

JUAN LUIS VIVES EN EL QUINTO CENTENARIO DE SU NACIMIENTO. EDUCACION Y PSICOLOGIA

DR. D. JOSÉ QUINTANA FERNANDEZ
Facultad de Psicología de la UAM

RESUMEN

Aunque recordado con motivo de las sucesivas conmemoraciones de Centenario, el pensamiento de J. L. Vives (1492-1540) permanece aún en el presente manifiestamente olvidado. Sin embargo, muchas de sus dimensiones contribuyeron a configurar el pensamiento "moderno" occidental, e incluso algunas siguen estando todavía vigentes. Este trabajo tiene el propósito de presentar dos de esas dimensiones, estrechamente relacionadas, -"Educación y Psicología"- a través de las cuales se pretende poner de relieve la deuda que las doctrinas educativas y psicológicas posteriores tienen para con las ideas innovadoras de nuestro pensador renacentista.

ABSTRACT

Although being remembered due to the different celebrations of his birthdate, the ideas of Juan Luis Vives (1492-1540) still remain nowadays clearly ignored. However, many of them contributed to elaborate the occidental "modern thought", and even some of them are actually prevailing. This project aims to present two of those aspects, closely related -"Education and Psychology"- by the means of which we intend to point the debt that later educational and psychological doctrines have with the innovative ideas of our Renaissance thinker.

La figura y el pensamiento de Juan Luis Vives (1492-1540) ha recibido un tratamiento desigual a lo largo de la Historia, siendo particularmente llamativo con ocasión de los sucesivos Centenarios. Bastaría, para comprobarlo, con echar una ojeada a algunos repertorios bibliográficos relativamente recientes (cf. p.e., Urmeneta, 1949; ó Noreña, 1970; trad.: p. 357-369). Ello no quiere decir que el conjunto de monografías y artículos en ellos apuntado haya sido suficiente para dejar claro el puesto real que corresponde a Vives en las Historias de la Psicología y de la Educación. De hecho, el diagnóstico que diera W. Hamilton sobre él en el siglo pasado -a saber: "un pensador tan profundo como olvidado" (cf Menéndez y Pelayo, 1892, p. 293)- se viene repitiendo, con un motivo u otro, con una triste periodicidad. En efecto, al publicar una edición francesa del trabajo *De subventione pauperum* de Vives (Bruselas, 1943), R. Aznar Casanova confesó hacerlo intencionadamente "en homenaje a la memoria del humanista insigne, que está desgraciadamente casi olvidado". Incluso más recientemente, seguía persistiendo esta misma sensación (cf Jiménez Delgado, Introd. a Vives, 1978, p. 72). Nosotros mismos (Quintana, 1988) fuimos conscientes de ello al examinar la presencia de Vives en las Historias de la Psicología, en una Comunicación al I SYMPOSIUM de la recién creada SEHP.

Impulsados una vez más por la celebración de su Centenario, en lo que sigue nos limitaremos a glosar dos de los múltiples aspectos del pensamiento de Vives, íntimamente relacionados: por un lado, sus ideas básicas sobre la Educación, y, por otro, el papel que, en su opinión, debe jugar la Psicología en la Doctrina educativa. No obstante, aún sin pretenderlo de primera intención, la Ética será igualmente cita obligada de nuestras reflexiones, dado que inexorablemente forma parte del esquema teórico general del pensamiento vivesiano. En todo caso, intentaremos aquí asimismo, como lo hicimos en la ocasión anterior, poner de relieve la inequívoca "modernidad" de los planteamientos vivesianos en relación a tales aspectos.

Los humanistas del Renacimiento perseguían, en general, el perfeccionamiento moral del hombre y velan la investigación sobre su naturaleza -física y humana- y el acopio de erudición como un eficaz instrumento para la ética. Consiguientemente, desdeshaban la educación como mera "instrucción" y el intelectualismo aristotélico, así como las disputas lógicas y escolásticas -verbalismo y palabrería, dialéctica vacía de contenido- que caracterizaban los estudios superiores tradicionales.

Se entiende que un comportamiento ético es correcto cuando es realizado por el individuo en conformidad con la razón, siempre que ésta esté bien formada. Ahora bien, L. Vives era muy consciente de que el juicio de la razón, al estar mediatizado, puede ser desviado por una defectuosa o incluso falsa percepción de los objetos, por los extravagantes sueños de la imaginación o por los apetitos desordenados de las pasiones. Ello implica que, para que el hombre pueda conseguir la rectitud ética de sus acciones, está necesitado de un largo proceso de educación de aquellas mediaciones, que evite en cada momento las posibles desviaciones del juicio práctico.

Vives percibió como nadie en el Renacimiento la importancia de la educación para el hombre: "El discurso de la vida toda depende de la crianza que se recibió en la niñez" (1524b, Afor. X); escóndese en esa primera crianza -añade en otro lugar- "una fuerza de gran virtud para toda la vida, no de otra manera que en las semillas existe la promesa de las futuras recolecciones" (1526, en OC, I, p. 1362 a). Una idea, nueva en el Renacimiento, que a través sus desarrollos tempranos en Comenio, y posteriormente a través de la pluma de Locke (1693), llevaría a Helvetius (1758) al convencimiento de que, en la vida de los hombres, "la educación lo puede todo", con los reflejos ulteriores en el pensamiento educativo de Rousseau, de Kant, de Pestalozzi, etc., etc.; algo que, como es sabido, llevó a Ortega y Gasset a calificar el Siglo XVIII como "siglo eminentemente educador". Para Vives, educar es, además, la tarea más excelente de cuantas pueden realizar los hombres.

Mas, fundamentalmente un educador, Vives lo fue en el sentido integral del término. Ello puede apreciarse en el examen de cualquiera de sus obras, por alejada que su materia parezca hallarse de lo pedagógico. La perfecta simbiosis que en él se opera entre teoría y práctica hizo decir a Lorenzo Riber -Editor de sus OC (1947-48) y uno de sus Biógrafos-, que "en la historia de la Educación, Vives es una figura excepcional porque en él se hallan perfectamente equilibrados el pensador y el realizador. Sus tratados educativos tienen toda la sabiduría práctica de maestros de escuela como Sturm y Pestalozzi, así como toda la profundidad y amplitud de teóricos como Montaigne y de Locke" (Riber, 1947). De hecho, Vives se pasó toda su vida enseñando y escribiendo libros sobre temas, directa o indirectamente, relacionados con la educación, de modo especial los XX libros de su Tratado de las enseñanzas (1531), que fueron dedicados al Rey Juan de Portugal, el cual, cinco años después, fundó la Universidad de Coimbra, adoptando buena parte de los criterios de esta obra; el mismo Cardenal Wolsey se había servido, allá por 1525, de las sugerencias de Vives en su proceso de Reforma de la Universidad inglesa (Noreña, 1970: trad.: p. 121). Ya en el Siglo XVI Vives era conocido como el "segundo Quintiliano".

