre con que se disfraza este *conocimiento*, o, si se quiere, *la traducción efectiva* del conocimiento previo. El conocimiento, pues, precede al interés en nosotros, y siendo esto así, el proceso mental que supone la educación en el educando nos aparece invertido, y la admisión de su origen central (debida a la psicología pri-

mitiva) debe ser reemplazada, como en tantos otros problemas de la psicología, por la admisión de su origen periférico. Es decir, en suma : que contra lo que postulaba la pedagogía del *Emilio*, no se debe esperar que en el alumno se despierte un espontáneo interés por las cosas que no conoce, sino que, al contrario, deben dársele a conocer las cosas, para que este conocimiento le despierte luego el interés por ellas.

La enseñanza resulta así una imposición, ante todo ; pero resulta además una vindicación de la memoria, pues si yo he de tener interés por una cosa porque anteriormente la conocí, se deduce que me interesa porque la recuerdo. La Génesis de cada conocimiento humano, puede, por lo tanto, narrarse así : *En un principio era la memoria.*

Pedagogos, haced arrodillar, haced arrodillar. Hay que imponer (en parte, al menos) los conocimientos, y realizar un ejercicio de memorización.

#### EL MAESTRO INSPIRADO

¿ Qué es un maestro ? Pero digamos antes, adoptando el procedimiento socrático de *dar la vuelta*, ¿ qué son un poeta y un comediante ?

En realidad, poeta se es nada más por momentos y por gracia divina o inspiración. Sin embargo, para tener esos momentos de gracia se necesita un ejercicio continuado de la poesía. Por más, pues, que lo único que conozca el público y quede del poeta, sean los momentos de inspiración, es decir, los momentos de plenitud funcional, esos momentos llevan implícitos el ejercicio (el trabajo, el esfuerzo) y la profesión (la continuidad en el ejercicio) que no se conocen.

El comediante, lo es nada más también en determinados momentos de gracia, y estos momentos inspirados se hallan precedidos igualmente por la profesión y el ejercicio, por la continuidad y el esfuerzo ; pero, a diferencia del poeta, el comediante actúa siempre a vista de espectadores y puede decirse que necesita del concurso de ellos para realizarse plenamente en sí mismo.

Agreguemos que al poeta la inspiración le provoca el canto, y al actor, el gesto y el ademán; en otras palabras: que el poeta obedece al ímpetu de la potencia emotiva, y el comediante, al ímpetu de la potencia expresiva, y tendremos: el poeta es tal, *ex abundantia cordis*, dando a luz solamente la función, pero sin que en su intimidad puedan faltarle la profesión ni el ejercicio, y el comediante es comediante, *ex abundantia oris*, con publicidad del ejercicio, de la profesión y de la función.

Veamos ahora el maestro. En el maestro, el orden de notoriedad de esos tres factores es justamente inverso al del poeta. Si de un poeta se habla, primero, por su inspiración o función, después por su ejercicio, y, finalmente, por su profesión; del maestro se habla, primero, por su profesión, después por su ejercicio y al fin, por su inspiración. En efecto, un maestro está definido, ante todo, por su profesión; es el arquetipo del profesional que practica una carrera, oficial a veces, siempre visible, reconocida, reglamentada. El ejercicio es menos notorio en él, pero si no se le ve mucho, puede suponersele ¿ Y la función, la inspiración, la irrupción divina?

Esto último es lo que menos se ve en el maestro. Existe, sin embargo, en él, como en el poeta y en el comediante. Nosotros no advertimos los momentos de entusiasmo, de inspiración, de plenitud de función del maestro; pero es innegable que existen y que dejan huella. Estos momentos son aquellos en que, superando el ejercicio y la profesión y debida a ellos en parte, una abundancia interior de ciencia irradia en torno del maestro y germina como una buena simiente en las tierras ávidas que la reciben.

