Primera edición, 1940

Queda hecho el depósito que marca la ley. Copyright by
La Casa de España en México

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico
por
Fondo de Cultura Económica
Av. Madero, 32

Biblioteca Daniel Casio Villegas
EL COLEGIO DE MEXICO, A. C.

Juan Roura-Parella

Antiguo Profesor de la Universidad de Barcelona, Profesor Extraordinario de la Universidad de México

Educación y Ciencia

Biblioteca Daniel Cosío Villegas
Inventario 2007

La Casa de España en México

PALABRAS PRELIMINARES

Este trabajo ha nacido de la necesidad del tiempo.

La cuestión más palpitante de la vida pedagógica actual es la de su autonomía. Autonomía en dos dimensiones: en la educación como una realidad con sentido propio en la totalidad de la vida de los pueblos, y en la pedagogía como una ciencia autónoma en el sistema de las ciencias. La autonomía de la pedagogía supone, evidentemente, la autonomía de la educación.

El afán no es superfluo. El poder y la eficacia de un sector de la cultura depende en primer término del reconocimiento de su función específica en la totalidad de la vida. Pero ningún sector puede pretender una autonomía absoluta. Cada sector tiene su propia ley de constitución, su propia lógica, y todos dependen de todos. La cultura es una unidad viva y cada sector no es más que una rama de un tronco común. Toda autonomía es aquí relativa.

La riqueza extraordinaria de la literatura pedagógica desde Dilthey —sus publicaciones se cuentan por docenas de millares— contrastaría con la escasa aportación de nuestro país si esta penuria no fuera reflejo de una pobreza científica general. Con todo, siempre ha sido para nosotros motivo de reflexión el hecho de ver rehuir su propio destino a los hombres que dedicaron su vida a la formación de las nuevas generaciones. Muchos no serán auténticos representantes y transmisores del espíritu del pueblo, sino que habrán intentado, en un movimiento oblicuo, satisfacer valores fundamentales de su núcleo personal, cuya realización directa suponía la elección de caminos que quizás por deficiencias vitales no se sintieron con ánimos de recorrer.

Es evidente que la teoría pedagógica no puede surgir más que de la reflexión sobre el fenómeno educativo. Al maestro, en su más

amplio sentido, le incumbe aportar el material para la construcción de una ciencia pedagógica, y si es cierto, quizás, que la Universidad se debe en primer término al espíritu de objetividad y a la investigación de la verdad, no puede desconocerse que las cosas no ocurren así en las demás escuelas. Aquí se destaca ante todo la idea de educación y todo el trabajo escolar se rige principalmente por su fuerza normativa y formadora de valores. "Con esto se introduce en toda escuela el imprescindible carácter de concepción del mundo, organizado por un ideal de educación". Ideal que no puede ser fruto del libre juego de la fantasía, sino que debe alimentarse en las fuentes mismas del alma nacional.

El tratar el problema de la escuela con una preocupación casi exclusiva por las cuestiones técnicas de enseñanza —cuestiones de método y organización— prescindiendo de un ideal vivo de educación fijado como norma, ha calcificado las raíces superficiales que desde siempre en nuestro país la pedagogía hincó en la filosofía. En ninguna parte se traduce esta ausencia del pensar filosófico, que reduce la multiplicidad fenoménica a una unidad de principio, como en el caso de la llamada política cultural.

Este trabajo no quiere ser más que un modesto intento de vincular el fenómeno educativo a la unidad de la cultura y anclar la pedagogía en la rada de la filosofía. Sin la savia filosófica la pedagogía no puede ser más que un formulario que no cala hondo en el proceso de la formación del hombre

Todos tenemos una deuda con la vida. Ella nos proporciona los materiales para nuestra formación, que elaborados, volverán después a su vez a la vida. Si en todo trabajo de esta índole debiera exponerse, por razones de honradez científica, el origen de las ideas fundamentales que lo nutren, ello me parece imprescindible tratándose de un tema como el de la formación del hombre, pues la historia de estas ideas es la historia de nuestra propia formación.

Entre las influencias incalculables que convergen en la formación de un individuo y que después se reflejan en su obra, quisiéramos destacar, por lo que se refiere a este estudio, aquellas que en cierto

sentido "imprimen carácter" a nuestra vida y a las cuales ésta se vincula con un deber de agradecimiento. Estas influencias madres son los conceptos fundamentales que dan estructura a nuestro trabajo.

Recuerdo todavía vivamente la fuerte impresión que me produjo la lectura de la conocida obra del Dr. Augusto Pi y Suñer, La unidad funcional. *Al sabio fisiólogo le debo el descubrimiento del hombre como una unidad viva. El hombre que por aquellos tiempos se estudiaba en los manuales de Fisiología era un cadáver. Pi y Suñer me reveló esta categoría fundamental de la vida: la vida es un todo, una unidad.*

Otro ilustre biólogo, Ramón Turró, puso en mi espíritu la primera piedra para la construcción de una unidad más amplia: el hombre y el mundo. En los capítulos sobre el hambre, de su libro Orígenes del conocimiento, *editado en Barcelona en 1917 descubrí el carácter transcendente de la vida. Entonces, sin embargo, mis estructuras internas no eran bastante maduras para comprender en toda su extensión el significado de esta unidad sobre la que gravita toda nuestra concepción pedagógica.*

Otra influencia que me imprimió carácter es la lectura de William James. El gran psicólogo norteamericano de quien podría decirse lo mismo que él decía de Dilthey, esto es, que era un hombre overflowing with information with regard to everything knowable and unkowable, *aprendí a ver la vida, sobre todo la vida psíquica, como un torrente; y en la misma época Bergson había de enseñarme que la vida es una corriente creadora, una corriente que al fluir se crea a sí misma. En esta creación el pasado gravita sobre el presente y se proyecta hacia el futuro. Mi primera idea del sentido de responsabilidad, tanto en el individuo como en los pueblos, me la dió Bergson.*

Hasta aquí, sin embargo, el hombre era un ser aislado y la sociedad una agregación de individuos. La primera piedra que removió violentamente mi alma la lanzó mi maestro Spranger. Durante largo tiempo me sentí como perdido en un mar sin orillas. Al hacerse un poco de luz en mi espíritu vi al hombre como un miembro de una

estuctura super-individual mucho más amplia: la vida del pueblo y su cultura, de la que es expresión. El hombre se salvará de su disolución en la comunidad y la comunidad ya no será sentida como una simple agregación de átomos individuales. La vida del pueblo se perfilaba como una unidad dialéctica entre el individuo y la colectividad.

