

VALORACIÓN DE LA DIDÁCTICA LULIANA

PRIMERA PARTE

Ya sabemos que hay tres clases de educación por lo que respecta a las relaciones de ésta con el orden sobrenatural: la religiosa, que convierte este orden en el «punto de vista que *enmarca* la multiplicidad de actos educativos en un solo sistema, haciendo que todos coadyuven a una misma y superior finalidad»; «en virtud de este nuevo concepto, el mundo queda vinculado a la vida humana, sin constituir un elemento de dispersión en ella, sino contribuyendo, como ocasión e instrumento, a que se desenvuelva la vida sobrenatural, ya que se interpreta el ser y el acontecer del mundo desde un punto de vista sobrenatural y se toma frente a las cosas una actitud congruente con ese modo de ver» (1); la laica, que ignora ese orden, y la atea, que lo ataca. Tanto una como otra de estas dos últimas están limitadas en sus actos educativos al orden natural y son, por ello, impotentes para una formación integral. Ahora bien; muchas pedagogías aun escritas por plumas cristianas, no han concedido de hecho igual importancia a lo natural y sobrenatural en la educación; lo sobrenatural ha informado el fin, pero no los medios; se declaraba en esas pedagogías el elevado fin que con la educación se pretendía; pero luego, en la consideración de los medios, se parecía hacer abstracción de ello. En Raimundo Lulio encontramos una teleología y una mesología pedagógicas que mutuamente se complementan; la segunda es consecuencia de la primera; la pri-

(1) VÍCTOR GARCÍA HOZ.—*Sobre el maestro y la educación*, págs. 185 y 189.

mera antecedente de la segunda, y una y otra constituyen una teoría educativa y una práctica integrales en que lo sobrenatural abarca y perfecciona lo natural.

El estudio de su pedagogía puede comprenderse bajo dos grandes epígrafes: a) la pedagogía del sobrenaturalismo, que abarca toda su producción, constituyendo una verdadera *theosobeia* o religiosidad en orden a destinos eternos, dentro de la cual se ha de prestar especial atención a la pedagogía que se deriva de la lucha ascética que culmina en la mística; b) consecuencias pedagógicas que se derivan de la puesta en práctica de los principios contenidos en el primer epígrafe, a la que en buena parte quedan asidos los adelantos prácticos de la pedagogía contemporánea.

El estudio del segundo apartado es el objetivo del presente artículo, dejando, por tanto, fuera del marco del presente trabajo, tanto la pedagogía que se deriva de la mística luliana como la consideración de la propia vida del beato mayorquín, su acción personal, su ejemplo fecundo y la influencia que su doctrina tuvo en las centurias siguientes sobre la Pedagogía española, reduciéndonos a tratar estas cuestiones sólo en cuanto sea preciso para la recta comprensión de la valoración actual de su pedagogía.

LA DIDÁCTICA DE RAIMUNDO LULIO

«La reflexión sobre la enseñanza puede revertir tres formas principales: descripción de la enseñanza, filosofía de la enseñanza y crítica de la enseñanza. Es en primer termino la didáctica el estudio del trabajo docente y discente en su realidad, tal cual se da en la existencia y como se ha manifestado en sus diversas formas. Junto a la tarea de descripción incumbe a la didáctica la justificación filosófica de la enseñanza... A la luz de la reflexión filosófica, y subordinada a ella, aparece la crítica de

la enseñanza, que no es sino la apreciación valorativa de los contenidos y métodos de enseñanza y aprendizaje, «examinados en función de los fines establecidos por la reflexión filosófica» (2).

En el párrafo anterior queda señalado el camino que seguiremos en el análisis descriptivo y valorativo que haremos de la didáctica luliana.

Comencemos por la descripción de la enseñanza y su fundamentación filosófica.

Dadas las circunstancias personales y ambientales del beato mallorquín, vióse éste en la necesidad de establecer un método de enseñanza por medio del cual pudiera llevar a sus discípulos al conocimiento del arte de convertir hombres, objetivo fundamental de su vida. El medio más adecuado, ya que no el único, para convertir a los infieles, era ser diestro en el manejo fácil del silogismo. Ahora bien: el *Arte* luliano es algo *sui generis* que no puede ser encuadrado en los esquemas ordinarios de la lógica medieval o, mejor dicho, peripatética. «Esta lógica de analogía o simbólica no se basa ciertamente en el silogismo, pero se la consideraba más apta que la lógica aristotélica para la demostración de los artículos de la fe católica» (3). La lógica natural luliana no es puramente formalista, sino al servicio de la verdad de salvación. Mientras que sus contemporáneos trataban de convertir la Filosofía en disciplina independiente de la Teología, Lulio representa el movimiento contrario, la subordinación de la Lógica a la Teología. Esta lógica, por otra parte, ha de ser eminentemente popular, no patrimonio de un reducido círculo, y a este fin intenta crear una lógica algebraica en que los términos de las proposiciones son representados por letras, manera abreviada de enun-

(2) VÍCTOR GARCÍA HOZ.—*Selección pedagógica*, pág. 168 Editorial Escuela Española.

(3) Doctores CARRERAS y ARTAU.—*Historia de la Filosofía española*, páginas 345 y 346.

ciar las proposiciones; se ha de advertir que aunque esta lógica de analogía domina en el «ópus» luliano a la del silogismo, no por eso deja de manejar esta última, que con la lógica algebraica comparte, como luego se verá la tarea de la formación del *Arte*.

Pero, antes de seguir adelante, subrayemos una idea muy importante: que una cosa es el *sistema científico luliano* y otra el *Arte combinatoria*. El verdadero sistema filosófico luliano consiste en la aplicación de dos procedimientos ideológicos, lógicos y criteriológicos, del *ascenso* y del *descenso* del entendimiento humano; consiste en la armonía entre el procedimiento aristotélico y el platónico. Las leyes del entendimiento enseñadas por Aristóteles son tan legítimas, naturales y verdaderas como las establecidas por Platón; el conocimiento de la verdad empieza por los sentidos, pero es asimismo innegable que se deducen verdades de principios e ideas universalísimas; ambas filosofías son constantes muestras del procedimiento por el que razona nuestra inteligencia; el ascenso del entendimiento es imperfecto, pero el *descenso* es imposible sin el ascenso; las leyes del *descenso* son aplicables *única y exclusivamente* a la parte de universalidad y necesidad que tienen todas las ciencias.

El método luliano para *adquirir la ciencia* es el hermoso encadenamiento de los citados métodos, mas para *exponerla* discurrió los ingeniosos procedimientos de que a continuación hablaremos, que constituyen su *Arte combinatoria*.

Las demostraciones contenidas en este *Arte* no prueban en todo el rigor de la palabra, ya que estaban destinadas a los que no habían de profundizar en filosofía, y por ello se ha de tener buen cuidado de no generalizar las consecuencias que se deducen de ésta a todo el sistema filosófico luliano.

«Según la mente del polígrafo mallorquín, el punto de arranque de la ciencia son las cosas materiales, y el prin-

cipio de ésta es Dios. El punto inicial es el *ser*; la base y el fundamento, la *idea*; entre estos dos puntos construye su ARTE..., aprovechando todos los elementos que el humano pensamiento había alcanzado en su tiempo...; acepta asimismo todas las potencias cognoscitivas del hombre y realiza una paciente labor analítica, el último resultado de la cual le hace ver lo universal en el fondo de lo individual y lo individual en el fondo de lo universal. Y deduce, en último término, que la potencia razonadora del hombre analiza y sintetiza, induce y deduce, *sube y baja*, el cual dualismo puede admirarse también en la Naturaleza, puesto que en ella todo es uno y múltiple» (4). «La doctrina luliana es, pues, de un sincretismo conciliatorio entre lo real y lo ideal, entre la fe y la ciencia, entre dos corrientes filosóficas aparentemente opuestas y respectivamente interpretadas por los dos grandes genios de la filosofía griega: Platón y Aristóteles» (5).

El doctor Jaime Borrás dice a propósito del punto de arranque de la filosofía del beato mallorquín: «Vino Dios en su ayuda dándole a entender que, siendo El perfectísimo y habiendo hecho también sus obras perfectas en orden y con relación al fin para que las hacía, a saber, la manifestación de su gloria y perfección, fácilmente se podría conocer la verdad en todos los órdenes del conocimiento, así en el filosófico como en el teológico, teniendo que admitir y afirmar como verdadero aquello por lo que mejor se manifiestan las perfecciones divinas y la armonía entre el Creador y las criaturas. La manifestación de este supremo criterio de verdad fué la revelación e infusión de su ciencia.» Pero no olvidemos que con esta visión intuitiva solamente adquirió el beato R. Lulio el modo de afirmar su doctrina, no el desenvolvimiento y aplicación de esto, que es obra de su ingenio.

(4) MOSSEN JOAN AVINYÓ.—*Moderna visió del lulisme*. Barcelona, 1929. página 28.

(5) AVINYÓ.—Obra citada, pág. 28.

Siguiendo el camino de *ascenso*, enseñado por Aristóteles y Santo Tomás, señala los escalones siguientes: que van desde el *tema*, la *proposición* y el *argumento*, pasando por las *cuestiones* (si la cosa es, qué es, de qué es. etc., etcétera), los *predicables*, los *predicamentos*, los *sentidos*, hasta las *potencias*; pero Lulio también utiliza el procedimiento de Platón, que constituye lo más original de su sistema científico. No pide Lulio más para definir que manifestar alguna propiedad de la cosa definida, tanto si es esencial como extraesencial, mientras a ella sola por su naturaleza le convenga. Las definiciones del maestro son definiciones por el acto propio; por ejemplo, de la bondad, por el bonificar; del fuego, por quemar. Estas definiciones, miradas con la debida reflexión, son las más exactas, porque lo más propio y connatural a las esencias o formas es su acto propio. Verdad es que las descripciones comúnmente dan mayor conocimiento que las definiciones; pero, si bien se repara, se verá que la propiedad a que se reducen, o en que se fundan, es la que se entiende por el acto propio. Para entender la verdad y exactitud de estas definiciones... es preciso advertir que se han de mirar y considerar *únicamente* en orden al principio que se define, según su pura o precisa naturaleza o según lo que le pertenece *ex natura rei*, sin considerarlo contraído o determinado a alguna razón especial, sino como contenido en el ser universal. Por lo que cuando se define la bondad *por ser aquella razón por la que lo bueno obra lo bueno*, se explica según su pura y precisa naturaleza que tiene tal propiedad. Y como la mutua habitud y correspondencia que tienen entre sí estos principios les sea connatural, siempre se definen unos en orden a otros, pues uno no puede ser sin el otro y cada uno tiene exigencia de todos, porque todos igualmente pertenecen al ser universal.