En orden de notoriedad, el maestro está, pues, en el extremo opuesto de la serie que comienza con el poeta y tiene por término medio al comediante: función, ejercicio, profesión, es el orden público del poeta; profesión, ejercicio, función, el del maestro, y un mismo plano para los tres, el del comediante; pero, en cuanto a la eficacia de su labor, como el poeta y el cómico necesita tener profesión, ejercicio en la profesión, y función plena en el ejercicio, o sea, necesita *ejercer con inspiración y entusiasmo su profesión*. Esta inspiración, en el poeta proviene de una *abundantia cordis*; en el comediante, de una *abundan-*

*tia oris*; en el maestro, proviene de una *abundantia scientiæ*.

Sin la abundancia de ciencia en el maestro, el método más perfecto, la instalación más refinada, no pueden venir a ser otra cosa que — peor aún que vanidad de vanidades — *simulación de simulaciones*.

#### LA CULTURA ES FUNCIÓN DE SÍNTESIS

Imaginemos un hombre que ha llegado a retener en la memoria todos los datos y nociones que sobre mil plantas y personas distintas le puede proporcionar la *Encyclopaedia Britannica*. Será un hombre muy *instruido*, fuera de toda duda; pero ¿será *culto* también? No, por cierto, mientras del botín riquísimo el espíritu no haya hecho un alimento; mientras no se haya olvidado la cifra de la fecha y el texto estricto de la definición, confundidas quizá taxonomías y biografías; mientras no se haya superado, en todo caso, el contenido de ellas, lo que hace del saber, anécdota, y de la ciencia, erudición, y una flúida y móvil substancia única, hija de todas ellas, pero no copia de ninguna, riegue con la abundancia y la generosidad de sus linfas toda la actividad del espíritu y lo mantenga en unidad, así como hija y no copia de los alimentos materiales, la sangre riega el cuerpo, y su circulación mantiene a las partes más diversas del cuerpo unidas en el juego de una misma economía vital.

Imaginemos ahora un tipo contrario, un artista del Renacimiento, un Antonio *figliolo d'un pollaiuolo*, o un Antonio di Salvi, de quienes habla Cellini. Cualquiera de los dos, sabe menos, sabe mucho menos, no ya que un profesional, sino hasta que un niño de escuela de nuestros días. Por saber menos, uno y otro quizá ni saben leer. Lejos de nosotros, no obstante, el considerarlos como incultos. En su medio y en su época, con la tradición viviente, ambos se han forjado una visión total y bien concentrada de la realidad, se han forjado una concepción del mundo, una *Weltanschauung*, para decirlo a la manera tudesca: se han hecho, sin esfuerzo, una cultura. Ningún elemento disperso y sin conexión queda en su mente, ni siquiera una pequeña noticia, ni siquiera una marginal superstición. El poco saber se

halla armonizado y organizado todo; todo está en función de vida. La función de síntesis, propia de la cultura, la vemos realizada en el espíritu de los dos humildes artesanos de Florencia normalmente y con perfecta salud. Antonio *figliolo d'un pollaiuolo* y Antonio di Salvi, que acaso no saben de letras, son dos hombres cultos.

No tiene la cultura únicamente esta función de síntesis; pero, por lo pronto, hemos ya lejos del vulgar concepto que identifica la cultura con la instrucción, haciendo una cuestión de cantidad de lo que es una cuestión de calidad; hemos más lejos aún del otro concepto tan grosero y muy cómodo, de aquellos que tienen ya por hechos de cultura las ordenanzas más elementales de policía, como la de no limpiarse las narices con la manga o no fumar en la platea de un teatro cerrado.

#### EL PROBLEMA DE LA UNIVERSIDAD

El problema universitario es hoy un problema mundial. Del organismo sintético, de la *entidad de cultura*, en el sentido propio de la palabra, que la universidad fué un día, hoy queda poco más que el nombre. Existen facultades, escuelas, a veces buenas, a veces excelentes y fecundas; pero, por encima de ellas, no hay ninguna unidad superior, ninguna idealidad común, ningún alma que convierta en cuerpo vivo el agregado que escuelas y facultades forman al yuxtaponerse, ninguna función de síntesis, en fin, que eleve el conocimiento a pensamiento, la ciencia a cultura. Una amplia casa alberga entre los mismos muros a escuelas y facultades. Un complicado engranaje administrativo las hace rodar como partes de una misma máquina. Eso es todo.