En la estructuración de este sentido de la vida, que nosotros hemos intentado hacer un leit motiv *de nuestra tesis, contribuyó, en un plano más empírico, Wolfgang Köhler, cuyas enseñanzas sobre la teoría de la forma dejaron su huella en nuestro modo de pensar. Además de un gran psicólogo, Köhler es un maestro de honradez científica.*

Cuantos conozcan a Nicolai Hartmann en la cátedra y en sus obras apreciarán todo lo que debo a mi antiguo profesor de la Universidad de Berlín.

Quiero recordar aquí también mi deuda hacia mi amigo el profesor García Bacca de la Universidad de Barcelona, de quien, tanto en sus lecciones universitarias como en nuestras conversaciones científicas, aprendí en más de un punto en materias de folosofía de las ciencias.

Entre las muchas enseñanzas que debo a la situación que atravesamos, quisiera destacar sólo una idea que ha emergido a la plena luz de mi conciencia y que debiera guiar desde lo alto todo el proceso de la formación humana. En medio de este carnaval trágico a que nos lanzaron, hemos visto con frecuencia a hombres y mujeres cambiarse la máscara hasta el punto de no saber ya más, cuál era la concordante al rostro. Difícil es acordar el pasado con el presente y con el futuro. Pero, en cambio, en esa identidad consigo mismo radica la esencia misma de la persona. La verdadera grandeza de Sócrates, este auténtico maestro de la conciencia helénica, consiste en haber sabido morir por permanecer idéntico a sí mismo.

Todo mi agradecimiento al Dr. Xirau, director de esta tesis, por sus acertadas observaciones y sugerencias. Los cinco años de trabajo en su seminario consagrados a Husserl, Kant y San Agustín

han sido una serie de ejercicios ascéticos para penetrar en el mundo de la objetividad. En el recinto austero del "Seminario de Pedagogía", en esta comunidad de trabajo saturada de amor y de respeto, hemos querido ver la herencia de un español venerable, gran maestro de la conciencia nacional, D. Manuel Bartolomé Cossío, quien años atrás nos enseñó, con el ejemplo y la doctrina, en él maravillosamente unidos, una alta, difícil y rara virtud: el respeto sagrado a la persona humana.

Lo esencial de la primera parte de esta obra fué expuesto en un curso breve dado en la Universidad Internacional de Santander en el verano de 1934. La expresión feliz, La educación viva, *me fué dada no sé si por el Dr. Gaos o por el poeta D. Pedro Salinas.*

El contenido de la segunda parte ha sido objeto de repetidos cursos en la Universidad de Barcelona. Su plan me fué sugerido en una clase de Werner Sombart. Si hay tres actitudes distintas respecto de la economía, las habrá también respecto de las demás regiones de cultura y por consiguiente respecto de la educación. Poco más tarde, la idea de Sombart aparecía en su conocida obra: Die drei National-ökonomien, *Munich, 1930.*

Creeríamos satisfacer parte de nuestra deuda con la vida si este sencillo trabajo continuase el hilo de la tradición que el espíritu se teje a sí mismo para su eterna conservación.

La distinción con que me honraba la Facultad de Filosofía de la Universidad de Barcelona al incorporar esta obra a la lista de sus publicaciones, no es mayor que el honor que siento al ver figurar mi libro entre las publicaciones de La Casa de España en México, *institución que para mí simboliza un pueblo en que la vieja levadura española, unida al genio polisecular de la tierra mexicana, se mantiene idéntica a sí misma, limpia de una tradición en declive, no siempre afortunada, que allá en el suelo donde un día floreció pujante y esplendorosa se obscurece cada vez más.*

Sólo al poeta le es dable penetrar en el subsuelo de la realidad y expresar en su lenguaje la esencia de las cosas. He de agradecer a José Carner, poeta que une al sentido objetivo de Goethe la llama

del amor de Hölderlin a su tierra, la versión castellana de mis citas de estos dos grandes poetas, que aquí y acullá iluminan pensamientos rebeldes al lenguaje de la ciencia.

Al verter hoy al castellano esta tesis que hace tres años fué leída y discutida durante más de cuatro horas, no hemos sentido la necesidad de introducir ningún cambio en la concepción original. Ello nos ha alarmado ciertamente, pues no sabemos si nuestras estructuras espirituales ancladas quizás en las aguas mansas de cualquier puerto, se han hecho rígidas, o si nuestro estudio, cuya preparación se extendió a más de seis años, puede soportar sin envejecer, en un tiempo que todo lo devora, el transcurso de tres años. Sólo se han añadido algunas referencias bibliográficas que en total no pasarán de media docena.—J. R. P.

México, 1940

INDICE GENERAL

Págs.