La piedra de toque con que se manifiestan verdaderas y exactas estas definiciones es el mismo Dios.

Ninguno, por corta razón que tenga, deja de saber que Dios es un Ser tan noble y cumplido, que no puede concebirse otro mejor y más noble, y, por consecuencia, que se le debe atribuir la mayor bondad, belleza y perfección.

Por medio de esta tan clara y sabida máxima, intentó manifestar los fundamentos del *Arte Iuliana*.

El modo de practicarlo es reducir a Dios, o considerar en el mismo la definición que se propondrá; y como a Dios se haya de atribuir lo más noble, bueno y perfecto, si lo que se dice en la definición de un principio es lo más noble y perfecto, conviene precisamente a aquel principio en cuanto es atributo de Dios.

La perfección que se halla en el Sumo Bien se comunicará proporcionalmente a la criatura, por ser ésta una participación e imitación de Dios; y así, lo que conviene a un principio o atributo divino, conviene proporcionadamente a aquel principio de la criatura que, como semejanza, le corresponde.

Por lo que, conviniendo aquella definición al principio increado y creado, con rectitud se asienta que es definición universal que, naturalmente, compete al principio definido. La primera definición que se nos ofrece es la de la bondad, que es aquella razón o ente por lo que lo bueno obra lo bueno. Tal es la bondad de Dios, pues a no ser razón de obrar lo bueno, estaría ociosa. Y como el ocio sea defecto sumamente repugnante a Dios, es preciso sea razón de obrar lo bueno.

También es cierto que en el ente bueno es perfección obrar lo bueno, por ser tan amable el hacer bien.

Por lo que es necesario que la bondad divina, que es la mayor que puede considerarse, sea razón de obrar lo bueno.

La grandeza es aquella razón por que la bondad, duración y demás principios son grandes, de manera que

comprende la grandeza toda la extensión del ser» (6). ¿Cómo se hace para encontrar principios científicos en estos principios lulianos y otros que no hemos transcrito? Se han de tener presentes tres verdades axiomáticas:

a) Las definiciones de los principios—dos de los cuales acabamos de analizar—son verdaderas, porque se verifican realmente en Dios.

b) El mundo intelectual humano es una imagen de aquello que pasa en el entendimiento divino, fuente de toda verdad.

c) De un modo u otro, todas las palabras, términos, conceptos o ideas que el hombre emplea en su discurso o razonamiento, todas, absolutamente todas, se encuentran incluso, explícita o implícitamente, en las perfecciones de la divinidad.

Después (7), sin perder de vista estos tres axiomas, se ha de procurar que toda proposición u oración gramatical encaje perfectamente en las definiciones respectivas de aquellos principios a los cuales las dichas palabras o términos han de referirse. Si tal proposición no contradice en absoluto las definiciones de los principios lulianos a los cuales pueden reducirse los términos o palabras empleados, entonces se enunciará una verdad; pero si tan sólo uno de aquellos términos o palabras le contradice, en este caso se formulará un error. De aquí se sigue que para saber si tres o más conceptos enuncian una verdad o un error, hay que examinar si el orden y disposición que guardan en la oración gramatical tienen el mismo orden y disposición que guardan en sus definiciones respectivas los principios lulianos, a los cuales se han de reducir la palabras de la dicha oración gramatical; además, se ha de examinar si el orden y disposición que las palabras tienen en la oración gramatical que

(6) P. ANTONIO RAMÓN PASCUAL.—*Examen de la crisis del P. Feijóo sobre el arte luliano*, tomo II.

(7) P. AVINYÓ.—Obra citada, pág. 60.

queremos examinar, están conformes o no con el orden y disposición que tienen en el entendimiento divino los atributos de la divinidad que corresponden a las palabras de la expresada oración gramatical. Si hay una exacta conformidad, la oración gramatical formulará una verdad; si, por el contrario, no hay conformidad, formulará un error.

LA CLAVE DE LA FILOSOFÍA LULIANA

El punto esencial de la filosofía del beato R. Lulio es, ciertamente, la unidad en el orden del ser y el conocer; la lógica se confunde con la metafísica, pero no como unidad panteística, al estilo de Schelling y Hegel, sino como aspiración científica unitaria, por la que se intenta que el problema ontológico de la realidad objetiva responda al proceso lógico de los conceptos. Conociendo los razonamientos en que se apoyan estas ideas, y declarado tiempo hace su sentido y reconocida su ortodoxia, prescindimos en esta breve síntesis de otras pruebas; así, pues, preguntamos: ¿Por qué en la lógica luliana de la idea se sigue la realidad? Porque si los juicios (las condiciones o juicios son las proposiciones que forman la combinación de dos o más principios o conceptos y sus definiciones, cuya verdad se demuestra por medio de las definiciones de los principios que entran en dichas proposiciones, como antes dijimos) formados por aquellas nociones o esencias llegan a ser las leyes de nuestro entendimiento, aquellos mismos juicios y axiomas representarán igualmente las leyes del entendimiento humano; esto es, del obrar de nuestro entendimiento, porque el obrar sigue al ser. Y como, por otra parte, estos juicios y axiomas son las leyes de toda criatura extramental y representan también, asimismo, las leyes a que está sujeto el obrar de todas ellas: *operari sequitur es*, resulta, legítimamente, que conocidas las leyes del ser y del obrar del mismo entendi-

miento, se conocerán igualmente las leyes del ser y del obrar de las criaturas extramentales.

Resumiendo: las condiciones y juicios formulados en las definiciones de los conceptos son unas verdades que se realizan en Dios, así es que son leyes del ser y del obrar divinos, y como se realizan semejantemente en todas las criaturas, resultan también las leyes del ser y del obrar en todas ellas, de lo cual se sigue que indefectiblemente encontrarán en cada uno de los seres creados aquello que por necesidad es deducido de las tales condiciones o juicios. Y ésta es la razón más fuerte para afirmar que los juicios del *descenso* del entendimiento sirven maravillosamente para descubrir toda clase de verdades científicas, con tal que pertenezcan al orden necesario y universal de las cosas.

El fundamento de toda certeza será el conocer las cosas, que son una participación de las cosas eternas. Y como estas mismas razones las tenemos también impresas en nuestras almas, de aquí que nuestra mentalidad, gracias a la fuerza que tal impresión le da, pueda elaborar las ideas universalísimas de bondad, grandeza, etc., etc., y formular las proposiciones y razonamientos que aquéllas le proporcionan.

Estas ideas, proposiciones y razonamientos, que en el *descenso* luliano se conocen con los nombres de *conceptos*, *juicios* y *axiomas*, tienen un doble origen, ya que si remotamente provienen de las representaciones sensibles, directamente y próximamente provienen de aquella impresión que se deriva de las razones eternas.

Por ello, la ciencia adquirida por medio del concepto de Dios y sus perfecciones, dice Avinyó (esto es. el *descenso* luliano), da más certeza que la que se puede conseguir por el ascenso del entendimiento, ya que la impresión de las razones eternas en la mente—según el iluminado doctor—tienen más virtualidad científica (por venir

directa e inmediatamente de Dios) que los sentidos externos e internos.

Según esto, la verdad que tradicionalmente es definida como adecuación del pensamiento con la cosa (en la escuela aristotélica o *ascensional*), en el *método de descenso* es la conformidad de nuestras ideas con las ideas divinas.

«Entre ambas definiciones, no obstante, en la mente del iluminado doctor no existe contradicción, porque siendo las cosas una realización de las ideas divinas, y siendo la verdad cosa independiente de nuestra inteligencia, la verdad que en la ciencia se obtiene no sólo ha de consistir en la conformidad de nuestro entendimiento con las cosas conocidas, sino que, además, ha de consistir también, forzosamente, en la conformidad de nuestras ideas con las ideas divinas» (8).

Dios es el único origen y fuente de toda verdad, y como quiera que durante nuestra vida mortal no se le puede ver, de aquí que únicamente en el cielo, y por medio de la visión beatífica, se obtendrá la ciencia universal; ahora bien, el alma humana es realmente substancia espiritual, es realmente imagen de Dios; su inteligencia, un recuerdo del Verbo divino, puesto que San Agustín ha dicho que la llama mental del hombre es el mismo Verbo de Dios, puesto que por medio del Verbo han sido hechas todas las cosas; nuestra mentalidad es una participación de los atributos divinos, ya que son las razones o causas eficientes.

En esta concepción basa el beato mallorquín su intento pansófico, su proyecto de encontrar una ciencia universal, ya que estando los atributos o dignidades de Dios impresos *multipliciter et disivim* en todas las criaturas, todas participan de aquellos atributos que son los principios universalísimos en los cuales convienen todas las

(8) JOAN AVINYÓ—Obra citada, pág. 83, párrafo tercero.

cosas cognoscibles objeto de la ciencia; por tanto, la universalidad de su ciencia radica en la adaptación de todas las proposiciones que puede formular la inteligencia humana a los principios o conceptos universalísimos; por consiguiente, todo razonamiento dirá verdad si encaja perfectamente en este molde. Dice el P. Pascual: «Como cada ciencia particular tenga, o haya de tener, sus especiales principios y máximas según las cuales procede por medio de los principios y máximas universales o del descenso luliano, se pueden descubrir y demostrar los principios y máximas especiales de cada ciencia; demostrados los cuales, por medio de ellos se puede demostrar la verdad de cada una de las cosas pertenecientes a cada ciencia. De esta suerte se adquiere la ciencia de las cosas por dos medios: el uno es por el método universal explícitamente aplicado (descenso luliano del entendimiento), el otro es por los principios y máximas especiales (de las ciencias particulares o ascenso del entendimiento) que implícitamente incluyen los universales (o sea de la ciencia universal o descenso luliano).» La fórmula luliana, según Menéndez y Pelayo, es: *todo es uno y diferente*. Y la verdadera doctrina del polígrafo mallorquín sobre este punto podríamos definirla diciendo: *las ciencias derivan de una sola, pero se diversifican*.