Vives experimentó como nadie en su época la necesidad de una reforma profunda del sistema educativo vigente. Fue un agudo y prestigioso crítico de las escuelas y de los maestros de sabiduría de su tiempo. La enseñanza, cuando la había, era impartida como simple "instrucción" -no como "educación"-, la dimensión lingüística -formal y esteticista- privaba sobre los contenidos, y los métodos empleados eran generalmente ineficaces, cuando no abiertamente contraproducentes. En relación al profesorado de su época, la situación debía ser a la sazón deplorable (cf 1526; en OC, I, p. 1359-1360). A juzgar por el duro diagnóstico vertido por Vives, parece que la exigencia de una profunda reforma educativa estaba entonces más que justificada. Nuestro humanista educador no ahorró esfuerzo alguno para instrumentar dicha reforma.

Aquí nos detendremos únicamente en desarrollar los fundamentos teóricos en que Vives apoyaba sus proyectos reformistas. Los estructuraremos en torno a una decena de Principios básicos, prestando atención especial a los aspectos más llamativamente novedosos para su época y que muestran claramente la "modernidad" de su pensamiento.

<1> Carácter ético de la educación. En su obra puede leerse: "Primeramente, en el alma se aposenta la virtud, bien último y verdadero", luego están el ingenio, la agudeza, la erudición, etc. (1526, en OC, II, p. 360-361); y esto otro: "aprende, niño, cosas que te hagan sabio y, por tanto, mejor" (1538b, en OC, II, 910 a). Como recuerda Mayans y Ciscar

"Vives quería enseñar no sólo a saber mucho sino a vivir bien" (Cit. por Riber, en OC, II, p. 326 a). Todo ello en una conjunción ciertamente ecléptica, estoico-cristiana, de la ética.

<2> Carácter secular de la función educadora. Dado que la meta de su pedagogía era la educación moral y práctica del individuo, así como la de proporcionar los mejores medios para asegurar una reforma de la sociedad, la Iglesia no estaba directamente implicada en la tarea educativa, la cual, por el contrario, era considerada como una responsabilidad directa de los poderes seculares, una labor municipal de toda ciudad importante: "Establézcase en cada ciudad -exigía Vives- un centro docente; llámense preceptores, hombres de doctrina, probidad y prudencia comprobadas. Asígnenseles un salario de los fondos públicos..." (1526, en OC, II, p. 562 a). "No es decente -recordaba a los regidores de la colectividad- que los que gobiernan las ciudades, sean descuidados en proveer a los niños de los mejores maestros, que estén adornados no sólo de ingenio y de erudición, sino también de juicio sencillo y sano". Con ello, Vives no hacía sino recoger la tradición hanseática de las escuelas de villa financiadas por las ciudades sin la ayuda, y a veces incluso con la oposición, de la iglesia local (Noreña, 1970, trad., p. 214-215); la originalidad de Vives reside en haber elevado una práctica local como ésta al nivel de principio. En todo caso, para él los actores básicos de la Educación son la Familia y el Estado. No obstante, esto no quiere decir que Vives aceptara una enseñanza neutra: aunque establecidas por el Estado, las Escuelas deberán ser confesionales, es decir, cristianas (1531, en OC, II, p. 572 a; cf. 1531, en OC, II, p. 569 a-b; cf. 1531, 2, 4, en OC, II). En estrecha conexión con este principio, Vives fue partidario del carácter profesional (1526, en OC, I, p. 1361 b) de la tarea educativa y de la necesidad de orientación profesional y de supervisión del estado sobre la enseñanza y sobre los maestros.

<3> Carácter social de la educación. La educación es un derecho -y un bien- de todos, y ha de ser impartida a todos, con especial insistencia en las clases pobres (cf. 1526, en OC, I, p. 1391 a-b, in initio). Vives refiere incluso los males que se siguen, para el individuo y para toda la ciudad, del incumplimiento de esta obligación, lo cual pone de relieve cuánta importancia confería él a la educación como una función social básica.

<4> Respetabilidad de lo vernáculo: esto es, aceptación del hecho diferenciador, de la originalidad de los pueblos, razas, culturas, etc., con un énfasis esencial en las lenguas propias; y, consiguientemente, necesidad de adecuar la enseñanza y la educación a tal hecho.

<5> Orientación de la educación hacia las necesidades prácticas de la vida. En oposición al intelectualismo aristotélico y escolástico, en el que vía algo soberbio e inútil, Vives se colocó en una posición declaradamente pragmática, similar a aquella actitud ecléptica y moralizante del estoicismo romano, que los humanistas del Renacimiento espigaban en los escritos de Cicerón, Séneca y Quintiliano. El conocimiento y la educación es para él, ante todo, un instrumento del hombre en tanto que ser moral, un instrumento que debe ser encaminado a colaborar en la tarea de conseguir la rectitud ética de las acciones humanas.

<6> Importancia del estilo y la dicción, conforme a los modelos clásicos, griegos y romanos.

<7> Exigencia de una "educación diferencial".- Sin duda, una de las características más significativas, a la par que revolucionaria, de la doctrina de L. Vives es su énfasis en el carácter diferencial de la educación que cada individuo requiere. Concebido como "naturaleza", el hombre es inequívocamente un individuo concreto, cada individuo,

semejante a los demás individuos, sí, pero inequívocamente diferente de ellos en sus cualidades físicas y mentales. Eso implica inexorablemente que la pretendida reforma debía caminar en la línea de una "educación diferencial". Fue precisamente en este punto donde Vives dió entrada a una "teoría de los ingenios": la instrucción sólo es eficaz si resulta adecuada al tipo y al nivel de los talentos y capacidades -al igual que a los intereses- del sujeto al que va dirigida. La luz es al ojo corporal como la instrucción a la inteligencia y "así como una luz demasiado brillante deslumbra los ojos", una instrucción demasiado fuerte o inadecuada estropearía el ingenio de los educandos (1538a, en OC, II, p. 1210). Pues bien, la trascendencia que él atribula al principio de la "educación diferencial" nos lleva a presentar un especial desarrollo de su contenido: aquí, mejor que en ningún otro lugar, el humanista valenciano se nos muestra como un pensador "moderno".