El doctor José Ingenieros habló de lo mismo, con convincente elocuencia, en el Congreso científico panamericano celebrado en Wáshington, en diciembre de 1915 y enero de 1916. El doctor Ingenieros encuentra también que les falta a las universidades el ejercicio de la función unitaria. Cada época tiene evidentemente un *sistema de ideas generales*, que constituye el común denominador de su actividad científica. Pero las universi-

dades de hoy han olvidado elaborar el sistema de ideas generales de la época. Para esta función ya no son el adecuado órgano. Las facultades están aisladas en su respectiva especialidad; se desconoce el trabajo de otro y no se sospecha la posibilidad de una colaboración; se olvida que cada grupo de ciencias se renueva aprovechando los resultados obtenidos por las ciencias de otros grupos, y que ignorar el horizonte de las demás es limitar considerablemente el horizonte propio.

El doctor Ingenieros, visiblemente tocado aún de predilecciones positivistas, ha pasado sin decir qué parte ha tenido el positivismo, en todo el mundo, en este olvido de las funciones centrales de la cultura. Pero no discutamos. No contraponamos personales posiciones filosóficas, ahora que está en juego la filosofía misma. Porque cabe decirlo ya y decirlo decididamente: este sistema de ideas generales que invoca el profesor argentino; aquella síntesis, aquella alma, aquella idealidad colectiva, aquel pensamiento que añorábamos nosotros; aquella superación de las ciencias y de las técnicas, en alguna cosa que, con todo y ser aún científica y técnica, tiene, sin embargo, la virtud de asentar la región central del saber, de donde arranca y adonde torna toda especialidad, donde encuentra fundamento y coronación toda disciplina, ¿qué nombre puede recibir sino el gran nombre hecho famoso por la modestia, que era un orgullo, del sabio irónico que rehusaba el nombre de sabio? Filosofía vivifica universidad y universidad se hace viva en la proporción en que en ella adquiere valor más intenso y comprensivo el espíritu filosófico.

La filosofía, pues, como concepción matriz del mundo, como función unificadora y sintetizadora de las demás ciencias, es la que puede dar a las distintas facultades agrupadas el carácter de universidad, situándolas a todas, sin quitarles su especialización propia, en el sistema de ideas generales de que hoy carecen. Veamos ahora cómo se puede resolver prácticamente el problema, es decir cómo puede aplicarse a la universidad, para ser tal, el espíritu filosófico, cuya necesidad teórica acabamos de admitir.

Tres soluciones conocemos. La primera, podríamos llamarla solución alemana, por corresponder al sistema universitario

alemán, y consiste en lo siguiente : agrupar por una parte a todas las facultades que preparan para el ejercicio de las profesiones prácticas : la de teología, para el pastor ; la de jurisprudencia, para el abogado ; la de medicina, para el médico ; por otro lado, con los demás estudios, con todos los de orientación propiamente científica, se forma una sola facultad, la de filosofía. En ella, los alumnos se inscriben para los cursos de la especialidad escogida ; pero, además de que en el período doctoral se les exige a todos igualmente la inscripción en un curso filosófico, pobre de espíritu tendrá que ser el alumno que, al seguir las materias obligadas de su estudio, no se deje tentar por alguno de aquellos cursos que le permitirán enriquecer su preparación de especialista con el conocimiento de las cuestiones ideológicas fundamentales. En cuanto al maestro, muy pobre de espíritu tendrá que ser también, muy impermeable a las sugerencias de la compañía, muy dogmático, muy resistente a la fecundación dialéctica, para que la eclosión a su lado mismo, de un pensamiento de importancia, no le atraiga y le preste colaboración. De resultados de este sistema, en las típicas universidades alemanas, la Facultad de filosofía representa en rigor toda la universidad. Esas universidades son así las que hoy conservan un poco de ánima colectiva y significativa.