Antes de seguir adelante, dos palabras sobre el método de *exponer* la ciencia, ya que hemos descrito su manera de adquirirla. Critica, con razón, Mossén Joan Avinyó, que en el método de «exposición se hubiera apartado Lulio de los procedimientos escolásticos entonces en boga, en cuya crítica estamos conformes, pero más desde un punto de vista filosófico que pedagógico, pues el esfuerzo que el mallorquín realizó con su *combinatoria* para la más fácil enseñanza de su *Arte*, aunque no siempre muy afortunado, sobrepasa con mucho al realizado por la Escolástica para transmitir la ciencia que ella implicaba. De esto trataremos más ampliamente después; ahora nos limita-

remos a señalar la peligrosidad de la lógica algebraica, que utilizo como medio didáctico. Con razón dice Müller (*Introducción a la Filosofía*, Madrid, 1931) que en principio la logística quiere poner signos en lugar de las palabras, porque la discordia de los filósofos proviene de multivocidad de las palabras, y para salvar ese inconveniente cae en otro mayor, que es aprehender manifiestamente lo formal; casi podríamos decir, lo más formal de la lógica, y, naturalmente, sólo puede aprehenderse esto pasando de largo, incomprensivamente, junto a lo esencial, la inteligencia de la estructura de los pensamientos y de su esfera.» Asimismo el empleo de la lógica analógica o de la analogía exige el volver la mirada continuamente hacia la Naturaleza a fin de comprobar si existen contenidos objetivos materiales que hagan lícitas las conclusiones, e indudablemente este método, que tan profusamente es empleado por Lulio, tararía de modo manifiesto su didáctica si no fuera porque de modo continuo recomienda la observación como potente palanca educativa. Como de todo ello hablaremos más extensamente luego, hacemos alto en estos comentarios sobre el *Arte*, no sin antes afirmar que ni toda la didáctica luliana podemos centrarla en éste, ni creemos que sea el mejor exponente de ésta, aunque sí el más original y el más conocido.

COMPOSICIÓN Y FUNCIONAMIENTO DEL «ARTE»

Señalaremos sucintamente la composición y funcionamiento del *Arte*, tal como quedó plasmado en el *Ars generalis ultima*, para cuya mejor comprensión se ha de tener muy en cuenta todo lo dicho anteriormente. Está dividida en trece partes principales: 1.^a, sobre el *alfabeto*; 2.^a, de las *figuras*; 3.^a, las *definiciones*; 4.^a, las *reglas*; 5.^a, la *tabla*; 6.^a, la *evacuatio* de la tercera figura; 7.^a, la *multiplicatio* de la cuarta figura; 8.^a, la unión de los prin-

cipios y las reglas; 9.^a, los nueve sujetos; 10, la aplicación; 11, las cuestiones; 12, el manejo del *Arte*; 13, la manera de enseñarlo.

EL ALFABETO

Principios absolutos		P. relativos	Cuestiones generales	Sujetos	Virtudes	Vicios
B. significa.	Bondad	Diferencia	Utrum	Dios	Justicia	Avaricia
C. —	Grandeza	Concordancia	Quid	Angel	Prudencia	Gula
D. —	Eternidad	Contrariedad	De quo	Cielo	Fortaleza	Lujuria
E. —	Poder	Principio	Quare	Hombre	Templanza	Soberbia
F. —	Sabiduría	Medio	Quantum	Imaginación	Fe	Acidia
G. —	Voluntad	Fin	Quale	Sensitiva	Esperanza	Envidia
H. —	Virtud	Mayoridad	Quando	Vegetativa	Caridad	Ira
I. —	Verdad	Igualdad	Ubi	Elementativa	Paciencia	Falsedad
K. —	Gloria	Minoridad	Quo modo y Cum quo	Instrumentativa	Piedad	Inconstancia

LAS FIGURAS

(Véanse gráficos adjuntos)

Son las cuatro representadas en los gráficos adjuntos. Las dos primeras pueden denominarse de los «términos»; las otras dos son propiamente de los «juicios» y las «proposiciones». La cuarta prepara, además, la Tabla, que es el instrumento del silogismo. La primera figura, llamada *A*, que versa sobre los principios absolutos (obsérvese el alfabeto), consta de nueve «cámaras», que contienen los nueve principios absolutos. En esta figura se halla la unión del sujeto y del predicado, y por ella sabe el «artista» aquellas proposiciones que se convierten; se decir, aquellas que permiten la trasposición de los términos, pasando el sujeto a ser predicado y el predicado sujeto, sin que se altere la verdad de la proposición.

La proposición «Dios es grande» se puede convertir; pero Dios y sensitiva, por ejemplo, no se pueden convertir.

La segunda figura es de los principios relativos, y consta de tres triángulos: 1.º, B C D, en cuyos ángulos

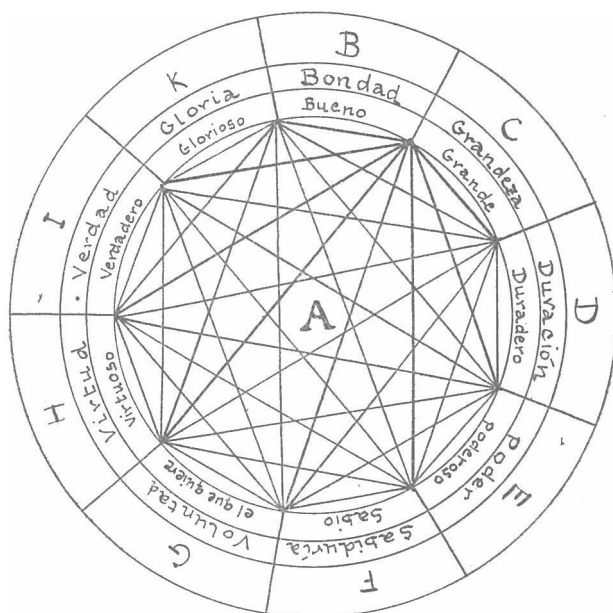


Fig. 1.^a

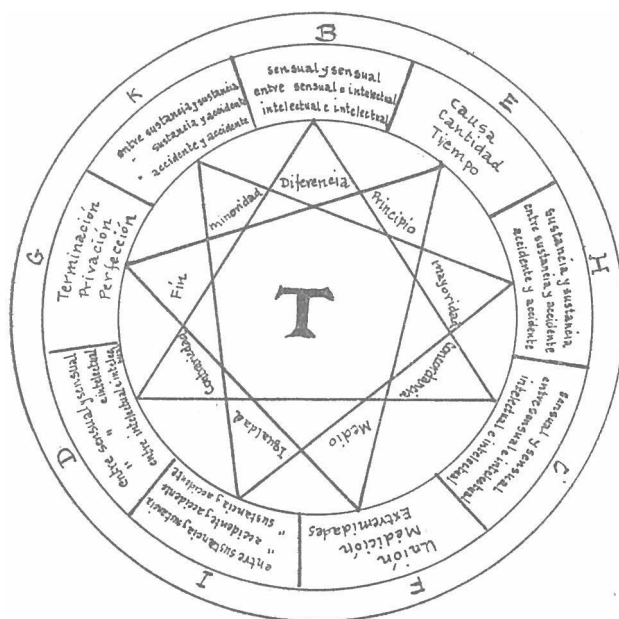


Fig. 2.^a

BC	CD	DE	EF	FG	GH	HI	IK
BD	CE	DE	EG	FH	GI	HK	
BE	CF	DG	EH	FI	GK		
BF	CG	DH	EI	FK			
BG	CH	DI	EK				
BH	CI	DK					
BI	CK						
BK							

Fig. 3.^a

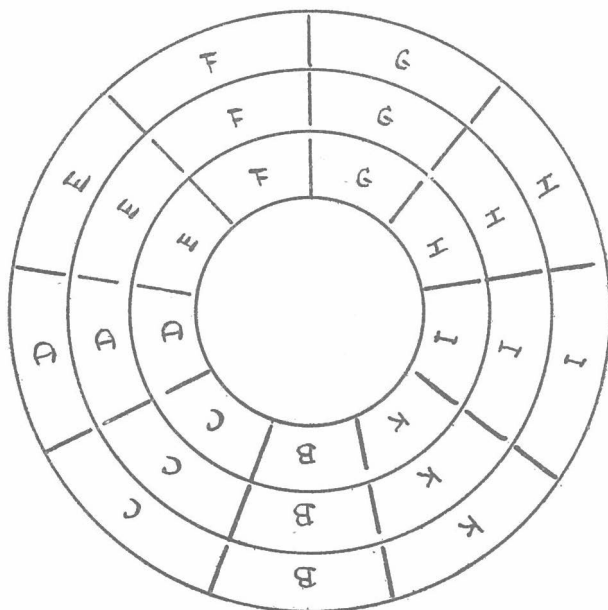


Fig. 4.^a

está escrito *diferencia*, *concordancia* y *contrariedad*, lo cual puede producirse entre lo sensual y lo sensual, verbigracia, río y voluntad; entre intelectual e intelectual, verbigracia, alma y ángel; 2.º, triángulo E F G, en cuyos ángulos está escrito *principio*, *medio* y *fin*; 3.º, triángulo H I K, de la *mayoridad*, *igualdad* y *minoridad*.

Esta segunda figura es auxiliar de la primera, ya que, por ejemplo, mediante la *diferencia* distinguimos los principios absolutos (bondad, grandeza, etc.), y mediante la concordancia, los concordamos.