Convendrá, para comenzar, especificar con precisión los límites del campo educativo. Siendo el alma del hombre una realidad espiritual, ella misma -en tanto que "maturaleza" o "esencia" inmutable- no constituye objeto específico de educación. Mas, en tanto que se halla unida al cuerpo, el alma ha de utilizar sus propias "funciones", "fuerzas", "potencias" o "facultades" a modo de "instrumentos" -p.e., los sentidos, la fantasía, la memoria, la inteligencia, etc.- para realizar las acciones que le son propias. Estando dichas "funciones" bajo la influencia del cuerpo, del que a su vez se valen como instrumentos, ellas mismas pueden sufrir desviaciones del uso racional y comprometer la consecución de la verdad y la corrección ética de su ejercicio. Pues bien, el objeto específico de la educación se centra precisamente -aunque no sólo en ello- en el desarrollo y en el ejercicio y buen uso de tales "funciones" psíquicas. Añádase que, en un sentido muy amplio, dichas "funciones" constituyen los "ingenios" mentales del alma, y que, consiguientemente, la teoría de la educación de Vives es toda ella, en última instancia, una "teoría de la educación de los ingenios". Ello le exigía, por lo tanto, el establecimiento de una previa "teoría de los ingenios", teoría que nuestro humanista no rehusó elaborar.

Vives expresó múltiples razones en favor de la realización de un "examen de ingenios" previo a cualquier proceso educativo. Aquel gran maestro renovador Vittorino de Feltre (1373-1446) tenía un motivo pragmático serio para introducir en su escuela una educación individual (Abbagnano, p. 223-226). El mismo Erasmo insistía igualmente en la necesidad de estudiar oportunamente la índole del niño y en tomar en consideración desde un principio las diferencias individuales. Vives, por su parte, fue tajante: "en cada uno, antes de enseñarle, háse de examinar el ingenio" (1531, en OC, II, p. 562 b). En realidad, estamos ante una práctica bastante generalizada entre los innovadores del Renacimiento, que a través de la reflexión vivesiana queda elevada a categoría de principio teórico. Vives, concretamente, adujo razones de todo género en favor de esta exigencia de un "examen de ingenios" en los escolares.

Unas son de tipo negativo: por una parte, "no todo niño es apto para recibir instrucción"; incluso los hay que se ven impedidos de ella por defectos naturales; por otra, el no medir las fuerzas de su ingenio, creyéndolos aptos para todo, conduce inevitablemente al fracaso de la tarea educativa, un fracaso cuya responsabilidad recae por entero en los padres y educadores (1531, en OC, II, p. 569 b-570 a; cf. Puigdollers, 1940, p.205, 210 y 212).

Otras razones son de tipo positivo, y están basadas en una concepción teórica del sujeto que era harto innovadora para su época: a saber, en la creencia de que existe un proceso natural de desarrollo y maduración psicológicos del niño, y en la consiguiente exigencia de elaboración de una didáctica que no sólo tomara en consideración el tipo de capacidades e intereses de cada momento sino que también respetara la gradualidad de aquel desarrollo. La educación -decía Vives- además de estar proporcionada al talento real o ingenio del niño (1531, en OC, II, p. 572 b), debe realizarse "habida cuenta <en todo momento> de su edad y sus disposiciones naturales" (1531, en OC, II, p. 562 a). Hay además otra poderosísima razón, esta vez de tipo pragmático; de la nueva iniciativa "se

seguirá para todo género de hombres un bien-nunca creído", tomadas las personas individual y socialmente: en efecto, "nada bueno se esperará de los violentados ... <mientras que> todo lo desempeñan del modo mejor y con los más halagueños resultados aquellos que sirven la función para la cual nacieron y están dispuestos. Y al revés, cuando empujamos los ingenios mal de su grado a obras que no les son congruentes, vemos cómo casi todo les sale a tuestas. ..." (1531, en OC, II, p. 568 a). Colocado en este contexto, Vives dejó escrito: "El hombre ocioso es una piedra; el hombre mal empleado es una bestia; el bien ocupado es todo un hombre..." (1538b, en OC, II, p. 974 a). En relación al hombre malo, para Vives (1531, OC, II, p. 570 a-b) es preferible que sea ignorante a que sea instruido, ya que puede convertir la instrucción en instrumento de sus maldades.

Ahora bien, el principio de "clasificación" diferencial que, dada la admirable variedad de aptitudes de los niños, los evaluadores deben realizar con la más celosa atención es en la obra de Vives mucho más complejo y profundo que lo hasta aquí expuesto: él, en efecto, proponía lo que hoy llamaríamos un proceso de evaluación continuada del alumno. El padre -y los parientes y amigos (1531, en OC, II, p. 561 a)-, primero, y el maestro después, observen cuidadosamente las disposiciones de los niños. En cuanto éstos hayan sido aceptados en la escuela, "deben ser sometidos a prueba durante unos pocos meses" (1531, en OC, II, p. 562 b). Luego, "en meses alternos o cada tres o cuatro meses reúnanse los maestros para deliberar y resolver acerca del ingenio de sus alumnos ..., y envíen a cada uno al lugar para el que pareciere tener más aptitudes" (1531, en OC, II, p. 568 a; cf igualmente p. 556 a).

Vives no sólo afirmó la necesidad de un "examen de ingenios" en los escolares, sino que a renglón seguido se dispuso a instrumentar estrategias adecuadas para descubrir eficazmente su "idoneidad preferente". Ocasiones hay muchas (1531, en OC, II, p. 561 a): Basta con observarlos cuando actúan (1531, en OC, II, p. 567 a-b). Como instrumentos concretos de clasificación Vives acepta dos pruebas heredadas de la tradición, a saber, las propuestas por Pitágoras y por Quintiliano: (a) Por un lado, las pruebas de cálculo aritmético del primero (1531, en OC, II, p. 567 b), las cuales "no solamente descubren el ingenio, sino que lo aguzan y le comunican agilidad" (1531, en OC, II, p. 632 b). Por otro, (b) las pruebas de memoria, del segundo, pues, en opinión del propio Vives, la doble función de "percibir ... y retener con facilidad" es señal de ingenio (1531, en OC, II, p. 567 b). E mismo se aventuró a añadir de su propia cosecha otros dos nuevos tipos de pruebas: (c) por una parte, el juego (1931, en OC, II, p. 567 b-568 a), pues es en los juegos -y en las conversaciones- donde los niños manifiestan más fácilmente su "ingenio" y "dotes naturales" (de modo especial cuando los juegos tienen lugar entre niños de la misma edad, donde nada puede haber ficticio, sino que todo se produce de modo espontáneo). (d) Por otra, la imitación: Cierto que ésta "es viciosa cuando no pasa de <mera> imitación"; pero ya Quintiliano parecía tener razón "al decir que en los niños es síntoma de ingenio cuando [éstos] salen bien de ella" (1531, en OC, II, p. 565 a); Vives precisa que "la imitación feliz de lo bueno arguye bondad de ingenio" (1531, en OC, II, p. 628 b), especialmente si resulta creativa.