PALABRAS PRELIMINARES ..... VII-XII

PRIMERA PARTE

LA EDUCACIÓN VIVA

INTRODUCCIÓN 3-5

CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN COMO UNA REALIDAD EN LA VIDA DE LOS PUEBLOS

I. *El hombre en su mundo* 7-25

El hombre como ser biológico en su mundo 11
El hombre como ser espiritual en su mundo espiritual 14
Naturaleza del hombre: herencia y medio ambiente 18
Genotipo, fenotipo y situación vital 22
Disposiciones y caracteres psíquicos 24

II. *Acción formadora del mundo espiritual* 25-43

La cultura 25
Acción formadora de la cultura 28
El grupo 31
Acción asimiladora del grupo 33
Límites de la asimilación del individuo por el grupo 36
Acceso al mundo de los valores 38
El órgano para la percepción de los valores 40

III. *Asimilación de los sectores de la cultura* 43-51

El lenguaje 43
Conocimiento y ciencia 44
Gusto y arte 45
El espíritu de la técnica 46
El espíritu objetivo en la vida política 47
La moral vigente 49
Individuo y religión 50

Págs.

IV. *Evolución individual e incorporación a la cultura del grupo* 51-63

Movimiento de la vida 51
Conservación y cambio. Desarrollo 52
Diferenciación e integración. Estadios del desarrollo 53
El mundo del niño 54
El mundo del adolescente 58
Relieve de vida 60

V. *Leyes de la educación* 63-64

Hechos y leyes 63
Ley de la asimilación 63
Ley de la composición de fuerzas 64
Ley del acercamiento anímico 64
Ley de incorporación a las estructuras anímicas 64
Ley del acercamiento a la vida 64

VI. *Función de la educación* 64-66

Generación vieja y generación nueva 64
Herencia y tradición 65
Función de la educación 66

CAPÍTULO II

La Educación como Ideal

I. *Idea e Ideal* 67-82

Ideal de formación 69
Ideal personal 70
Persona empírica y persona ideal 71
Ideal, individuo y deber ser 72
Ideal y vitalidad 74
Vocación 75
Ideales falsos, ideales muertos 76
Ideal y libertad 78
Realización de sí mismo 80

II. *Ideal colectivo* 82-88

El todo y las partes 82
Personalidad y comunidad 83
El pueblo considerado como ideal 84

Págs.

III. *Vida de los ideales de educación* 88-91

Vigencia de los ideales de educación 88
Validez de los ideales de educación 89

IV. *Concepción del mundo e ideal de educación* 91-97

Concepción del mundo 91
Ideal utilitarista 93
Ideal intelectualista 94
Ideal estético 95
Ideal social 95
Ideal político 96
Ideal religioso 96

V. *Herencia histórica en la vida de los ideales* 97-101

Pasado y presente 97
Herencia de las grandes capas espirituales 98
La situación actual 100

CAPÍTULO III

La Educación como Método

I. *Categorías de la Didáctica* 103-134

Corrientes antimetodistas 104
Aparición del racionalismo en el método: Comenius 105
Apogeo del racionalismo: Rousseau 106
La situación actual 108

II. *Psicología y método* 110-125

Principio de individualidad 110
Principio de actividad 115
Principio de totalidad 118
Principio de jerarquía 120

III. *Cultura y método* 125-131

Principio de adecuación a la cultura 125
Estructura de los bienes culturales 126
Valores de formación 127
El problema de la educación formal 128

Págs.

IV. *La realización de los ideales de educación* 131-134

El ideal, la escuela y la vida 131
La personalidad del educador 132

CAPÍTULO IV

Unidad de la Educación

I. *Dialéctica de la educación* 135-142

El modo de pensar dialéctico 135
La vida como fenómeno dialéctico 136
Contenido y forma 139
Unidad de la educación 140

SEGUNDA PARTE

LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO I

El Problema

I. *Nacimiento de la ciencia* 145-148

Asombro y fe del hombre de ciencia 145
Contenido y método de una ciencia 146

II. *Objeciones contra una teoría de la educación* 148-153

Pedagogía y arte 148
Pedagogía y técnica 152

CAPÍTULO II

Pedagogía Normativa

I. *La actitud normativa* 155-157

Fin del conocimiento en la pedagogía normativa 155
Normas y valores 156

Págs.

II. *Ideal del hombre y pedagogía normativa* 157-162

Idea del hombre religioso 157
Idea del hombre natural 158
El "homo humanus" del idealismo 161

III. *Pedagogía normativa neo-kantiana* 162-167

La validez de la Lógica 162
La pedagogía filosófica de Natorp 163
El método de conocimiento en la pedagogía normativa 164
¿Es posible una pedagogía normativa como ciencia? 165

CAPÍTULO III

Pedagogía Empírico-Experimental

I. *Ciencia natural* 169-171

II. *Tipos de conceptos* 171-173

Universales 171
Cantidad y relación 172
Mensurabilidad 173

III. *Tipos de leyes* 173-174

Función 173
Función y fenómeno de expresión 174

IV. *Métodos de la ciencia natural* 174-177

Análisis 174
Explicación 175
Valor del conocimiento científico 175

V. *El empirismo en pedagogía* 177-191

La primacía de los elementos en las ciencias humanas 177
Pedagogía empírica 178
Empirismo didáctico y psicológico 180
Empirismo biológico 182
Empirismo sociológico 183
Concepto de educación en la pedagogía empírica 184
Valor del empirismo 186
Valor del método experimental 189

Págs.

CAPÍTULO IV

La Pedagogía como Ciencia del Espíritu

I. *Ciencia y vida* 193-210

Conceptos de vida 193
Ciencias del espíritu 194
El método descriptivo 196
Descripción fenomenológica 197
Fenomenología de la educación 201
El comprender como método de investigación 204
Comprensión de estructuras personales 205
Categorías interpretativas 206
Comprensión de objetivaciones del espíritu 208

II. *Unidad de la pedagogía* 210-215

Articulación de la pedagogía científica del espíritu 211
Recapitulación 214

Indice de autores 217-220

Primera Parte

La Educación Viva

Formación, transformación del sentido eterno, eterna conservación. GOETHE.