Un segundo tipo de solución al mismo problema es el propuesto por nosotros en alguna comunicación oficial, en tal memoria académica. Se trata, en resumen, de fijar como base de toda carrera liberal, una cierta preparación filosófica bien organizada. Los estudios universitarios se iniciarían con un período, común a las diversas escuelas y facultades, destinado a esa tarea preparatoria. La especialización comenzaría a partir de cierto punto ; pero antes de eso, el sentido sintético de la universidad ya habría hallado el adecuado órgano. Escuelas y facultades recibirían así una fundamental unidad en sus comienzos. En esta unidad se encontraría el alma de la universidad nueva.

La tercera solución es semejante a la segunda, con la diferencia de que el vínculo de unidad no se encuentra al comienzo de la enseñanza superior, sino al fin. Es la que propone el doctor Ingenieros. Cada facultad consta actualmente de dos

clases de estudios: los técnicos o profesionales y los generales o científicos. Estas dos clases podrían ser consecutivas. El paso por la primera habilitaría para el título profesional: abogado, ingeniero, médico. El paso por la segunda constituiría el doctorado respectivo. En la primera, la especialización es útil; más, la especialización es de rigor; en el doctorado, en cambio, a los estudios propios de cada facultad se agregarían los de otros: una enciclopedia se constituiría así en cada universidad, y en medio de la enciclopedia, y de ella nutriéndose, una filosofía. Así la Facultad de filosofía, lejos de representar una rama especial en los cuadros de la enseñanza universitaria, representaría la coronación común de las otras ramas. Y ligado a ella, el término universidad volvería a tener un sentido.

#### EL PROBLEMA DE LA ESPECIALIZACIÓN

Hemos hablado del problema de la universidad. Plantéase ahora el problema contrario, el de la especialización.

Un sabio filólogo alemán, amigo nuestro, era, en Heidelberg, *profesor extraordinario*, adscrito a la universidad. Tenía 35 años y ganaba algo así como 175 marcos por mes. Afamado por sus méritos, la Universidad de Würzburgo lo nombró *profesor ordinario* con una remuneración de 10.000 marcos por año. La familia se entusiasmó; pero no tanto él, sobre todo cuando ya llevaba varios meses en las nuevas tareas. En Heidelberg le quedaba tiempo suficiente, si lo quería, para dedicarle 2, 3 y 4 años a un punto de historia literaria italiana, por ejemplo; pero en Würzburgo se debía ya a los estudiantes; los estudiantes, después de saludar la literatura italiana, querían pasar a la francesa, y el profesor tenía que repasar, exponer la literatura francesa, perdiendo en ello tiempo y trabajo para la investigación propia. Dos años después, lo llamó la Universidad de Munich, con honorarios de 18.000 marcos anuales. La familia alhajó la casa y tomó camarera a la moda, vestida de blanco y calzada de blanco, con suela de caucho, para no hacer ruido y rodear de silencio delicioso las labores del maestro. Pero el maestro, si en Heidelberg contaba por

unidades los discípulos, y en Würzburgo por decenas, ahora los contaba por centenares. Debía dedicarse a ellos continuamente. Y como en Baviera se conservan aún los exámenes, he aquí que el maestro se pasa a lo mejor meses enteros en Munich examinando listas de pretéritos y de supinos improvisadas por un candidato de filología, o corrigiendo la ortografía de una serie de fábulas de La Fontaine, escritas de memoria por un aspirante al diploma de la enseñanza de lenguas. ¿Qué se han hecho, en tanto, las hermosas investigaciones comenzadas en Heidelberg sobre la lengua del Boccaccio o sobre la estilística de Cellini ?