Siendo este "examen de ingenios" una operación tan trascendental para el individuo, el maestro deberá tomar todo tipo de precauciones para llevarlo a efecto. Por una parte, "no debe verificarse en el mal ni en pequeñeces ni puerilidades... Paralelamente, no ha de tenerse por agudo el ingenio, porque tiene una potencia especial en cosas livianas y baladías, sino cuando actúa en plena luz y en cosas grandes. ..." (1531, en OC, II, p. 563 a-b). Por otra, "no hay que desesperar de buenas a primeras de un ingenio dudoso y aún malo, si queréis, ni hay que poner confianzas exageradas en uno bueno. De cambios de ingenios y de costumbres tenemos copiosos ejemplos en la sociedad y en la escuela" (1531, en OC, II, p. 568 b; cf p. 570 a-b). En fin, "no es lo mismo que un ingenio no sea asaz probado o que sea desahuciado. Ingenios hubo que tras su desestimación acabaron por

imponerse y dar buenos rendimientos" (1531, en OC, II, p. 568 b. Cf. 1531; en OC, II, p. 568 b).

Concluimos, pues, que esta pedagogía diferencial de Vives presagia el futuro concepto de la "escuela a medida" que Claparede contrapondría más adelante al de "escuela almacén", lo cual muestra una vez más la modernidad de las doctrinas educativas vivistas.

<8>- Otro de los grandes principios de la Doctrina educativa de L. Vives es el de la "perfectibilidad" del hombre y, consiguientemente, el de la posibilidad de la educación. El, en efecto, adoptó una posición optimista, platonizante, según la cual en la mente humana existe "naturalmente", incluso con anterioridad a la experiencia, lo que se puede llamar vestigios o "semillas de todas las disciplinas". He aquí un texto clásico de su obra: "Así como en la tierra misma existen gérmenes de todos los vegetales que de ella sacan luego todo su crecimiento, ... también en la mente de cada uno están sembrados y latentes principios que son origen de las artes, de la sabiduría y de toda ciencia. Ello hace que nacemos idoneos para todo y no hay arte ni disciplina de la cual nuestra mente no pueda demostrar algún asomo tosco e imperfecto. Este rudimentario indicio es susceptible más tarde de perfeccionamiento por el ejercicio y el estudio, como acontece en las plantas que se crían mejor que otras cuando a ellas aplica su industriosa y cariñosa mano el diligente agricultor" (1538a, en OC, II, p. 1194 b-1195 a; cf también p. 1194 a). Esta fe en el carácter perfectible de la naturaleza humana, y en la posibilidad de enseñanza y aprendizaje pudo haberla cosechado Vives en la obra de Quintiliano, para quien "en los niños asoman esperanzas de muchísimas cosas, las cuales si se apagaron con la edad, colígese que lo que les faltó fue el cuidado, no el ingenio ..." (Cit. por Riber, 1947, p. 190 b). Y tal llegó a ser la fe de nuestro humanista en la posibilidad de la enseñanza, que vino a mantener afirmaciones tales como las siguientes: "apenas se da el caso de un ingenio tan endeble que a fuerza de disciplina no aproveche algo, siempre que en ello se ponga el cuidado debido" (1531, en OC, II, p. 567 y 568; "a nadie le toca una memoria tan infeliz que con el ejercicio no pueda hacerla felicísima" (1523, en OC, II, OC, p. 327 b); incluso, como refiere Rodolfo Agrícola, un "sordomudo de nacimiento" es capaz de aprender a pronunciar las letras (1538a, en OC, II, p. 1207); a los ciegos -mantenía el propio Vives- se les puede enseñar algún oficio, y aún de letras si alguien les lee (1526, en OC, I, p. 1395 b. Cf. 1524 b, CXXVIII). Lo único que hace falta es la presencia de escuelas adecuadas y de buenos maestros.

<9> Habiendo adoptado estos presupuestos, nada tiene de extraño que otro de los grandes principios de la doctrina vivesiana sobre la Educación debiera ser la adopción del método socrático de la "mayéutica". "Es prudente Quintiliano -glosaba Vives- al querer que la misión del pedagogo es favorecer la eclosión de todo cuanto hay de bueno en cada uno de sus discípulos ..." (1531, en OC, II, p. 627 a-b). La idea de la "perfectibilidad" y de la posibilidad de "progreso" era parte igualmente de la Oratio de hominis dignitate (1494) de Pico della Mirandola y lo era, en general, de las concepciones antropológicas de todos los pensadores renacentistas, como lo sería luego de los pensadores de la Ilustración. Naturaleza y perfectibilidad: he aquí las bases de la educación socrática. Pues bien, en punto a educación, Vives fue esencialmente un socrático y un renacentista. El proceso educativo tiene, en su opinión, dos presupuestos: un estudio de la naturaleza o capacidad particular de cada educando concreto, que proporcione un conocimiento adecuado del "germen" de los ingenios o talentos en él ocultos y aún sin desarrollar, y la habilidad y el arte adecuados del educador, que -de modo similar al arte de partera de Sócrates- ayude a que se desenvuelvan -sin imponer nada desde fuera- todas esas posibilidades ilimitadas, lo mismo que el agricultor hace que del germen implícito en la semilla pueda desarrollarse el futuro árbol corpulento (1538a, en OC, II, p. 1206-1207).

<10>.- Llegamos así al último de los grandes principios teóricos de la Doctrina de la Educación de Vives: la necesidad de fundamentar dicha doctrina en la Psicología. Una idea no menos innovadora que las anteriores para su tiempo. Los principios básicos de la Educación no han de ser derivados de la Teología ni de la Metafísica, sino de la investigación psicológica sobre la condición natural del hombre. Los que aquí hemos desarrollado son precisamente de ésta naturaleza. La afirmación de que "el examen de ingenios" constituye un trámite esencial y previo para toda enseñanza, va seguida en su obra de la tesis de que "este examen de ingenios toca a la psicología" (1531, en OC, II, p. 562 b). Sucede lo mismo en el resto de la temática educativa.