La última palabra del Filósofo es la Pedagogía, pues toda especulación sólo debe servir a la acción. Floración y finalidad de toda verdadera Filosofía es Pedagogía en su sentido más amplio: teoría de la formación del hombre. DILTHEY.

INTRODUCCION

JOHN Stuart Mill, en su conocido discurso de habilitación al rectorado de la Universidad de St. Andrews, decía que en el más amplio sentido la educación debía incluir "los efectos indirectos producidos en el carácter y en las facultades humanas por cosas cuyo propósito directo era diferente: por leyes, por formas de gobierno, por las artes industriales, por los modos de vida social; hasta por fenómenos físicos independientes de la voluntad humana, por el clima, naturaleza del suelo y posición local".

En este pensamiento de Stuart Mill la educación aparece mucho más como un hecho que como un propósito. Hay muchos factores que influyen en el hombre sin intención de formarlo y que, no obstante, moldean su vida. La sola presencia de un hombre, su conducta justa o injusta, sus maneras sociales pueden edificarnos pero también deformarnos.

En realidad cada hombre es constantemente educador sin saberlo. Y nadie conoce ni la intensidad ni la extensión de la influencia que irradia de su personalidad. Cada hombre gravita en el campo de fuerzas de otros hombres. Inconscientemente, casi siempre. El hombre se forma en la vida, pero también se deforma. Se forma y se deforma hasta la muerte. La educación es un fenómeno que dura toda la vida. El hombre está en constante proceso de formación. Aprendemos y enseñamos siempre, en la casa, en la escuela, en el ancho mundo. Aprendemos en todo lo que hacemos; en nuestra conversación, en nuestros errores, en nuestros éxitos, y en nuestros fracasos. La vida entera está tejida con motivos educadores. En última instancia, quizás, la vida no sea más que un inacabable proceso de formación.[1]

[1] En este sentido Warner JÄGER ha escrito su magnífico libro *Paideia* (la 1ª edición 1935, 2ª edición 1936) en el cual nos presenta la vida griega a través del proceso de formación del hombre griego. (Pronta aparición de la traducción española en las ediciones del *Fondo de Cultura Económica*).

La educación es un fenómeno inseparable de la existencia humana; como el conocimiento, como el arte, como la religión, la educación es un carácter de la existencia. Es una función originaria del espíritu sin la que la vida del hombre perdería su sentido. Del mismo modo que en todos los actos originarios de la vida no hay propósito ni intención consciente, así también la educación no es ningún acto planeado. No ha nacido del conocimiento filosófico, sino que existe como una realidad en la vida de los pueblos, en la dinámica de la cultura. Es una función general y necesaria de la misma existencia y tan vieja, por lo tanto, como la raza humana misma. Es una función tan inherente a la vida humana que hasta una época relativamente tardía el hombre no tiene conciencia de ella y no encontramos por lo tanto ningún rastro en la tradición literaria.[2] Por otra parte, en los pueblos primitivos la escuela está totalmente ausente.

La educación surge en un principio de una necesidad vital. Radica en la misma naturaleza biológica del hombre. Para su desarrollo el niño necesita los cuidados de la generación adulta. Este mismo fenómeno lo encontramos incluso en los animales superiores. Hay animales que al nacer se bastan a sí mismos y no necesitan aprender nada. Otros, en cambio, pasan por distintos estadios de desarrollo y aprenden de sus progenitores los primeros pasos de la vida.

El hombre nace indefenso, necesita la ayuda de los mayores y antes de bastarse a sí mismo pasa por un largo desarrollo, tanto más largo cuanto más elevado es el nivel cultural del pueblo a que pertenece. Gran parte de este trabajo se realiza por sí mismo gracias a la tendencia profunda que tiene la vida a formarse a sí misma. En las culturas primitivas, poco complicadas, el hombre se incorpora pronto y sin mucho esfuerzo a la cultura del grupo en el mismo proceso de vivir. La educación, aquí, es un puro madurar en la vida de la comunidad. Pero en las culturas complicadas una parte de este proceso se realiza mediante una ayuda consciente. Solamente así la tendencia que tiene la vida a formarse a sí misma encuentra plena satisfacción.

[2] Werner JÄGER: *Loc. cit.*, p. 23.

La educación llega a ser una fuerza consciente. La educación, ahora, filtra las influencias; refuerza unas y elimina otras; en una palabra, la acción educadora de un hombre sobre otro, obedece a un plan, tiene una intención consciente. La educación está guiada por un propósito deliberado, se convierte en una actividad dirigida. En este sentido la educación no es ya un hecho, una realidad viva, sino una misión a realizar. El fin de la educación no es ya la tendencia inconsciente, fenómeno originario de la vida misma, a incorporarse a la cultura del pueblo, sino que establece ideales, fija reglas y planes, señala orientaciones, en una palabra, da a toda su actividad un sentido normativo. El lugar adecuado para la formación del hombre es la escuela en su más amplio sentido: de la escuela primaria a la Universidad.

Se nos perfila con toda claridad un concepto *mundial* y un concepto escolar de educación. No son conceptos antagónicos, sino que por el contrario están en íntima relación. La educación consciente, intencionada, dirigida, supone aquella otra educación, que como un fenómeno primario, es inherente a la vida misma. El desconocimiento de esta verdad elemental que se extiende a todos los órdenes de la actividad normativa humana, ha llevado a menudo al hombre al error y al fracaso: el error de considerar la naturaleza humana como algo infinitamente plástico y maleable, y al fracaso de querer vaciar la vida del hombre en moldes ficticios, sin conexión con la realidad viva, y fruto de mentalidades utopistas y visionarias.

La educación escolar no es más que un pequeño capítulo de la educación *mundial* y el concepto escolar de educación que elabora la ciencia, está comprendido en el *conceptus cosmicus* para emplear una terminología kantiana.