La tercera figura está compuesta de treinta y seis cámaras. Las dos letras que figuran en cada una de ellas significan el sujeto y el predicado, y el «artista» ha de hallar el término medio para unir ambos. A cada principio se le atribuye los restantes: verbigracia, la bondad es grande, la bondad es duradera, etc., etc.

La cuarta figura consta de tres círculos: el del centro es fijo y los otros dos móviles, con lo cual se pueden formar las combinaciones ternarias de nueve sujetos, es decir, ochenta y cuatro combinaciones, constitutivas de la *tabla*; cada columna comprende, a su vez veinte combinaciones o «cámaras», de donde resulta que la tabla comprende mil seiscientas ochenta cámaras.

Véase un ejemplo de las doce primeras combinaciones:

<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	<u>8</u>	<u>9</u>	<u>10</u>	<u>11</u>	<u>12</u>
bed	bce	bef	beg	bch	bci	bck	bde	bdf	bdg	bdh	bdi

Se conocen los principios del *Arte* mediante las siguientes definiciones:

Bondad es el ser por razón del cual lo bueno hace el bien.

Grandeza es el ser por razón del cual la bondad, la duración y los demás principios son grandes.

Duración es aquello por razón de lo cual la bondad, la grandeza, etc., duran. Y por este modo de definir, en virtud de lo cual lo definido y la definición se convierten—lo

cual, a juicio de Lulio, permite al «artista» hacer definiciones por medio de principios verdaderos, primitivos y a la vez necesarios, lo cual no es posible en la forma usual de la definición—determina lo que es *poder*, sabiduría, etc., es decir, todos los principios absolutos y relativos anteriormente reseñados en el alfabeto.

Las reglas son las consideraciones sobre las cuestiones generales contenidas en el alfabeto (tercera columna) y que vienen a constituir los interrogantes que se han de hacer en la mixtión que posteriormente hará el «artista» de los principios absolutos y relativos.

Por ejemplo, *De quo* o *de la materialidad*, tiene tres especies: a), cuando se pregunta de qué es la cosa absolutamente (verbigracia, el entendimiento no ha sido hecho de otro, sino creado); b), cuando se pregunta de qué está hecha o constituida la cosa; c), cuando se pregunta por aquel a quien pertenece la cosa.

Hasta aquí se han utilizado sólo las tres primeras columnas del alfabeto, mezclando los nueve principios absolutos y los nueve relativos con las cuestiones generales (*Utrum*, *quid*, *De quo*, etc., etc.), y así se explica la bondad (principio absoluto) por los restantes principios absolutos y relativos. Por ejemplo, la bondad es grande, la bondad es diferente, etc., etc. Para resolver los problemas que se plantean al «artista» hay que partir de lo propuesto, afirmando y negando y concordando los principios y las reglas, evitando toda contrariedad entre unos y otras. Por ejemplo: «si la bondad es tan grande como eterna». Respuesta afirmativa, porque la bondad es el ser por razón del cual lo bueno hace lo bueno y la grandeza es aquello que grandifica la bondad y la eternidad, y por definición la eternidad hace durar la bondad y la grandeza; es necesario que el acto de bondad sea infinito y eterno, y, por consiguiente, es de esencia de la bondad que sea infinita y eterna. Puede, pues, concluirse que la bondad es grande y eterna.

Hasta aquí el *Arte* ha resuelto cuestiones generales; trátase ahora de la materia (disciplina, ciencia) sobre la que han de versar estas cuestiones. Al introducir en el *Arte* las columnas cuarta, quinta y sexta del alfabeto encima o sobre los nueve principios absolutos, más los nueve relativos, más las diez cuestiones generales (tercera columna del alfabeto) y aplicarlo a los nueve sujetos (cuarta columna), se produce, cuando el sujeto es Dios, un tratado de Teodicea; cuando sobre el ángel, un tratado *De Angelis*; cuando sobre el cielo, uno de Astronomía; cuando sobre el hombre, la imaginación y sensitiva, un tratado de Antropología y Psicología; cuando sobre la instrumentativa (último sujeto de la cuarta columna), la Ética.

Como se advierte, los términos y las definiciones constituyen los primeros elementos del *Arte*. El «artista» debe saber, ante todo, la definición de los términos de los cuales se constituyen las *cámaras* o combinaciones. Todo el *Arte* se reduce a esto: a que los discípulos sepan formar las *cámaras*, y que, por el conocimiento de algunas de ellas, sepan adquirir el conocimiento de las restantes.

La gran preocupación de Lulio al construir su *Arte* es ésta: dado un sujeto, encontrar todos los predicados posibles, y viceversa; dado un predicado, descubrir todos los sujetos posibles; mediante combinaciones de las letras (binarias, ternarias, etc.), establece las relaciones necesarias entre los términos de un juicio; como sabemos que las letras en la lógica matemática tienen valor de juicios, todo el esfuerzo luliano se concentra en encontrar un corto número de principios, a fin de expresar todas las relaciones posibles de los conceptos mediante combinaciones figuradas.

Lulio llega a los más nimios detalles en la enseñanza de su *Arte*. Primeramente, el discípulo escribirá las lecciones o rúbrica de la materia que desee conocer. Convenirá que escriba la *cámara* o *cámaras* necesarias para formular la cuestión y su solución; y hecho esto, fijará

su atención en el texto e irá siguiendo las letras, las cámaras y las figuras que le señalará el maestro con un puntero.

Ahora bien; en el deseo luliano de generalizar a todas las ciencias los principios de su *Arte*, ocurre que esos principios generales de que hablamos, los cuales se representan por letras, se multiplican, y al multiplicarse, la simplicidad del *Arte* se desvanece. Como el objetivo de éste era simplificar, se encuentra en un aprieto, que constituye el verdadero drama intelectual del beato mallorquín.

Al multiplicar las cuestiones, por otra parte, se produce un nuevo escolasticismo, más apto para enseñar y aprender lo descubierto por otros que para abrir brecha y subvertir las ideas reinantes en la época. Ahora bien; aunque el *Arte* de Lulio no descubra nuevas verdades, explana y muestra las ya conocidas, y por ello no se le ha de infravaluar, ya que desde el punto de vista pedagógico no es menos necesario mostrar lo conocido que averiguar lo nuevo; quizá para el ser que debuta en la vida sea más necesario mostrar lo ya conocido con firmes bases. Dicen, con razón, los doctores Carreras y Artau: «El *Arte*, si se nos permite el pleonasma, es un artificio con el cual la ciencia humana es conquistada trabajosamente de peldaño en peldaño. El *Arte* abrevia extraordinariamente el esfuerzo mental, pero sin llegar jamás a la gratuidad (a anularlo, a ser una máquina de pensar). Por el contrario, se llega a la *ciencia infusa*, o sea a la sabiduría con otros métodos que están fuera de la lógica usual o discursiva, y cuyo estudio reservamos para cuando tratemos de la mística luliana (9).

Que el *Arte* de Lulio más sirve para evitar el error que para encontrar nuevas verdades, nos lo dice también Clemens Bäumker (10): «Los métodos lógicos de los medie-

(9) Obra citada, pág. 463.

(10) *Filosofías europeas del Medievo*. Berlín, 1923, págs. 417-18. Citado por los doctores CARRERAS en página 477 de su obra citada.

vales eran muy adecuados para exponer, por razones fundamentales, los conocimientos ya adquiridos, pero no para descubrir nuevas verdades. El principal instrumento para esto último, esto es, la inducción, no fué utilizado en la Edad Media. Pero en la esfera puramente conceptual se nos ofrece un ensayo muy interesante, aunque bastante ruidoso, de una parecida *ars inveniendi*, la cual se propone establecer el mayor número posible de combinaciones entre los conceptos ya conocidos y plantear, en consecuencia, todas las cuestiones posibles a fin de que un examen ontológico y lógico nos ponga en camino de separar las combinaciones que resultan correctas, o, por lo menos, de las proposiciones falsas, con el objeto de obtener de este modo una sistematización del saber lo más completa posible, en la que se incluirían las nuevas verdades.»

Para mejor comprensión del lector, se podría parangonar los objetivos antedichos, que persigue Lulio en su *Arte*, con los modos legítimos del silogismo, cuya recordación se facilita con los conocidos versos de Barbara, Celarent, Darii, Ferio, Baralípton, etc., etc., y todos sabemos que las vocales de que constan estas palabras indican la clase y el orden de las proposiciones que entran a constituir el silogismo, siendo sólo diecinueve modos los legítimos entre los doscientos cincuenta y seis posibles.

Como este ejemplo pudiera inducir a error al parangonarlo con el *Arte* del mallorquín, hemos de insistir en que éste no es simplemente un juego de las combinaciones posibles, que se ya da hecho, y cuyo sólo truco, permítasenos la expresión, fuera el de localizar rápidamente el problema para encontrar *ipso facto* la solución. El *Arte* exige también de quien lo maneja una aplicación de su inteligencia, y es que a ésta hemos de acudir siempre que se intente convertir en realidad el sueño de crear una máquina de pensar, y aunque este pensar verse, como ya dijimos, sobre verdades conocidas y no aporte ningún avance positivo a las ciencias. El hombre hizo la máquina pero

aquél ha de ser servidor de ésta para que funcione. Lulio (11) da las siguientes indicaciones para la enseñanza de la doctrina del *Arte*, la primera de las cuales ya fué citada con anterioridad; pero las tres últimas, como nuevas, nos proporcionan datos preciosos para la posterior crítica pedagógica que hemos de hacer; exige: primero, que el «artista» aprenda de memoria el *alfabeto*, con las *figuras*, las *definiciones*, las *reglas* y la *tabla*; segundo, que el propio «artista» explique el texto a los escolares con razones y no con autoridades. En caso de duda, los escolares consultarán con el maestro; tercero, que el maestro formule las cuestiones ante los alumnos y las resuelva con razones, conforme al proceso del *Arte*. «Porque sin la razón, el «artista» no puede usar bien de este *Arte*, cuyos tres amigos son: la sutileza del entendimiento, la razón y la buena invención»; cuarto, que el maestro excite a los escolares a responder a las preguntas que él formule y a multiplicar las razones conducentes a una misma conclusión y a saberlas encontrar en los lugares correspondientes.