De las dos dimensiones del proceso educativo, lo interno -que representa su materia prima- es, en términos genéricos, el sujeto del proceso, y está constituido básicamente por las citadas "semillas" naturales: por aquellas "funciones" o "capacidades" mentales todavía sin desarrollar; lo externo, a su vez, lo constituyen el maestro y los instrumentos (1538a, en OC, II, p. 1208). Aquel es un campo específicamente psicológico; éste, lo es pedagógico. La psicología es, por tanto, una ciencia propedéutica para la Teoría y la Práctica de la Educación. El De anima et vita de Vives está subordinado a su De disciplinis, aunque cronológicamente fuera escrito después. Ahora el círculo de estas ciencias se cierra con la Ética en el sentido de que ambas son saberes instrumentales para ésta. El mismo Ramón Lull había subordinado igualmente la psicología a la pedagogía.

Lejos de ser una mera proclamación teórica, esta exigencia de fundamentación psicológica de la educación diferencial tuvo, en el caso de L. Vives, un reflejo concreto en toda su obra; él mismo señala cómo, a la hora de elaborar la "teoría" <educativa> fue a "florear ideas útiles en su Tatado del alma" (1531, en OC, II, p. 562 b). Fruto inmediato de sus observaciones psicológicas -sirva de ejemplo la cuestión más aludida en estas reflexiones-, fue, en primer término, una descripción técnica del "ingenio" desde el punto de vista psicológico, en la que se determinan sus "partes", a saber, "agudeza para intuir, capacidad para comprender, facultad de comparación para juzgar" (1531, en OC, II, p. 562 b); y en segundo, la plasmación de una innumerable cantidad de "clasificaciones de los ingenios", en las que su autor fue tomando como base sucesivamente sus más diversas facetas: "funciones" psíquicas que intervienen, "materia" sobre la que se ejercen, "instrumentos fisiológicos" -humores- que los sustentan, etc., etc. (1531, en OC, II, p. 562 b-567 a), con las consiguientes indicaciones, a lo largo y ancho de su obra, de las ciencias y las artes a las que cada uno corresponde.

Aunque el campo psicológico necesario para el buen desarrollo de esta "pedagogía diferencial" deba girar básicamente en torno a la teoría del "examen de los ingenios", no se reduce a este examen. Cuando Vives exige un conocimiento previo del hombre como base de aquella filosofía moral y de esta pedagogía diferencial, se refiere expresamente al "conocimiento del hombre total", tanto "interior" como "exterior" (1531, en OC, II, p. 658 b). De su interior deberá estudiarse la "mente", sus "capacidades" o "funciones", tales como la sensibilidad <externa>, la memoria, el sentido común, la estimativa, la fantasía y la imaginación, la inteligencia, el juicio, así como las mecanismos pasionales: todo ello -decía Vives- "debe quedar demostrado en el Tratado del alma" (1531, en OC, II, p. 658 b 1538a, Lib. III); dada su influencia en la eticidad de las acciones, la reflexión psicológica hará un especial hincapie en el estudio de la memoria, la imaginación y la vida pasional. Del exterior deberá tenerse en cuenta básicamente una teoría de los "instrumentos" de aquellas funciones: eso se materializará, en principio, en una doctrina de los "humores", que Vives tomaría prestado de la tradición médica clásica, de los Galeno, los Avicenna, etc.

Mas, ¿de qué psicología se trata? ¿cuál es la naturaleza de ésta? Es en este punto donde mejor se aprecia la importantísima novedad introducida por Vives en el pensamiento moderno, novedad que Menéndez y Pelayo resumía diciendo que Vives "filosofaba por cuenta propia y con extraordinaria novedad de método, lanzando las semillas del <posterior> experimentalismo baconiano y hasta del <todavía más lejano> criticismo

kantiano" (1892, p. 99-100). Aquí, más todavía que en la cuestión del individualismo y del consiguiente diferencialismo, nos atrevemos a afirmar que L. Vives es el primer psicólogo empírico moderno, anterior a Hobbes o a Locke, hecho que fue apreciado especialmente por comentaristas extranjeros, tales como A. Lange, R. Pade, G. Hope, R. Gunter o F. Watson, desde finales del siglo XIX.

Sirvan para mostrarlo estas sucintas reflexiones, a través de las cuales, al igual que anteriormente en el campo de la educación, procuraremos expresar los principios básicos de la base epistemológica de su pensamiento psicológico.

<1> Como cualquiera otra, la investigación psicológica tiene un interés primariamente práctico. Se justifica porque es "útil" a la voluntad, con vistas a una acción ética correcta (1538a, Prefac.). Es además necesaria, "por cuanto mal podrá gobernar bien su interior y sujetarse a obrar quien no se haya explorado a sí mismo" (1538a, Prefacio; cf Urmeneta, p. 59; cf Watson et al. (s/f, p. 13 y 10). El conocimiento psicológico, pues, se justifica en función de la praxis.

<2> Mas, si bien el conocimiento del "alma" es la cosa más valiosa -pues ella misma es lo más excelente del universo- (1538a, Dedic., OC, p. 1147 cf. también 1543, en OC, II, p. 1353 y 1357), en opinión de L. Vives esa realidad que llamamos "alma" es, a su vez, "la cosa más recóndita" y "la más oscura e ignorada de todas" (1538a, Dedic., OC., p. 1147-1148). Dicho con toda crudeza: Vives rechaza de plano la "psicología metafísica" o del "alma". Ello implica establecer que la única investigación psicológica posible, si es que lo es alguna, es la que resulta de una reflexión empírica sobre sus "funciones". Las de Platón, Aristóteles, la Escolástica Medieval y también la de los "modernos" contemporáneos a Vives quedan aquí expresamente superadas (1538a, en OC, II, p. 1148). Es por ello que, de alguna manera Vives ha de romper con la tradición de la psicología metafísica.