CAPITULO I

La Educación como una Realidad en la Vida de los Pueblos

I. El Hombre en su Mundo

El hombre está unido al mundo por una doble cadena: de un lado por la línea de sus antepasados que penetra hasta los tiempos más lejano, y por otro lado está unido al mundo exterior en el que vive y crece.

En la dimensión del tiempo el hombre no es más que un anillo de esta cadena a través de la cual la vida se propaga y se selecciona a sí misma.[1] Camino del futuro la vida del pasado gravita sobre el hombre imprimiendo un ritmo y una coloración al desarrollo de su melodía personal.

La vida individual representa un miembro de una unidad de vida más general que abraza todo el pasado y se proyecta en el futuro. En el presente se conservan todos los estadios anteriores del espíritu. De otra forma no podríamos comprender el sentido de viejas culturas, ni comprender el pensamiento de sus sabios, ni revivir las creaciones de sus artistas. En el eco que el mundo antiguo encuentra en nuestra alma, se percibe nuestro parentesco espiritual. Y así como a veces en la superficie de la tierra aparecen estratos de remotas épocas geológicas, así también, en determinadas situaciones históricas, se invierten la tectónica de nuestra alma y la vida del hombre en su experiencia interna y en sus actos fluye de las capas más primitivas.

La vida del hombre está también en relación con el espacio. Su individualidad se extiende más allá de su propio cuerpo. Las

[1] Sobre la relación entre la vida y el tiempo, véase Dilthey, *Gesammelte Werke* VII, pp. 71, 228, 233, 235 y 257, y también H. Plessner: *Die Stufen des Organischen und der Mensch,* todo el cap. iv, especialmente pp. 171 *ss,* Berlín, 1928.

fronteras no están en la superficie cutánea, sino que penetran en el mundo exterior.[2] Hombre y mundo forman una unidad. Y de la misma manera que las células de los tejidos están inmersas en un medio interno del cual son tan inseparables como el cuerpo celular de su propio núcleo, el hombre vive sumergido en un mundo del que tampoco puede separarse.

El hombre no es un ser frente a un mundo, sino que este mundo forma parte esencial de él mismo. Sólo el pensamiento reflexivo puede separar el hombre del mundo, el sujeto del objeto. De esta abstracción han nacido buena parte de las discusiones filosóficas. Durante largos siglos el objeto fué el punto de partida de la Filosofía. Desde Descartes, si no ya antes, la investigación filosófica arranca del sujeto. En nuestro tiempo la filosofía representa el esfuerzo de integrar en una unidad al hombre y el mundo. La metafísica existencial de Heidegger y de Jaspers, la antropología de Scheler, la psicología y la pedagogía de Spranger, todas estas ramas vivas del tronco filosófico descansan sobre esta base. El modo de pensar de Galileo se ha extendido a todas las ciencias humanas.[3] Cuando la física moderna nos habla de la solidaridad entre "quantos" y "ondas" de corpúsculos y campos se expresa en el mismo lenguaje ontológico que la antropología al hablarnos del hombre en su mundo.

El mundo es un elemento inseparable del hombre. Pertenece a la esencia del hombre el tener un mundo, su mundo. A toda existencia va ligado indisolublemente un mundo propio. "El sujeto (existencia) necesita del objeto para "poder ser". Necesita del mundo.[4] El mundo es un carácter de la existencia.[5] la historia de este mundo

[2] Augusto Pi-Suñer: *La unidad funcional,* Editorial Minerva, Barcelona. 1917. W. James: *Principios de psicología,* vol I, cap. X, p. 313.—Alfredo Vierkant. *Filosofía de la sociedad y de la historia,* pp. 38 *ss,* La Plata, 1934.

[3] Véase el excelente trabajo del profesor Kurt Lewin "The Conflic between Aristotelian and Galileian Modes of Thought in Contemporary Psychology", en *A Dinamic Theory of Personality,* Nueva York, 1935.

[4] Heidegger: "Sein und Zeit", en *Jahrbuch für Philosophie und Phänomenologische Forschung,* tomo VIII p. 57 *ss;* Max Scheler: "Formalismus, etc.", en *Jahrbuch f. Phil. u. phän. Forschung,* tomo II p. 108. Gerhart Husserl: "Recht und Welt", en *Jahrbuch,* etc. vol. suplemento.

[5] Heidegger: *Loc. cit.,* p. 64.

solidario al hombre es la historia de su propia formación. El ser en la vida es el ser en un mundo, pero si el modo de vida es caracterizado por este mundo, el mundo a su vez es determinado por esta vida.[6] Si el mundo forma al hombre, el hombre es creador de su mundo.

Encontramos un ejemplo de esta interacción en el mundo celular. Si las células dependen del medio interno en el que están sumergidas, por decirlo así, ellas, a su vez, modifican este medio constantemente. Cada órgano, cada tejido crea a expensas del plasma sanguíneo su propio medio. La existencia en el sentido estrictamente biológico está basada en este intercambio, nunca interrumpido, entre las células y el medio interno. En la dialéctica del metabolismo emerge la vida biológica.

Análogamente, en el intercambio constante entre el hombre y el mundo salta la chispa de la vida humana. En esta jamás interrumpida cadena de ósmosis y endósmosis la vida se conserva y se desarrolla formándose a sí misma.