CRÍTICA DE LA DIDÁCTICA LULIANA

Alrededor de los siguientes epígrafes, hemos de realizar tarea crítica:

- a) Instrucción y educación.
- b) La cultura y la educación.
- c) Los medios didácticos, subdivididos en los cinco siguientes subepígrafes: 1.º, la intuición; 2.º, el lenguaje; 3.º, la acción; 4.º, la memorización, y 5.º, la escritura, siguiendo el camino marcado por García Hoz en su *Selección pedagógica*.

(11) *Ars generalis ultima*, pág. 663.

a) *Instrucción y educación.*

Aunque es cierto que no hay educación que no instruya ni instrucción que no eduque, no es menos cierto que ambos términos son distintos, toda vez que mientras ésta indica el medio, aquélla señala el fin, y ya sabemos que el fin de la educación es cooperar con la gracia divina a formar el verdadero y perfecto cristiano, con lo cual no se restringen los anhelos educativos expresados por los más espirituales entre los pedagogos, como Platón, que ponía por meta de su educación natural dar al hombre y al alma la mayor belleza y perfección posible, sino que se incrementan, toda vez que la vida sobrenatural no entorpece, sino que facilita y fomenta con este ideal de la educación cristiana. Ahora bien; buena didáctica será, desde este punto de vista, aquella que facilite los medios oportunos para alcanzar este fin, y nos preguntamos en consecuencia: ¿cumple el *Arte* luliano estas condiciones? ¿Los objetos que muestra el *Arte* inducen al discente a alcanzar esa meta de educación antes señalada? La respuesta es afirmativa, rotundamente afirmativa. Lulio se propuso construir una lógica natural de *primera intención*, es decir, una lógica no puramente formalista, sino al servicio de la verdad salutífera. (Lulio busca la verdad pero no la verdad abstracta, desinteresada, sino la verdad práctica, la *veritas salutifera*.) «Cuando Lulio se propuso componer *unum librum meliorem de mundo*, sabía que este libro insólito había de servir para «convertir hombres», no para convertir proposiciones. Además, no olvidemos que ya desde un principio, en el *Arte magna primitiva* de las cinco figuras esenciales de que consta, dos tienen por finalidades la Teología y la Escatología, respectivamente, es decir, la ciencia que trata de Dios y la que se ocupa del destino final del hombre y del mundo. Con razón dicen los precitados autores que la pedagogía luliana es una pedagogía de la primera intención, que comienza por las co-

sas generales para descender a las especiales y, auxiliada por el *Arte general*, culmina en la imitación de las virtudes divinas» (12).

b) *La cultura y la educación.*

Por lo que respecta a la interiorización de un conjunto de saberes, también se muestra la didáctica luliana como extremadamente positiva; Lulio no se limita a tratar de transmitir un determinado grupo de ciencias de su época; como verdadero maestro que fué, toda su vida la pasó en perpetua ansia de perfección, y, dentro de este anhelo de perfección didáctica, está el deseo de comprender todos los conocimientos y transmitirlos por medio de su *Arte*. Lulio se sintió inclinado a simplificar su *Arte*, pues hubo de convencerse de que ni a los iletrados ni a los doctos les era cosa fácil su manejo (cómo sacrificas ideas propias, tan queridas, en aras del buen enseñar, lo veremos en otro lugar); por otro lado, como el *Arte* abarca los principios de todas las ciencias, siente la tentación de aplicarlo a ellas, y las *cuestiones* (problemas a resolver) se incrementan. En el *Arte magna* sesenta cuestiones; en el *Arbor scientiae* plantea y resuelve cuatro mil. Este es el lado práctico del pedagogo; no quiere convertir su *Arte* en una ciencia teórica sin resultado práctico conocido, y su amor pedagógico le induce a ponerse en contacto con el mundo, con la realidad, saliendo del gabinete de estudio, y entonces advierte que su *Arte*—que vale tanto como decir máxima sencillez—pone en posesión de los principios generales a todas las ciencias; pero, por otro lado, a medida que el artista aplica dichos principios, se va dando cuenta de que los horizontes de cada saber particular se ensanchan ilimitadamente. He aquí el drama pedagógico luliano. No lo resuelve circunscri-

(12) Doctores CARRERAS y ARTAU.—Obra citada, pág. 614.

biéndose a un núcleo reducido de ciencias y, a pesar de querer ser sintético, en aras de la buena educación tórnase en analítico a conciencia de serlo.

Lulio, con su *Arte*, pretende facilitar un medio, no sólo con el que poder convertir infieles, sino también formarse a sí mismo: «Conviene que tengamos distintas ciencias para poder obtener la ciencia de la sagrada Teología, la cual es el fin y complemento de todas las demás ciencias» (13); es decir, un saber integral que al poseerlo no sólo nos instruye, sino nos educa; «no sólo se pretende (14) con la buena didáctica recapitular las conquistas científicas y técnicas de la Humanidad, sino sumar aptitudes y conocimientos capaces de dar un sentido trascendental a todos los actos humanos.»

Esto que hoy se ofrece a la Pedagogía como un *desideratum*, entonces, en plena Edad Media, era un axioma. Y aunque Lulio habla por boca de su tiempo, también, en cierto modo, lo culmina al manifestar clara y fecundamente este ideal. Dice a este propósito Sureda Blanes: «Cuando el elemento cristiano de sublimación exalta y fecundiza todo el tesoro antiguo de la sabiduría pedagógica, se asientan las bases de la cultura netamente cristiana y sabia, por obra, principalmente, de San Clemente de Alejandría, para quien la Pedagogía es una *medicina del alma* engendradora de una verdadera *theosobeia* o religiosidad en orden a destinos eternos. Pero es preciso llegar a Ramón Lull para que esta *theosobeia* se manifieste clara y fecundamente. De esta suerte, la obra pedagógica del maestro Barbaflorida comprende y significa todo el desarrollo secular, que alcanza en él una extraordinaria superación práctica, a la que en buena parte quedan asidos los adelantos prácticos de la Pedagogía contemporánea. La obra de Ramón Lull, después de aquel largo período de formación, consistió, en efecto, en condensar intuitivamente en

(13) *Blanquerna*, cap. LXXIII, pág. 294.

(14) GARCÍA Hoz.—*Selección pedagógica*, pág. 171.

la teoría y en la práctica la *mayéutica* socrática del espíritu, recogiendo una cierta clasificación de Platón, adaptando y vulgarizando por primera vez en el lenguaje vulgar la enseñanza intuitiva de Aristóteles y llevándola a la perfección pláctica» (15).

La intuición.—Es cierto que la intuición completa sólo puede resultar de la actividad combinada de todos los sentidos posibles, aunque suele interpretarse este concepto de una manera restringida, limitándose al solo sentido de la vista.

Comenio obtuvo con su *Orbis sensualium pictus* un puesto destacado en la Pedagogía universal, por haber sabido relacionar las palabras con las cosas (*verba et res*) frente a la enseñanza puramente verbalista del Medievo, y nuestro Lullio, empleando unos medios didácticos muchísimo más completos que el checo, sólo obtuvo fama de loco, cuando no de nigromante. Sino triste en verdad que la Historia ha reservado para muchos de nuestros más insignes compatriotas.

Porque las representaciones y esquemas que tanto se predigan en el *Arte* y en el *Arbor scientiae*, no sólo tienen un valor didáctico de memorización de conocimientos, sino de verdadera intuición esquemática, y no se olvide que la intuición tiene un gran valor como palanca intuitiva; «aquellos árboles, figuras ingeniosas, ruedas complicadas, paradigmas y sinopsis de una variedad tan genial y admirable, indican el valor profundo que Lull concedía al procedimiento (intuitivo)». «De esta suerte, hallamos en Ramón Lull una incontestable tendencia científica, es decir, un ímpetu trascendental, poderoso y consciente, hacia una concepción científica de la Pedagogía como no se ha tenido hasta hoy. Precisamente porque Ramón Lull, además de tener una profunda fe religiosa, tenía una fe profunda en la razón y en las cualidades nati-

(15) *Ideas filosóficopedagógicas lulianas*, cap. III, pág. 30.

vas y superiores del individuo educable. En todas sus obras se ve y resalta ese afán de procedimientos oportunos para llevar a ellos la verdad a la inteligencia y ordenar a la voluntad hacia destinos eternos» (16).

El lenguaje.—Pero donde, sobre todo, descuella, es en el lenguaje escrito. Sobre la palabra como medio didáctico, nada mejor que dejar hablar al propio pedagogo mallorquín: «Palabra es dicción sentida, y como quiere que el entendimiento está dentro del alma y la palabra fuera de ella, por eso la verdad está más cerca del entendimiento que de la palabra, que es cosa sensual. Cuando el entendimiento actúa con arreglo a su virtud y su naturaleza y la palabra le sigue y se crdena en el entendimiento, y, a su vez, el entendimiento es significado en la palabra. Pero cuando la palabra marcha según su pobre poder y se desvía del entendimiento, entonces se produce el contraste entre la palabra y el entendimiento, por el cual la primera turba al segundo. Como quiera que la palabra es deficiente para significar todas las cosas, y, por su parte, el entendimiento tampoco alcanza a entenderlas todas, por eso las palabras tienen dos especies de significados: los unos son literales, los otros son espirituales. Los significados y las exposiciones literales son sensuales; los significados y las exposiciones espirituales son intelectuales» (17). «Esta es la razón profunda (18) que decide a Lull a poner su método lógico-algebraico al servicio del *Arte*. Dicho método aspira, ya que no es posible la eliminación total, a la reducción de la palabra a su mínimo, «porque el entendimiento por naturaleza entiende mejor por palabras breves y que sean suficientes para entender que por palabras largas, y es más brevemente dicha una letra que no Encarnación o Trinidad, y por este tenor las demás cosas.»