<3> Evidentemente, tal ruptura debía disponer como apoyo previo una teoría general del saber. En el caso de Vives dicha teoría existe, y puede ser calificada como "naturalista", "fenomenista", "probabilista" y "pragmatista". En un claro presagio de la epistemología moderna, la crítica vivesiana de los poderes de la razón, podría resumirse en los siguientes extremos: Para su conocimiento de la Naturaleza el hombre cuenta únicamente con las luces de la "razón natural" (1531, en OC, II, p. 614 b-615 a; 1543, en OC, II, p. 1335; Cf. también Bonilla y San Martín, II, p. 185-186). En el estado de unión alma-cuerpo, existe para los seres humanos la imposibilidad teórica y real de un conocimiento directo de las "naturalezas" o "esencias" <metafísicas> de las cosas, y, en general, de todo aquello que no caiga directamente bajo la acción de los sentidos (1543, en OC, II, p. 1400; cf. 1531b, en OC, II, p. 1070). Por lo tanto, la única vía para conocer dichas naturalezas o "formas", en la escasa medida de lo que son cognoscibles, es tomar como punto de partida sus "acciones propias y genuinas" (1538a, en OC, II, p. 1149; De instum. Prob., OC, II, p. 1141; 1543, en OC, 1400): lo que sea la naturaleza de cada cosa "se infiere de sus oficios y acciones" (1538a, en OC, II). Esta, que denominaremos "vía de las operaciones", en oposición a la tradicional "vía de las esencias", se aplica por igual al conocimiento de la "naturaleza" (mundo externo) como al conocimiento de la "mente" (mundo interno). Ello implica que, en su teoría del saber, frente a la tradicional supremacía de la especulación y del razonamiento deductivo, Vives establece el primado de la experiencia -observación y experimento-, donde la abstracción y el razonamiento deductivo ceden su puesto a la inducción (1531b, en OC, II, p. 1063), esto es, a la experiencia: "la inducción socrática -dice- es una argumentación conforme a la naturaleza..." (831b, en OC, II, p. 834) y a la razón natural (cf 1531, en OC, II, p. 571; 1531b, en OC, II, p. 1046; y 1538a, en OC, II, p. 1192-1193). En ello, pues, Vives detenta una prioridad histórica difícilmente discutible.

Los textos específicos de Vives son inequívocos. En lo referente al campo de la experiencia externa: "Penetramos en el conocimiento por las puertas de los sentidos; no tenemos otras, encarcelados como estamos en ese cuerpo nuestro... No vemos sino cuanto nos permiten los sentidos, aunque oteemos al exterior y nuestra mente colija algo más allá de lo que nuestros sentidos mostraron, pero hasta el punto que ellos nos lo consientan. Empínase la mente por encima de ellos pero apoyada en ellos" (1531b, en OC, II, p. 1065; Cf. también 1538a, en OC, II, p. 1166, y 1192; 1531b, en OC, II, p. 1092. "A lo que parece no queda cosa alguna que no caiga bajo el conocimiento de los sentidos" (1538a, en OC, II, p. 1166 b). Y, en el de la experiencia interna: "la reflexión escudriña los recuerdos de la mente y la refleja como en sí propia para reconocer lo que hay dentro de ella, y lo que sea, y cuánto sea" (1538a, en OC, II, p. 1211). Esta doble afirmación convierte a Vives en predecesor indiscutible del empirismo moderno, baconiano y lockeano. Por lo que se refiere al conocimiento intelectual o abstracto de las "naturalezas" íntimas o "esencias" de las cosas escondidas a los sentidos, tras negar la supuesta eficacia metafísica de las estrategias tradicionales de que se sirve -a saber, la "abstracción", el "principio de causalidad" y el de "inferencia"-, Vives afirma que el "universal", cuando menos en muchos casos, no es más que un concepto-límite, una mera "aproximación" de nuestro conocimiento (en expresión de Noreña, "una tendencia más que una realización"): "Si lo alcanzamos, muy bien; si no, sigámoslo paso a paso hasta donde sea posible" (De instrumento probabilitatis, II, OC, II, p. 1044-1046) y los sentidos lo permitan.

Un saber con tales características debe ser inevitablemente ajeno a la tradicional pretensión de absolutéz, pudiendo alcanzar únicamente la categoría de lo "probable", de lo verosímil. En contrapartida, a diferencia del conocimiento metafísico, es susceptible de progreso. Consecuente con esta epistemología probabilística, Vives tenía la convicción de que "la filosofía está fundada totalmente sobre conjeturas y verosimilitudes" (1531, en OC, II, p. 671 b; cf a; también 613 b y 614 a), de que "la ciencia es un fenómeno raro o, mejor, nulo", y, en fin, de que "lo que priva son las opiniones" (1531, en OC, II, p. 638 b-639 a; cf. p. 614 b-615 a). Tal presupuesto hace que para Vives las disputas dialécticas a muerte, a las que tan inclinados estaban los estudiantes y los profesores en las aulas universitarias en su época, carecieran de sentido. Este probabilismo epistemológico, en fin, justifica su concepción pragmatista del conocimiento teórico: éste "... si no sirve a las necesidades de la vida o del conocimiento de sus obras ... es superfluo y nocivo" (1531, en OC, II, p. 614 a-b; cf también, p. 638 b-638 a). Está aquí implicada la tesis del conocimiento como un instrumento para la acción.

<4> La aplicación de esta teoría general del saber al campo específico de la psicología produjo, en la obra de Vives, resultados profundamente innovadores respecto a la tradición psicológica de la psicología del "alma".

Desde el punto de vista metodológico, una investigación <metafísica> sobre "qué es" el alma "no puede ser realizada de manera directa" (1538a, en OC, II, p. 1175); ella "tendrá que ser observada <únicamente> en sus operaciones" (1538a, en OC, II, p. 1175); se obtendrá por esta vía un conocimiento meramente fenoménico, que, al haber negado eficacia probativa al principio de causalidad, queda reducido a lo relativo a tales "operaciones" mentales. [Incluso hay que llamar la atención sobre el hecho de que Vives mantiene, si bien de pasada, que somos incapaces de conocer las operaciones en sí mismas y de "definirlas de una manera absoluta" (1538a, en OC, II, p. 1175 a)]. Aquel primado de la experiencia se traduce en su obra en la tesis de que será únicamente la "reflexión" u auto-observación interna la que, escudriñando "los recuerdos de la mente", reconozca "lo que hay dentro de ella, y lo que sea, y cuánto sea" (1538a, en OC, II, p. 1211). Vives, por tanto, parece colocarse de lleno en la línea de lo que, ya a finales del siglo XIX y principios del XX, se conocería como "introspección retrospectiva": un proceso de

auto-observación mediante la memoria. Incluso no se olvidó de señalar la necesidad de tomar precauciones respecto a la fiabilidad de la memoria (1538a, en OC, p. OC, II, p. 1186-1187), puesto que, como recuerda Watson, para Vives, los errores pueden nacer de la "primera atención" tanto como de la "segunda reflexión".