En el siglo pasado se pensaba que había un mundo común a todos los seres vivos. El *milieu* era la palabra mágica con la que ya Lamark (1744-1829) fundó la teoría de la descendencia de las especies y del hombre. De hecho el *milieu* no existe, sino que esta realidad general es vivida de diferente manera por cada ser vivo. Cada ser animal tiene su propio mundo. El hombre no es ninguna excepción. Cada hombre tiene su mundo de vivencia. La realidad del mundo externo no es una cosa hecha antes de la vida y resulta de la acción vital impedida, atacada o atacante de la vida sobre los objetos. Lo accesible al hombre en su mundo de percepción (*Merkwelt*) es un pequeño sector del mundo perceptible posible. Este mundo de reacción (*Wirkwelt*) también pequeño sector que comprende la esfera de la actividad individual. Mediante los órganos receptivos y reactivos el hombre se orienta en el mundo. No solamente conoce el mundo, sino que también lo forma y lo transforma.[7] El mundo de percepción y el mundo de reacción forman una unidad: el mundo

[6] JASPERS: *Philosophie*, t. 5 p. 61, 1932.

[7] JASPERS: *Loc. cit.*, I. pp. 61 *ss.*

circundante. Este mundo circundante es una perspectiva sobre el mundo exterior. Más adelante veremos cómo cada estadio de desarrollo representa un círculo particular de vivencias dentro del radio de las que son generales al hombre.

Cada hombre destila, por decirlo así, del mundo exterior su propio mundo. Los órganos sensoriales, las apetencia anímicas y espirituales son instrumentos seleccionadores. A cada estructura especial le corresponde también un mundo especial. Entre los objetos y nosotros hay casi una armonía preestablecida. "Cada sujeto es el constructor de su mundo", dice Üxküll. En cierto sentido esta expresión es quizás exagerada. Es más exacto, quizás, hablar de una correlación entre objeto y sujeto. El mundo influye y forma al hombre, pero el hombre modela y transforma el mundo. Estas dos relaciones antagónicas se integran en forma dialéctica en la unidad de la vida.

Estas ideas son hoy clásicas. Incluso en el campo de la patología cerebral se ha llegado a análogas conclusiones.[8] Con todo, las cosas no se presentan en la realidad con tanta simplicidad como acabamos de anunciar. Más exacta que la expresión, que hoy es ya casi un tópico, "el hombre es el creador de su mundo", sería decir que tiende a crearse su mundo. Entre la variedad de excitantes que nos vienen del mundo externo, no todos son adecuados a la estructura del organismo, sino que hay muchos que son inadecuados. Es un mundo circundante negativo que el organismo tiene que eliminar. Este mundo negativo existe aun cuando la vida tiene que luchar con él para mantenerse en estado normal.[9] El conjunto de contenidos de nuestras vivencias que constituye el mundo circundante no es una esfera cerrada y rígida, sino que está haciéndose constantemente en el curso de la vida. Y muchos individuos, sea por limitaciones de su propia estructura vital, sea por deficiencias del mundo exterior, no acaban de encontrar nunca un mundo adecuado a su manera de ser. El profesor von Üxküll, de Hamburgo, que como es sabido ha dedicado su vida a la investigación del mundo circundante en la escala animal, insiste amenudo en la confusión que se ha introducido en su

[8] Kurt GOLDSTEIN: *Der Aufbau des Organismus*, p. 26, Haag, 1934.

[9] Kurt GOLDSTEIN: *Loc. cit.*, p. 58 ss.

nomenclatura. El mundo circundante es un fenómeno subjetivo que no puede derivarse de factores físicos ni fisiológicos.[10]

El hombre como ser biológico en su mundo. El problema de la relación del hombre y el mundo, que en definitiva es el problema de la vida, presenta dos aspectos principales. Como ser vivo el hombre ocupa un lugar en el mundo orgánico. Este sería el aspecto vertical del problema de la vida. Por otra parte la vida del hombre representa la integración de diferentes existencias, distintas capas o regiones cada una de las cuales posee sus propios órganos con un *telos* específico que funciona para sí mismo, para los demás órganos y para el todo. Estas distintas capas de la vida humana, sus múltiples relaciones e influencias mútuas, la conexión en un todo, su unidad, constituye el aspecto horizontal del problema de la vida.[11]

Por razones de método tenemos que separar aquí, lo que en la realidad viva no puede separarse. Distinguiremos una existencia biológica y una existencia espiritual.

La existencia biológica es aquella que se nos hace comprensible desde el punto de vista del *Bios* y de su conservación. Se trata, pues, de la organización biológica del hombre en relación con el mundo, con su mundo. En este sentido el hombre es un animal entre los demás animales.

Hay una pura relación física entre el hombre y el ambiente en que vive. El medio geográfico tiene una influencia capital en el desarrollo y formación de la vida del hombre. Como la vida tiene sus bases en el mundo material, el intercambio con este mundo físico

[10] J. von Üxküll: *Die Lebenslehre,* p. 130. Potsdam, 1930. (Es una pequeña obra que resume las investigaciones del autor). Además de su obra ya clásica, *Ideas para una concepción biológica del universo,* Madrid, Calpe, véase de Üxküll: *Umwelt und Innenwelt der Tiere,* Berlín, 1921. Una idea de conjunto sobre el organismo y el mundo circundante, en su trabajo: "Der Organismus und die Umwelt" contenido en *Das Lebenproblem im Lichte der modernen Forschung,* Leipzig, 1931. Es un conjunto de trabajos de distintos autores recogidos por Driesch. Véase también: *Cartas biológicas a una dama,* edic. *Rev. Oc.,* Madrid, 1925.

[11] H. Plessner: *Die Stufen des Organischen und der Mensch,* principalmente pp. 32 *ss.*

tiene una importancia capital en su propia evolución y en la formación de los grupos.[12]

El hombre se encuentra en un campo de fuerzas físicas que no solamente lo modelan físicamente, sino que influyen en su alma (los llamados estados de ánimo son a menudo de naturaleza cósmica) e incluso en su espíritu. El clima, la composición y configuración del suelo, el paisaje, la energía de los rayos solares, de las substancias radioactivas, de las corrientes electro-magnéticas son otras tantas líneas de fuerza de este campo telúrico en que vive el hombre y que influyen poderosamente en su existencia total. El hombre está hecho de tierra. Por eso nuestra fisiología y las actividades mentales están bajo la influencia de las condiciones geológicas y de los alimentos con que nos nutrimos.[13]

Hay en el hombre y en su mundo una capa de orden físico minuciosamente investigada por Hellpach en su libro *Geopsychischen Erscheinungen.*[14] Desde los comienzos de la historia, el hombre ha tenido que reaccionar contra muchas de las fuerzas físicas que lo envuelven y a menudo su espíritu ha sabido transformar en influencias favorables, es decir, integrarlas en su mundo, aquellas fuerzas naturales incompatibles con su vida.