(16) *Ideas filosóficopedagógicas lulianas*, cap. IV, pág. 31.

(17) *Libre de contemplació en Deu*, tomo III, pág. 328

(18) Doctores CARRERAS y ARTAU.—*Historia de la Filosofía española*, páginas 570 a 575.

En la didáctica luliana desempeña un papel muy importante la alegoría; su comparación y valuación con la literatura didáctica española del Medievo será hecha en otro lugar a fin de aportar algo de luz a una forma didáctica sobre la que no se ha prestado hasta el presente la debida atención; reduciéndonos ahora a la Pedagogía luliana, hemos de decir con el P. Ruíz Amado que «así como la apercepción *suma* simplemente los conocimientos nuevos a los antiguos, hay otro método que *aproxima* lo nuevo a lo antiguo, para iluminarlo con su semejanza. Este método se puede calificar, en general, de alegórico, pues alegoría significa precisamente la explicación de una cosa por medio de otra semejante. La apercepción se hace entre conocimientos de una misma clase; la alegoría se sirve de objetos más fáciles de percibir, para ilustrar el conocimiento de otros menos perceptibles. La alegoría es una continua metáfora, por medio de la cual vestimos un discurso con las apariencias de otro diferente, más grato o inteligible. Esta forma tiene especiales aplicaciones didácticas, por cuanto ofrece ocasión de disfrazar las más graves lecciones con la investidura de acciones y hechos del humano comercio, más vulgares» (19).

Todo el *Arbol de los ejemplos de la ciencia* es una pura alegoría. En él se nos revela Lulio como insigne maestro, toda vez que, el hallar comparaciones apropiadas para explicar las cosas más abstractas o remotas a los sentidos, es cualidad insigne del pedagogo, el cual no siempre puede apelar a las comparaciones que le ofrecen los libros, sino que ha de inventarlas, teniendo en cuenta las nociones que los discípulos poseen o que las presentes circunstancias les ofrecen. Dentro de las distintas facetas que ofrece el buen maestro, ésta es una de las más esenciales, toda vez que el arte de encontrar comparaciones oportunas y semejanzas apropiadas indica en quien las

(19) *Didáctica general*, págs. 92 a 97.

emplea ese difícil arte de propia renuncia tan difícil de alcanzar, toda vez que, renunciando al punto de vista del adulto o del docto, se humilla y se glorifica a la vez, haciéndose a la medida del discente que le escucha. Lo que algunos, desde el punto de vista filosófico, consideran un error de Lulio el colocar todos los seres, aun los morales, como en un gran tablero de ajedrez, en que todas las piezas guardan entre sí las relaciones necesarias, tiene, a mi modo de ver, como ya he dicho, una inmensa importancia desde el punto de vista didáctico, haciendo más comprensibles al pueblo indocto y a los niños muchas de las verdades más difíciles y abstrusas expresadas en idioma científico. He aquí un ejemplo (20): «Cuéntase que la sabiduría y la justicia de Dios se encontraron recíprocamente en el hombre, y la justicia le quiso juzgar; pero la cantidad de aquel hombre dijo a la sabiduría y justicia que ella quería ser de ambas igualmente, pues ambas son igualmente su Dios y Creador; empero que no podía entender cómo su voluntad podía cumplir; porque si aquel hombre estaba predestinado, no podía entender cómo su voluntad podía cumplir; porque si aquel hombre estaba predestinado no podía entender que la justicia tuviese tanto en él como la sabiduría; y si el hombre fuese juzgado, no podía entender de qué modo la sabiduría tendría tanto en aquel hombre como la justicia. Y entonces la sabiduría y la justicia respondieron a la cantidad de aquel hombre, que ella debía ser igualmente de ambas; pero que él no podía saber el modo según el cual era igualmente de ambas si no es por el punto trascendente por el cual el humano entendimiento y voluntad ascendiesen sobre su naturaleza y que entendiesen y amasen a aquel modo, según la divina naturaleza y compañía, igual que tienen en las criaturas, de manera que una no hace injuria a la otra; antes tienen concordancia en posesión

(20) Arbol de los ejemplos de la ciencia; de los ejemplos de las hojas del árbol elemental.

igual, en tanto que la sabiduría puede predestinar al hombre y la justicia juzgarle, y él poder perfeccionar o cumplir, predestinar y juzgar. Y entonces la cantidad, según su naturaleza, se maravillaba de lo que decían la justicia y sabiduría, y supuso en su naturaleza y concordancia que decían verdad, y creía aquella verdad y la amaba, y cuando sucedía que dudaba, entendía que hacía injuria a la una o a la otra y que quería ser más de la una que de la otra. Y entonces se arrepentía de la injuria y pedía misericordia.» He aquí de modo bien claro y sucinto explicada una abstrusa cuestión teológica. Esta claridad lleva pareja en sí un descenso en el tono de llevar la cuestión. No es el filósofo el que habla ante grave coro de doctores; es el maestro que desciende hasta el nivel de sus alumnos.

Lull pasa, pues, en su obra por la tragedia del maestro de todos los tiempos, del buen maestro se entiende: o no baja el tono de su exposición reduciéndose a un círculo reducido de discípulos, o trata de llevar a los más posibles la verdad, y entonces debe hacerse a la medida de los más indoctos. Sacrifica en aras del aprendizaje del mayor número la altura de su exposición, y por ese descenso es criticado. De este su ideal de democratización de la sabiduría hablaremos en otro lugar; por ahora basta con lo dicho.

La memorización.—Sin la función memoria todo aprender resulta imposible, y como del aprender se deriva, cuando es llevado rectamente, el desarrollo de la capacidad de pensar, se comprende hasta qué punto esta facultad es auxiliar poderosísimo de la didáctica. Se la ha menospreciado mucho como reacción a un tipo de enseñanza que hacía de la memoria un fin más que un medio; ahora bien, el mantenerse en el justo medio en la memorización ha sido tarea ardua en todas las épocas. El Medievo se inclinó por el memorismo, y es verdaderamente admirable el advertir cómo un hombre, Lullio, es capaz de sustraerse al ambiente y señalar a la memoria su verda-

dera función, marcándole sus justos límites. La didáctica necesita de la memoria, pero a la memoria no se la puede hacer timón y guía de la didáctica. El beato mallorquín concede a la memoria lo que le corresponde, pero sin pasar de ese límite. Y ello porque no es el saber científico puro y desinteresado el que le interesa, sino el saber de salvación, y en este saber, conocer un dato más, aprender una regla nueva no es tan necesario como el desarrollar las facultades del hombre, para que desarrolladas le hagan más apto para ser cooperador de la Gracia. «El discípulo, lejos de ser un mero repetidor de las palabras y conceptos del maestro, ha de poner algo propio que, por asimilación, se convierta en un crecimiento del saber. Así como los alimentos ingeridos hacen crecer al cuerpo por generación cuando éste no expulsa todo lo que la potencia retentiva retiene, así también el discípulo, cuando por sí mismo sabe aprender y entender algo más de lo que se le enseña, sobrepuja al maestro en saber y entender. Y añade que así como es conveniente que el maestro, por el placer que en su función experimenta, embellezca sus palabras poniendo bella cara y semblante sonriente, puesto que el entendimiento da lo que está en la memoria, en cambio, el discípulo que quiere aprender y entender debe hacer cara sabia y no sonriente, porque en este caso *el entendimiento almacena en la memoria y no depende*» (21).

El impulso de la acción.—Es propio de los genios adelantarse a su tiempo en su manera de pensar y aun de obrar. Lulio, cuya obra filosófica podrá criticarse, en Pedagogía es un valor indiscutible, y sus ideas sobre didáctica y sobre educación tienen en su mayor parte, aun en el día de hoy, la solidez del granito. Al decir esto no queremos indicar que hayan influido notablemente sobre pedagogos posteriores; más bien, a nuestro entender, los

(21) Doctores CARRERAS y ARTAU.—Obra citada, pág. 617.

Froebel, los Comenio, los San Ignacio de Loyola, los Herbart, han vuelto a encontrar lo que ya brotó de su poderosa mente, quedando incógnito quizá por la misma estructura de la doctrina, tan poco atrayente al pronto. Pero una doctrina no se evalúa simplemente por su influencia en otras posteriores, sino también por el mérito que en sí misma encierra.

No creo en una influencia luliana sobre Pestalozzi o Froebel o Herbart, pero sí creo en el valor de una Pedagogía que, adelantándose seis siglos a las conclusiones de un Froebel, señala la *acción* como medio didáctico de primer orden. «Sólo puede tener éxito la instrucción que sepa desarrollar y utilizar en servicio propio las buenas fuerzas naturales que se manifiestan en la vida de los impulsos» (22). Lulio las empleó, y por eso su Pedagogía tiene ese tono cálido y humano que tanto contrasta con la Pedagogía medieval. En ésta el sujeto de la educación es paciente más que agente; se limita muy frecuentemente a ser receptáculo de las ideas que el dómine le expone desde su elevado sitio; en la del beato mallorquín, el educando es agente; es decir, experimenta, hace observaciones, compara los textos científicos con la realidad directa, etc., etc. A este particular, es curioso observar que, generalmente, los que de cerca o de lejos han tratado de la Pedagogía luliana, fuera de Sureda Blanes, no han destacado suficientemente este aspecto, quizá el más interesante de toda ella. Con razón dice el antedicho escritor «que la Pedagogía luliana tiene un profundo *sentido vital* comprendiendo al hombre íntegro (razón, experimentación, memoria y voluntad) y obrando de modo que la profesión educadora halle eco y fecundidad en el sujeto con el desarrolló de una autoeducación» (23). Félix, el héroe de la obra de igual título de Lull, es un hombre

(22) GARCÍA Hoz.—*Selección pedagógica*, pág. 177.

(23) *Ideas filosóficopedagógicas lulianas*, cap. V, pág. 32.

ávido de correr mundo para enterarse por sí propio de todas las bellezas que encierra y de todos los secretos que posee. El paso de la experiencia a la abstracción, el tránsito de lo sensible a lo intelectual, es predicado continuamente. Está es el método de «Ascensus», del cual se hablará en otro lugar.