Desde un punto de vista más doctrinal, aquella actitud empirista queda fijada en los términos siguientes: "No es cosa que nos importe demasiado saber qué cosa es el alma, aunque sí, y en gran manera, saber cómo y cuáles son sus operaciones. Quien encareció que nos conociéramos a nosotros mismos, no quiso que se entendiera con respecto a la esencia del alma, sino de los actos conducentes a la compostura de las costumbres. ..." (1538a, en OC, II, p. 1175 a-b; cf. también p. 1147-1148). Esta declaración implica que, en realidad, en su esquema teórico, la denominada "psicología del alma" pasa a ocupar un lugar muy secundario, y que la expresión De anima que aparece en el título de su obra más importante -De anima et vita- no dice mucho respecto al contenido real de la misma, pues del "alma" declara abiertamente que ignora en principio su esencia o "naturaleza" (1538a, en OC, II, p. 1218), y advierte además que su conocimiento "no es muy importante" (1538a, en OC, II, p. 1175 a). Es por ello que el verdadero campo de sus intereses e investigaciones tenía que ser el de la vida -a saber, el de las operaciones meramente vitales, el de las operaciones psicofisiológicas, el de las operaciones mentales <ingenios, facultades, pasiones, etc. (1538a, en OC, II, p. 1147-1148)>, y el de los comportamientos éticos; con ello esta segunda parte del título de aquella obra -de vita- recoge mejor que la primera el contenido real de la misma. Fue esta sustitución de la especulación metafísica esencialista sobre principio anímico por una descripción fenoménica de las funciones mentales lo que en verdad abrió al camino al pensamiento psicológico moderno.

Al llegar a este punto, nos parece que la posición de Vives apunta mucho más lejos de lo que aparentemente descubren los textos precedentes. Conocer o no conocer lo que sea el "alma", no es únicamente una cuestión de interés o desinterés del psicólogo: su conocimiento es imposible ["su esencia es por nosotros fundamentalmente (per se) ignorada" (1538a, en OC, II, p. 1218). Ella es, por tanto, un "en sí", real pero desconocido, un verdadero "noumèno". Lo cual permite afirmar, con Menéndez y Pelayo (1892, p. 100ss y 275ss) -si bien por motivos algo diferentes a los que él aduce-, que Vives adelantó parte de la crítica kantiana del conocimiento del "en sí" anímico. La noción de "alma" queda, por tanto, como un concepto límite, una idea, el "ideal" de conocimiento, que, como el de cualquier otra supuesta "sustancia" o sujeto de fenómenos, "si la conseguimos muy bien"; pero, si no, "sigámosla paso a paso", pero sólo "hasta donde sea posible" y la reflexión interna "fenoménica" lo permita.

<5> Afirmados así los principios básicos de este Empirismo psicológico, fenomenista y descriptivo, Vives los trasladó, de manera concreta y eficaz, a la investigación empírica de los tópicos específicos de la psicología: a las facultades corporales, a la sensibilidad (externa), a la inteligencia simple, a la memoria, a la fantasía y a la imaginación, a la inteligencia compuesta, a la razón, al juicio, al ingenio, al lenguaje, a la voluntad, al sueño y los ensueños, al hábito, etc., etc.. Así aparece realizado de manera sistemática en los Tres Libros de su Tratado del alma y de la vida, y, de modo menos sistemático, si bien no menos eficaz, en el resto de sus obras, especialmente en los Veinte Libros de su tratado De las Enseñanzas. [Todo lo cual no obsta para que la actitud ecléctica -y cristiana- de L. Vives diera entrada todavía a la pregunta tradicional "qué es el alma" y para que la respondiera (1538a, I, XII, en OC, II, p. 1173 ss) desde una perspectiva principialista, esto es, desde las teorías del "acto" y de las "formas", que tanta metafísica encierran. No obstante, creemos, por un lado, que aquel Tratado mantendría todo su valor psicológico científico aún sin la inclusión de dicho capítulo, y, por otro, que tales nociones aristotélico-escolásticas han de ser interpretadas a la luz de su pensamiento probabilista].

Evidentemente no hay espacio en este lugar para una exposición, ni siquiera resumida, de los desarrollos sistemáticos alcanzados por Vives en cada uno de estos tópicos. Nos limitaremos a reseñar algunos juicios críticos sobre sus logros psicológicos, expresados por los mejores especialistas del pensamiento vivesiano.

Desde el punto de vista de la obra en su conjunto, fueron dichos logros lo que movió a A. Lange (1887) a afirmar que el De anima et vita "marca el principio de una nueva era en la Historia de la Psicología"; a G. Hoppe (1901), a reconocer para Vives "el puesto de fundador de la psicología empírica"; o a F. Watson (1915), a tenerlo como "el padre de la psicología moderna". Watson, al igual que Lange, quiso retrotraer este título a Vives, y no asignarlo a Descartes ni a Bacon, como venía siendo tópico común, por entender que ni uno ni otro habían sido los primeros escritores del Renacimiento en dirigir su atención a la ciencia psicológica ni siquiera los (primeros) en defender la aplicación consciente del método empírico de la inducción al campo psicológico (Watson *et al.*, s/f, p. 8-9). No es tampoco historicamente baladí aquella otra afirmación de F. Watson de que L. Vives habría sido el primero, entre los modernos, en fundamentar la ciencia pedagógica en la ciencia psicológica (cf igualmente Urmeneta, p. 144). El juicio de G. Zilboorg sobre el pensamiento psicológico de Vives, al que en 1945 dedicó un amplio apartado en su Historia de la psicología médica, parece igualmente justo al afirmar que "... sus contribuciones a la psicología sobrepasan a las de todos sus contemporáneos y a las de muchos de sus descendientes científicos en más de tres siglos" (1945, trad.: p. 176). En una línea similar se pronuncian los trabajos clásicos de Bonilla y San Martín, Puigdollers, Urmeneta, Noreña, etc.

Desde el punto de vista de los tópicos específicos, a parte del indudable interés histórico que ofrecen sus consideraciones psicofisiológicas -basadas en la tradicional fisiología médica de los "humores"-, particularmente para la determinación de las bases corporales de los ingenios (recientemente estudiadas por R. D. Clemens en 1967), Vives brilló con luz propia, de modo especialísimo, en sus profundas, bellas y originales reflexiones introspectivas, por una parte, en los capítulos referidos a la memoria y al ingenio, y, por otra, en el conjunto de Libro III del De anima, que dedica íntegramente a las Pasiones. En relación a estos estudios, los juicios críticos emitidos por sus comentaristas son especialmente ilustrativos. Valga uno de estos juicios como ejemplo: Las reflexiones de Vives sobre la asociación mental, eje central de su tratamiento de la Memoria, condujeron a Sir W. Hamilton -sin duda el más erudito entre los filósofos británicos del siglo XIX y gran conocedor de la psicología asociacionista moderna- a afirmar que "en las observaciones de Vives está compendiado y resumido casi todo lo más importante de cuanto se ha dicho sobre el problema de la asociación mental, lo mismo antes que después" (Hamilton, 1845, p. 896; cf Quintana, 1988, ps. 79-81). En el resto de los temas, la crítica histórica no ha sido menos positiva que la de Hamilton sobre la memoria. En tal caso, ni la elaboración teórica del empirismo moderno se inicia en la obra de Bacon, ni Hume fue el "inventor" de la teoría de la asociación -aunque él se diera a sí mismo este calificativo-, ni Descartes resulta afortunado históricamente al afirmar que en el tema de las pasiones lo poco que se había dicho antes que él carecía de valor. Por lo demás, la misma doctrina del "examen de ingenios" de Huarte de San Juan parece tener ya un importante precedente en la obra de Vives (Cf. Moral, 1976). Aún podían aducirse otras importantes precedencias en sus tesis psicológicas cf Watson *et al.*, ps. 28 y 31-32).