Sintiendo todos el mismo malestar, algunos profesores bávaros empezaron a pedir la abolición del régimen de exámenes; pero otros, entre ellos nuestro amigo, veían de manera más profunda el problema, no limitándolo a la organización didáctica del país, sino relacionándolo con la crisis mundial de las universidades. Éstas tienen hoy un doble carácter: por una parte (sobre todo en Alemania), conservan rastros de su tradición de organismos productores de ciencias; pero, por otro lado, han de satisfacer la exigencia social de proporcionar un mínimo de preparación a la multitud de las profesiones que el Estado regimenta. Una universidad ha de producir anualmente médicos, ingenieros, abogados, farmacéuticos. ¿Podría, además, formar algún hombre de ciencia? Los primeros necesitan saber un poco de todo, los elementos más útiles dentro de cada materia de su campo profesional. Corresponde al segundo saber mucho de una cosa, para ahondar, para avanzar en ella. A los primeros se les puede dar una formación toda externa, repaso de un programa, dictado de una serie de lecciones, en un período reglamentario. La formación del segundo ha de ser, al contrario, interna y fecundadora, prolongada tiempo y tiempo con un trabajo activo y una directa colaboración en tareas reales. Los primeros pueden ser preparados en grandes masas; necesitan los segundos de un cultivo individual. ¿Serán compatibles estas dos funciones universitarias? Una institución didáctica ¿podrá ser a la vez una institución científica? Respuesta que la realidad da: en las pequeñas universidades, sí; en las grandes universidades, no. Nuestro amigo pensaba, pues, que en estas úl-

timas había que doblar la institución, separando la función científica de la didáctica. El emperador Guillermo pensaba lo mismo. Y pensar así, iba a costarle 17.000.000 de marcos.

El primer paso dado en ese sentido por el emperador Guillermo, consistió en la fundación de un Instituto de historia natural en Berlín. Por virtud de instituciones como ésta, la enseñanza superior se desdoblaba, tal como la ardua experiencia personal de nuestro amigo el profesor le había forzado a anhelar. Quedaba la universidad como vasto mecanismo didáctico. Para la corriente y necesaria producción de abogados, de médicos, de instructores, de farmacéuticos, el mecanismo bastaba. Para el cultivo especial del hombre de ciencia había de servir el instrumento nuevo. Una universidad es un conjunto de enseñanzas: los institutos serían viveros de sabios. Una universidad proporciona una preparación media, adaptada a la adquisición de un título profesional; los institutos proporcionarían preparaciones singularísimas e individualizadas para la producción de originalidades creadoras. Las universidades se componen materialmente de *aulas*, en las cuales semanalmente se da un número de *horas* de lección: los institutos se compondrían esencialmente de *laboratorios*, en los cuales los maestros y los alumnos trabajarían prácticamente *sie upre*, impregnando así de este trabajo toda la propia existencia, teniendo este trabajo por tipo de propia profesión, *viviendo* aquello mismo que, en el otro caso, se contentaban respectivamente con *dar* y *recibir*. Y viviendo de tal modo, no un tiempo determinado y reglamentario, sino años y años, en diferentes y sucesivos grados de jerarquía y de situación, toda la vida.

El hombre que se prepara en alguno de estos centros, seguramente ha pasado ya por el aula universitaria; va allí con una resolución de especialidad; se inscribe al servicio de un sabio, y un día se convierte en sabio él también. ¿No es este el sistema mejor? ¿No es este el único sistema? Sí. Para hacerse químico, vale más hacerse el ayudante y aprendiz de un químico, que no recitar un manual de química; como para llegar a pintor, más buen camino que pasar y aprobar aquellas terribles « asignaturas » de las escuelas de bellas artes que se llaman, si no estoy mal informado, *Sombras* o *Ropajes*, es po-

nerse ante un Velázquez y tomar humildemente los pinceles.

Tiene sus inconvenientes este excelente mecanismo; uno de ellos el que ya señalamos al tratar del problema de la universidad: la ausencia del espíritu de síntesis, la falta de un alma común; y así lo han señalado algunos profesores alemanes, contra los propósitos de Guillermo. Pero otros han respondido, y pensamos que con mucha razón, que en caso de llegarse a una perfección en la especialidad, otra cosa daría la síntesis y el alma, otra cosa que, por su concreta acción misma, ni universidades ni institutos dan directamente, pero cuya presencia todo lo anima, como su falta todo lo disuelve y agosta. Esta otra cosa no es una institución, es un sentimiento. Se llama *patriotismo*.

JOSÉ GABRIEL.