LA DIDÁCTICA EN OTRAS OBRAS LULIANAS

Toda vez que las ideas filosóficas lulianas informan toda su Pedagogía, prestándole unidad y coherencia, resulta difícilísimo desglosar los comentarios didácticos sobre el *Arte* de los que se desprenden de otras obras suyas de índole pedagógica, por varias razones: Primera, porque el *Arte*, aun siendo la obra didáctica del mallorquín que más llama la atención, por su originalidad, no es la única en que se tratan los problemas del enseñar; segunda, porque es tal la coherencia de sus ideas filosófico-pedagógicas, que es peligroso examinar sólo un aspecto para aquilatar la totalidad; tercera, porque quedarían sin considerar debidamente las metodologías especiales de las distintas disciplinas, y cuarta y última, porque como todo artista es algo esclavo de su obra, en el *Arte*, Lullio, encadenado por sus propias ideas, por la misma estructura lógicomatemática de su obra, no muestra toda la fresca espontaneidad de su intuición pedagógica. Lull, en su *Arte*, es el didacta austero, matemático en cierto modo, mientras que en la novela utópica *Blanquerna* o en las aventuras de *Félix*, por no citar otras, es un poeta de la Pedagogía. No creo exagerar si afirmo que el Lullio del *Arte* se revela, como didacta, muy por debajo del maestro incomparable que se nos muestra en las aventuras del hijo de Evast y Aloma o en la del ermitaño que recorre el mundo para admirarse con las creaciones de Dios.

El Lullio del *Arte* nos recuerda a Herbart; el de sus

obras utópicas o de aventuras nos hace pensar en el autor del *Emilio* o en el pedagogo de Iverdon. En aquél todo es medida, estructuración y cohesión; en éstas, la poesía y el «eros pedagógico» lo invaden todo, deslumbrándonos con sus genialidades y su amplia y sintética visión de los problemas educativos. Además, la pluma que escribe la *Doctrina pueril* nos muestra más en primer plano la personalidad magistral que la dirige, que la que traza y perfila los esquemas y dibuja los «Arbores scientiae» en el *Arte*. En una palabra, entre el lógico-pedagogo y el místico-pedagogo nos quedamos con este último. El gesto heroico del doctor iluminado supera todas las filosofías. Ahora bien; el estudio de la Pedagogía mística del mallorquín requiere capítulo aparte, porque la consideración de ésta nos plantea problemas que, pese a las razones antedichas, deben considerarse separadamente del conjunto por razones que atañen, ya que no al mismo estudio de la Pedagogía luliana, sí a la historia de la Pedagogía patria, necesitada después de la aparición de la *Pedagogía de la lucha ascética* de un estudio sobre la misma en el Medievo, el cual, después de la aparición de esta luminosa obra, no será sino modesto apéndice a la consideración general del problema, que fué exhaustiva.

Consideraremos, pues, ahora la didáctica luliana, tanto general como especial, con abstracción de la del *Arte*, anteriormente tratada, y la que se deriva de su mística.

Resaltemos ante todo la fundamental importancia que concede al autodidactismo; ya antes señalamos, al tratar del problema de la memorización, cómo exige del alumno actividad y autonomía en su propia formación exigencia por demás notable dada la época en que vivió Lulio. Esta instrucción de primera mano, no a través de los maestros, que predica el beato doctor, quizá sea una pretensión que sólo él tuvo entre todos los pedagogos coetáneos.

Dice Lombardo Radice (24) que «ser hombres significa educarse. Porque somos hombres en cuanto nos hacemos hombres. Ser hombres quiere decir vivir pensando, determinarse con conocimiento de causa, desarrollarse a sí mismo». En efecto; si únicamente somos receptáculos de conocimientos recibidos, si éstos no los hemos elaborado, si no los hemos hecho nuestros, y si partiendo de ellos no hemos llegado a nuevas adquisiciones, siquiera se puedan llamar nuevas en cuanto están teñidas por nuestra propia personalidad, deficiente, es o nuestra propia capacidad o la educación que hemos recibido. Esta deficiencia puede ser debida, de hecho así ocurre en muchos casos, a una falta de confianza del educador en las propias fuerzas de la naturaleza del educando o también en errores de su propia capacidad educativa. En Lulio, gran maestro, no puede suponerse esto último, y respecto a lo primero hemos de decir que no careció de fe en la razón humana. Lulio tenía «una fe profunda en la razón y en las cualidades nativas superiores del educando» (25); ello puede advertirse, quizá mejor que en ningún otro tratado, en el *Libre de meravelles*, que «encierra, con el *Blanquerna*, toda la filosofía luliana puesta en acción. Félix (protagonista) es el tipo del hombre curioso, cuya sed insaciable de ver y saber espolea en él su afán de aventuras. El joven Félix recorre todos los lugares del orbe conocido y, si se extasia ante los espectáculos del mundo de la Naturaleza, inquirendo ávidamente las causas, siente también la preocupación de los problemas religiosos, morales, políticos y sociales que apasionan a los hombres de sus días» (26). Este autodidactismo no tiene un fin egoísta, no pretende el conocer por el conocer, sino por el perfeccionarse, con el fin de así llegar a hacerse más dig-

(24) *Líneas generales de Filosofía de la educación*, pág. 10.

(25) SUREDA BLANES.—*Ideas filosóficopedagógicas lulianas*, cap. IV, página 31.

(26) Doctores CARRERAS y ARTAU.—Obra citada, pág. 631.

no de la divina protección. El mismo prolijo título del *Félix* lo preconiza; éste dice así: «Maravillas del orbe, prodigios de la Naturaleza y cosas que el humano entendimiento debe observar y admirar para conocer y amar a su Creador».

Este método de autoeducación se realiza siguiendo un método que por el mismo Lullio fué llamado de «Ascensus»; él mismo escribió un libro titulado *Del ascenso y descenso del intelecto*, en que prolijamente se trata de este camino a seguir, y que en realidad no es sino la aplicación del principio general de enseñanza expresado por Aristóteles de que ésta se debe realizar partiendo de las cosas conocidas (*ex praecognitis*), es decir, partiendo de cosas antes conocidas; pues «todo conocimiento que adquiere el discípulo viene a ser una resultante de lo que ya conocía y de la excitación que recibe del maestro» (27) o del medio ambiente, que en este caso hace de maestro; cuando ocurre esto último, estamos en pleno autodidactismo, del que ya hablamos antes; si es el maestro quien conduce a *Félix* o a *Blanquerna*, que en estas novelas suele ser casi siempre algún prudente ermitaño con quien casualmente se encuentra el héroe, se nos plantea el problema del heterodidactismo; pero aun entonces es el alumno quien ha de obtener consecuencias propias a fin de poner a máxima contribución la actividad del propio educando.

Digamos unas palabras acerca del método éste, aperceptivo, del *ascenso y descenso del entendimiento*; consiste en allanar el proceso intelectual fijando atención a determinados motivos permanentes que vienen a constituir otros tantos momentos o peldaños. Unas veces el entendimiento va de lo sensual a lo sensual; otras, de lo sensual a lo intelectual, o de lo intelectual a lo intelectual. «A este proceso o tramitación lo denomina Lull *esca-*

(27) GARCÍA Hoz.—*Selección pedagógica*, pág. 187.

la del entendimiento, porque éste asciende primero y desciende luego por ella; y añade que, gracias a este procedimiento, es posible hallar el término medio natural entre el sujeto y el predicado.» Tres escalas solidarias entre sí constituyen el trasunto de este libro (*Liber de ascensu et descensu intellectus*):

Primera escala.—Es la escala de los seres, los cuales, de menor a mayor perfección, son: 1.º, la piedra; 2.º, la llama; 3.º, la planta; 4.º, el bruto; 5.º, el hombre; 6.º, el cielo; 7.º, el ángel; 8.º, Dios.

Por esta escala asciende el entendimiento para poder entender las cosas que están comprendidas bajo el mismo sujeto. Pero el conocimiento de la naturaleza de cada uno de aquellos seres sólo es posible con el auxilio de las dos escalas siguientes.

Segunda escala, que podríamos denominar de las categorías.—Está integrada por los doce términos siguientes: el acto, la pasión, la acción, la naturaleza, el accidente, la substancia, la simplicidad, la composición, la individuación, la especie, el género y el ente.

Tercera escala, que podría ser llamada de la certidumbre.—Tiene cinco grados, que lo son de la certeza del conocimiento, a saber: sensible, imaginable, dudable, creíble e inteligible.

Por estas tres escalas asciende el entendimiento desde lo sensible a lo inteligible, y desciende desde lo inteligible a lo sensible, siendo la segunda escala, o sea la que nosotros hemos denominado de las categorías, medio o instrumento para este ascenso y descenso, pues con ella se dirige el entendimiento al conocimiento de los sujetos contenidos en la primera escala, o sea la de los seres.

¿Cómo ocurre esto? Hay cinco sentidos, que son: la vista, el oído, el olfato, el gusto y el tacto, a los cuales hay que añadir un sexto sentido, el *afato*, que nombra la cosa. Luego que los sentidos acaban la operación de sus actos, la imaginación abstrae de ellos las semejanzas que

ha percibido de la cosa y las hace imaginables en su misma esencia y naturaleza, las que, después de imaginadas, abstraen el entendimiento de la imaginación y en su esencia y naturaleza las hace inteligibles o entendidas. Tal es el modo que tiene el entendimiento para ascender de lo sensible a lo inteligible, sin dudar ni creer, porque la experiencia no se lo permite.

La escala de los seres constituye la espina dorsal de toda la obra. La naturaleza—o, como se dice, los *secretos*—de la piedra, de la llama, de la planta, del bruto, del hombre, del cielo, del ángel y de Dios es descubierta sucesiva y gradualmente, gracias a la aplicación de las categorías (segunda escala) y al paso del conocimiento sensible al conocimiento inteligible o científico (tercera escala). De este modo, la obra va desenvolviéndose en sentido cada vez más comprensivo, verdaderamente enciclopédico, y el lector asiste a una paciente y paulatina reconstrucción del Universo» (28).