LLegamos así al final de nuestra reflexión sobre Vives. Hemos querido subrayar y transmitir la "modernidad" de su pensamiento en los campos que nos son más cercanos. Hemos querido con ello rendir un sencillo homenaje a esta figura ciertamente olvidada de nuestra historia intelectual. Muchos de sus contemporáneos y posteriores tuvieron la oportunidad de tomar un abundante número de sus ideas (Noreña, 1970, trad., p. 342-343) -pues sus obras estuvieron disponibles en las Bibliotecas del Continente desde el primer momento-, y lo hicieron sin haber sentido la necesidad de indicar la fuente. Quizás ese

olvido se explique porque, como se habrá observado a partir de estas reflexiones, las múltiples innovaciones que él propuso, reflejo casi siempre de la realidad de su época y expresadas muchas veces en forma expresa y a veces simplemente sugeridas, eran tan sensatas que se hicieron inmediatamente patrimonio común de todos. Quizás se explique porque su probabilismo epistemológico le impedía excomulgar a ningún adversario. Probablemente ocurrió así porque no formó, ni quiso formar, escuela. Y no formó escuela porque, en un acto de suprema honestidad intelectual, advirtió a sus posibles discípulos: si alguien me siguiera, hágalo no por afecto a mi persona, sino por que esté convencido de mis ideas. En fin, sólo por ser uno de esos convencidos de muchas de estas ideas, nos hemos permitido presentar ante este foro erudito de historiadores de la psicología estas reflexiones sobre el pensamiento educativo y psicológico vivesiano, con la finalidad y la esperanza de que nuestro humanista, reformador en tantos aspectos y figura indiscutida del renacimiento europeo, llegue algún día a formar parte, de manera indiscutida, de las Historias de la Psicología, a ver reconocidos entre nosotros los méritos de sus innovaciones metodológicas y temáticas y, en fin, a encontrar en ellas el lugar y el rango que se merecen.

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, N. (1957). Linee di storia della pedagogia. Turin, G. B. Paravia & C. Trad. cast.: Historia de la pedagogía. México, FCE, 1969.
- BONILLA Y SAN MARTÍN, A. (1929). Luis Vives y la Filosofía del Renacimiento. 3 Vol. Madrid.
- HAMILTON, W. (1845). "Dissertations on Reid". En The Works of Reid, Vol. II. Edimburg, James Thing, 1889, 8ª edic.
- LANGE, A. J. (1887). Luis Vives. En Enzyelopädie d. gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, IX. Leipzig, 1887, p. 776-851. [Trad. cast.: revisada por Menéndez y Pelayo, Madrid, La España Moderna, 1894 Nueva edic.: Buenos Aires, 1944].
- MENENDEZ Y PELAYO, M. (1892). Ensayos de crítica filosófica. Madrid, Est. tipográficos "Sucesores de Ribadeneira".
- MORAL, B. del (1976). "Estudio comparativo del 'Ingenio' en Luis Vives y Huarte de San Juan". Annalecta Calasanciana, 18, p. 65-143.
- NOREÑA, C. G. (1970). Juan Luis Vives. La Haya, Martinus Nyhoff. Trad. cast.: Juan Luis Vives. Madrid, Ediciones Paulinas, 1978.
- PUIGDOLLERS OLIVER, M. (1940). La filosofía española de Luis Vives. Barcelona, Labor.
- QUINTANA, J. (1988). "Vives, un extemporáneo en la historia de la psicología moderna". En A. Rosa, J. Quintana y E. Lalueza, Psicología e Historia. Madrid, Eds. de la Universidad Autónoma de Madrid.
- RIBER, L. (1947-1948). "Ensayo biobibliográfico". En L. Vives, Obras Completas de Luis Vives. Madrid, Aguilar.
- URMENETA, F. de (1949). La doctrina psicológica y pedagógica de Luis Vives. Barcelona, CSIC.
- VIVES, J. L.: Obras Completas de Juan Luis Vives, I-II. Madrid, Aguilar, 1947-1947. Edición de L. Ribet. En adelante OC.
- VIVES, J. L. (1523). De rationes studii puerilis. Trad. cast.: Pedagogía Pueril, en OC, II, p. 317-335.
- VIVES, J. L. (1524a). Satellitium animi. Brujas. (trad. cast.: Escolta del alma, en OC, I, p. 1177-1204.
- VIVES, J. V. (1524b). Introductio ad sapientiam. Brujas. Trad. cast.: Introducción a la sabiduría, en OC, I, p. 1205-1257.
- VIVES, J. L. (1626). De Subventione pauperum. Brujas. Trad. cast.: Del socorro de los pobres, en OC, I, p. 1355-1411.
- VIVES, J.L. (1531). De Disciplinis. Brujas. Trad. cast.: De las disciplinas, en OC, II, p. 337-687.
- VIVES, J. L. (1531b). De Prima Philosophia seu de intimo officio naturae. Trad. cast.: Filosofía primera. En OC, II, p. 1057-1145.
- VIVES, J. L. (1538a). De anima et vita. Brujas. Trad. cast.: Tratado del alma, en OC, II, p. 1147- 1319.

- VIVES, J. L. (1538b), Linguae Latinae exercitatio. Brujas. Trad. cast.: Ejercicios de lengua latina, en OC, II, p. 881-975.
- VIVES, J. L. (1543), De veritate Fidei Christianae [Póstumo]. Brujas. Trad. cast.: De la verdad de la fe, en OC, II, p. 1323-1686.
- VIVES, L. (1978), Epistolario. Madrid, Editora Nacional.
- WATSON, F. (1915), "The Father of Modern Psychology". Psychological Review, 22, p. 333-353.
- WATSON et al. (sf), Vives. Madrid, La Lectura.
- ZILBOORG, G. (1945), A History of Medical Psychology. Trad. cast.: Historia de la psicología médica. Buenos Aires, Psique, 1968.