La acción del campo de fuerzas físicas sobre el organismo es tan poderoso y primario, que bien pudiera decirse que estas relaciones cósmicas constituyen las amarras del puente que se tiende entre el hombre y su mundo. El hombre siente la separación de *su tierra* como una verdadera amputación. Keiserling ha hecho notar con razón que más que ningún otro el tipo hispánico se orienta hacia la tierra y sumerge sus raíces en las profundidades del suelo. De ahí la palabra *destierro* para expresar esta amputación viva.[15]

[12] F. H. Hankins: *An Introduction to Study of Society,* todo el cap. V. Nueva York, 1828. Véase también el trabajo de Huntington: "Society and its Phisical Enviromment" en *An Introduction to Sociology,* edit. por Davis y H. H. Barnes, pp. 191 *ss.*, Nueva York, 1931. Hay abundante bibliografía.

[13] F. Giesse: "Die Kosmischen Einflüsse auf die Person", en *Die Biologie der Person.* vol. I. Berlín-Viena, 1929.

[14] Hellpach: *Geopsyche,* 4ª ed. de la obra citada, muy aumentada. Leipzig, 1935.

En la estructura físico-química del hombre emerge la vida. La característica fundamental de la vida es que necesita del mundo para conservarse. Una multiplicidad de necesidades fisiológicas unen al hombre a su esfera biológica exterior. Los órganos de los sentidos están al servicio de este fenómeno transitivo de la vida. Desde un punto de vista biológico, el hombre no es más que un sistema de necesidades que quiere satisfacerse con objetos del mundo exterior. Hay que observar, sin embargo, que nunca el espíritu puede excluirse de este sistema de necesidades. Las necesidades son estructuras en cuya satisfacción participa todo el hombre. Nunca el hombre que piensa puede separarse del hombre que come, según expresión feliz del Dr. Turró.[16]

En el campo de la nutrición aparece claro el carácter transitivo y selectivo de la vida. Desde los trabajos de Turró sabemos que el organismo tiene una obscura y difusa sensibilidad trófica que proyecta al individuo al exterior para incorporar a su medio interno aquellas substancias químicas que necesita para continuar el recambio material. Esta sensibilidad es específica, lo que significa que dentro del marco de la vida humana cada hombre tiene esquemas de percepción y reacción diferentes.

Lo mismo ocurre en el sector sexual y en el de los enemigos, que, con el de la nutrición e influencias cósmicas, son las cuatro grandes regiones de estímulos que von Üxküll distingue en la esfera biológica.[17] La vida animal forma principalmente su mundo desde dentro. Al satisfacer sus necesidades se desarrolla, y la vida, así, se forma a sí misma. En el hombre las cosas son mucho más complicadas por la imposibilidad, aun en el mundo del pensamiento, de separar la esfera biológica de la esfera del espíritu.

Cuando el hombre no encuentra los objetos adecuados para satisfacer sus necesidades, acude a los llamados sustitutivos (*Ersatzbefriedigungen*) de una gran importancia no sólo para la vida indi-

[15] KEISERLING: *Méditations Sud-Américaines,* p. 90. París, 1932.

[16] S. KRAUS: *Bedürfnis und Befriedigung,* p. 15. Viena, 1931.

[17] J. V. ÜXKÜLL: *Theoretische Biologie,* 2ª edición, pp. 128, 132, 137, 139, 140. Belín, 1928. (trad. inglesa ed. por Harcourt.)

vidual, sino también para la totalidad de la cultura.[18] Ciertas neurosis son consideradas como reacciones sustitutivas de necesidades biológicas. Este hecho pone de relieve hasta qué punto están entretejidas la esfera biológica y la esfera espiritual.

El hombre como ser espiritual en su mundo espiritual. El hombre, como un todo, forma un sistema con su mundo de cuya interrelación emerge la vida misma. Este sistema total comprende sistemas parciales, uno de los cuales lo constituye la existencia biológica cuya conservación está asegurada por un sistema de necesidades que tienden a satisfacerse con los objetos adecuados del mundo exterior. Estas necesidades biológicas están vinculadas a estructuras instintivas que no son otra cosa que un repertorio de reacciones que con cierta elasticidad son siempre iguales en la vida de la especie.[19] Un determinado esquema de percepción provoca siempre el correspondiente esquema de reacción. Dejando de lado algunas reacciones inteligentes de los primates superiores, el animal no conoce otro tipo de conducta que las reacciones instintivas.[20]

A más de este tipo de reacciones instintivas, hereditarias, el hombre conoce otro tipo de relación con el mundo exterior. Entre la percepción y la reacción ligadas fatalmente en la vida animal, excepto en los pocos casos de modificación de los instintos por los hábitos, el hombre interpola objetivos que vienen de otra esfera que la de la conservación de la vida. El hombre es capaz de dar fines a su propia conducta, de elegir sus reacciones.