Como se advierte, estamos en pleno terreno de la percepción como método didáctico, en el sentido que lo usa Herbart, como asociación de lo que nuevamente se enseña al alumno con lo que antes conocía. Aunque las filosofías en que Herbart y Lulio apoyan sus pedagogías son diferentes, el parangonar ambas es, por demás, interesantes, ya que, de resultados de ello, advertiremos hasta qué punto tenía novedad lo que el insigne beato mallorquín predicaba hace seiscientos años, y cómo es de sólida y moderna su Pedagogía; porque más instructivo que proclamar la tesis rotunda de que la Pedagogía luliana ha perecido para siempre, ha de ser para el historiador de la Pedagogía la labor paciente y metódica de averiguar si los principios que la informan infiltrándose en el curso del pensamiento pedagógico general y fecundados por alguna mente poderosa alcanzarían con el tiempo un nuevo auge y vigor insospechados.

(28) Doctores CARRERAS y ARTAU.—Obra citada, págs. 466-67.

LA DIDÁCTICA LULIANA Y LA HERBARTIANA

Destaca el profesor Sureda Blanes que en lo esencial coincide Lulio con la teoría de los grandes pedagogos contemporáneos, tanto por lo que se refiere a la tendencia *psicológica* (Herbart, Pestalozzi, Froebel...) como por lo que respecta a la *científica* (Spencer, Huxley, Youmans, Bassedow...), así como la *sociológica* (basada en la experiencia de los tres primeros); ahora nos compete tratar de la tendencia psicológica, que nosotros personificamos en Herbart. Fundándose el alemán en una Filosofía profundamente distinta de la tendencia anselmianoagustiniana, en que se asienta la Pedagogía luliana, llega, sin embargo, a conclusiones didácticas muy similares a las del beato mallorquín. La síntesis del mecanismo por el que, merced a las representaciones del mundo sensible, va construyéndose el espíritu, según Herbart, es el siguiente: «Si las representaciones son afines o similares, tienden a someterse con más o menos fuerza y forman lo que se llama una *fusión*; si son de naturaleza distinta, se entrelazan y complican formando una *complexión*, y si son de naturaleza contraria u opuesta, se rechazan mutuamente, entablándose entre ambas una lucha continuada, de la que saldrá vencedora la representación más fuerte y mejor accndicionada; pero hay que tener presente que lo mismo en las fusiones que en las *complexio- nes*, las representaciones que llegan al alma antes de fusionarse o entrelazarse son detenidas, y en esta detención pierden una porción de sí mismas y entran en la fusión o *complexión* sólo con lo que tienen de común con las representaciones que existen ya en la conciencia, es decir, que antes de ser incorporadas son reducidas a un común denominador con las preexistentes. Y esto, que da lugar en la psicología de Herbart a la teoría de *ayuda o auxilio mutuos* de las representaciones, constituye, a su

vez, el fondo de la famosa apercepción herbartiana, de tanta trascendencia para la Pedagogía, y cuyo mecanismo se reduce a ese forcejeo de representaciones en virtud del cual las nuevas son transformadas por las preexistentes, hasta que las ponen en condiciones de ser asimiladas por éstas.» De esta concepción psicológica se deduce la idea capital de su Pedagogía: «Hay que establecer en el alma infantil un gran círculo de ideas cuyas partes se hallen enlazadas intimamente y que tengan fuerza suficiente para vencer los elementos desfavorables del medio, para absorber los favorables y para incorporárselos.» «La instrucción, añade, se propone inmediatamente formar el círculo de ideas; la educación, el carácter. Lo último no se puede hacer sin lo primero; en esto consiste la suma capital de mi Pedagogía» (29).

Expuestas estas ideas, fácilmente se concluye de la importancia que ha de tener el interés, que es preciso diferenciar de la multiplicidad de ocupaciones; divide éste en seis clases: empírico, especulativo y estético, el que se deriva de la simpatía por el hombre en particular, el social y el religioso; la instrucción debe mostrar, asociar, enseñar y filosofar, para lo cual hay que empezar por analizar los conocimientos preexistentes (análisis) y después comunicarle otros nuevos, organizándolos con los primeros (síntesis). Distingue luego Herbart tres clases de enseñanza o de instrucción: descriptiva, analítica y sintética. La primera «sólo tiene una ley, la de describir en tal forma que el discípulo crea realmente ver». La segunda, descomponer las masas para que la atención vaya profundizando poco a poco hasta llegar a lo más pequeño, y la tercera, «debe procurar dar los elementos y preparar su trabazón, dando, además de los elementos, la forma, el modo y la destreza para su empleo» (30). Y toda esta didáctica desemboca en la formación del carácter, que

(29) HERBART.—*Pedagogía general*, pág. 22. Ed. de «La Lectura».

(30) HERBART.—*Pedagogía general*, cap. V, lib. II.

es el fin de la Pedagogía herbartiana, y que no es otra cosa que la persistencia del acuerdo de la voluntad consigo misma, y para su formación, el principio fundamental es *la acción que crea del deseo la voluntad*.

Al llegar a este punto rogamos al lector que repase lo dicho anteriormente sobre el *método de ascenso y descenso*, y advertirá bien pronto que, como ya dijimos, aunque la base filosófica en que uno y otro pedagogos fundamentan su didáctica es tan distinta, coinciden en señalar la conveniencia, tanto de fusionar conceptos a fin de fortalecerlos y constituir así una base mejor en la que recibir las ideas nuevas, y de este modo fortalecer los conocimientos adquiridos, como de discriminarlos, a fin de que sean comprendidos por el entendimiento en toda su claridad. Este análisis previo favorece luego la fortaleza de las síntesis que el educando forma, con lo que se favorece la *educación formal* en perjuicio de la *material*, el *gobierno propio* en perjuicio de la *dependencia*, que son ideales que deben ser deseados por toda buena educación. Este análisis debe hacerse de modo metódico; ya vimos las tres escalas que Lull indicaba en su *Liber de ascensu et descensu intellectus* (escala de los seres, de las categorías y de la certidumbre) y las que Herbart señala en su *Pedagogía general*, llamadas por él clases de enseñanza e instrucción (descriptiva, analítica y sintética). Gracias a este método de ascenso, el mallorquín, en su función docente, tornábase cada vez más comprensivo, verdaderamente enciclopédico, y el alumno asistía en el decurso de su aprendizaje a una paciente y paulatina reconstrucción del Universo.

De cinco ideas morales parte Herbart (libertad interior, perfección, benevolencia, justicia y equidad), que presiden el desenvolvimiento del individuo y de la sociedad; con ellas pasa el individuo, *siguiendo* la misma evolución de la Humanidad, de la pasión, que es su estado primitivo, a la moral práctica, de ésta a la moralidad pura y de

ésta a la religión, que, más que ciencia, es creencia, que viene a ser como una culminación natural del saber; su didáctica busca los medios más directos de llevar al espíritu del niño, teniendo en cuenta sus elementos aperci-pientes, los contenidos morales de que antes hablábamos.

Lo mismo uno que otro hacen suya la conocida máxima clásica, *non scholae, sed vitae discimus*, no aprendemos para la escuela, sino para la vida. El ideal de la educación está en la acción. Las ideas coloreadas de pasión tórnanse ideas-fuerza, en el sentido que a este término le asigna Payot.

Dice Sureda Blanes: «Sobre la teoría psicológica luliana de las tres virtudes (potencias) del alma, se da la teoría de los cinco sentidos espirituales, que son: *cogitación, apercibimiento, conciencia, sutileza y coraje*. En la actuación de cada uno de ellos concurren las tres virtudes del alma. Cogitación, en el decir luliano, es sinónimo de pensamiento; el apercibimiento se refiere principalmente a la función intelectual. Apercibir y entender son términos sinónimos. La conciencia tiene por objeto la dirección de la conducta práctica; la sutileza es sinónimo de ingenio, de habilidad. El quinto y último sentido espiritual de coraje (fervor o animosidad) es que «la voluntad se sale de madre», esto es, sobrequerer. Para que nazca el coraje concurren las tres virtudes del alma: «Como quiera que el coraje del hombre está en el alma potencialmente, quien quiere amar animosa y fervientemente, conviene que con la memoria y con el entendimiento y con la voluntad haga pasar el coraje y el fervor de la potencia al acto» (31).

Ahora bien; estos puntos de contacto que, no ya en la didáctica, sino en toda la Pedagogía, podemos advertir entre ambos filósofos, no implican, como es natural, una identidad de procedimientos metódicos, sino más bien

(31) *Ideas filosóficopedagógicas lulianas*, cap. XI, pág. 46.

una cierta semejanza derivada de un mismo intento por parte de ambos: el de reconstruir ante el educando el universo mundo de un modo lógico.

Dentro de esta filiación pedagógica luliana, que más bien es derivada de comunidad de intereses educacionales y de similitud de planteo en el problema educativo que de verdadera dependencia, podemos situar a Amós Comenio. Se ha dicho que el moravo fué el primero en Pedagogía que unió las palabras con las cosas y sentó esta unión como principio pedagógico de primera categoría. Esto no es rigurosamente cierto, porque ya Lulio le había precedido en ello, y no lo decimos porque sostenga Lulio el principio de la unión de las palabras y las cosas en tal o cual parte de sus obras, sino porque es en él idea constante, de lo que da razón la utilización continua de ciertos métodos, como la alegoría, el apólogo y el cuento, con lo que se trata de llevar, a más de aclaración en lo que se enseña, un hálito de vida exterior a la aridez de la didáctica verbalista. También Lull precedió a Comenio en la utilización de la lengua materna como vehículo con que transmitir los conocimientos, con el tanto a favor del mallorquín que éste lo aconsejaba en plena Edad Media y aquél en el Renacimiento, cuando era deseo general en el ambiente la utilización de la lengua vernácula.

EMILIO HERNÁNDEZ.