Este poder del hombre lo levanta por encima de la pura vida y lo coloca en una esfera que no está sujeta a la legalidad de la naturaleza. En esta esfera de la existencia humana el hombre se hace creador y libre: es la esfera del espíritu. Todas las reacciones del hombre cuya teleología escapa a la conservación del individuo y de la especie

[18] S. KRAUS: *Loc. cit.*, pp. 54-56. Véase también K. LISSNER: "Die Entspannung von Bedürfnissen durch Ersatzhmdlungen., en *Psychologische Forschung*, 1933, pp. 18, 218-250. W. MAHLER: "Ersatzhandlungen verschiedener Realitätsgrades", en: *Psychologische Forschung*, 1933, 18. 27-89.

[19] W. MCDOUGALL: *The Energies of Men*, cap. IV, pp. 447 *ss.*, 4ª ed.

[20] KÖHLER: *Inteligenzprüfungen an Menschenaffen*, cap. IV, pp. 447 *ss.*, 2ª ed., Berlín, 1924. (Edición inglesa de 1924-1925.)

pertenece a la esfera del espíritu. Esta existencia espiritual es la que eleva al hombre por encima de la escala zoológica y la que le da toda su dignidad y toda su grandeza.

Son difíciles de precisar las fronteras entre la esfera biológica y la esfera espiritual. El hombre pertenece a la naturaleza, en cierto sentido es un animal, con todas sus tendencias y sus instintos, y obedece a las leyes de la naturaleza. De otro lado sus actos van mucho más allá de la pura satisfacción de las necesidades biológicas y penetran en un mundo lleno de sentido. La vida del hombre comprende estas dos esferas, íntimamente relacionadas por una doble corriente osmótica que impide establecer con precisión la línea divisoria entre estas dos existencias, la biológica y la espiritual.

Antiquísima es la distinción y la oposición entre la naturaleza y el espíritu. No podemos entrar aquí en esta cuestión eterna.[21] Goethe ha dicho una vez que todas las discusiones de los tiempos viejos y de nuestro tiempo, vienen de querer aislar las cosas que en su naturaleza Dios ha creado unidas.

Una vez más: en el hombre se integran en un todo dos existencias de naturaleza diferente. No podemos resistir aquí el deseo de transcribir las palabras que Dios dirige al hombre por boca del filósofo del Renacimiento, Pico de la Mirándola: "Te he colocado en el centro del mundo a fin de que puedas mirar libremente en torno tuyo y acomodarte allí donde te encuentres mejor. No te he creado ni celestial ni terrenal, ni mortal, ni tampoco inmortal. De acuerdo con tu voluntad y dignidad debes ser el modelador de ti mismo y formarte en tu propia materia. Eres libre, por tanto, de hundirte hasta el último grado de la naturaleza animal y también puedes elevarte hasta las más altas esferas de la divinidad."

La existencia biológica del hombre no puede ser nunca una vida animal y su vida espiritual no puede ser nunca una vida divina. El

[21] Sobre el estado actual de este problema metafísico nos informa Max Scheler: *Die Stellung des Menschen im Kosmos,* y la crítica de Cassierer contra el concepto de función ascética que Scheler asigna al espíritu, en "Geist und Leben", en: *Philosophie der Gegenewart. Die neu Rundschau,* xxxxi, pp. 244 *ss.,* Berlín.

hombre de las ciencias naturales no es el hombre real. En cada momento de su vida el hombre es una totalidad.

Las cosas del mundo exterior están referidas a nosotros. Tienen un sentido, una significación. Nunca notamos en el mundo exterior simples materias físicas sino contenidos significativos: armas, joyas, vestidos, obras de arte, teorías científicas, desórdenes sociales, revoluciones, guerras, creencias diversas, etc., etc., realidad que se nos da primero en la vivencia que en el conocimiento. Nuestra relación primaria con el mundo externo es de orden emocional. La actitud de amor u odio es anterior a la relación cognoscitiva, lo que significa que la relación fundamental del hombre con los objetos del mundo exterior es primero de orden práctico. Lo que llama Heidegger "Daszuhandene Ding" es anterior a los objetos del conocimiento.[22]

El hombre no vive en un mundo de materia física, sino en un mundo de objetos con sentido. Tomemos, por ejemplo, el lenguaje. De un lado la lengua es un producto físico. Tonalidades y sonidos. Incluso se pueden registrar en un disco de gramófono. En segundo lugar la lengua tiene que ser oída; supone, pues, un proceso psíquico: oír. Ahí la distancia entre lo físico y lo psíquico es casi imposible. ¿Dónde está el lado físico y el lado psíquico en el oír? Si fuera posible abstraer el lado psíquico no oiríamos más que sonidos. Pero en realidad no sólo oímos sonidos, sino significaciones. Este sentido es el que aparece a la conciencia cuando comprendemos. Comprender es mucho más que oír.[23] Lo mismo encontramos en el dominio de la ciencia. Un libro es, por un lado, materia, pero por otro lado es sentido o contenido significativo. Incluso cuando leemos no vemos las manchas de tinta que forman las letras y las palabras, sino que a través de lo material se nos da el contenido significativo. Lo mismo encontraríamos en las demás regiones del espíritu. Pero donde el fenómeno es más patente, es en el dominio de la técnica y de la vida práctica. La mesa, la lámpara, el cenicero, el calentador de gas, etc., tienen un sentido

[22] N. HARTMANN: *Zur Grundlegung der Ontologie*, p. 187, Berlín, 1935.

[23] Tomamos este ejemplo de Spranger. Véase: "Idees fonamentals de la Psicologia com a ciencia de l'esperit", en *Revista de Psicologia i Pedagogia*, Núms. 6 y 7.

para nosotros. El mundo en el cual vivimos es siempre una realidad significativa. Así, Dilthey eleva la significación a la categoría fundamental de la vida.[24]

Esta amplia y varia realidad de sentido y de significación se denomina *espíritu*. El espíritu, así entendido, presenta dos caras: un lado objetivo y otro subjetivo. Un cuadro, por ejemplo, es espíritu objetivado. Cuando una persona comprende su sentido se enciende en su alma la llama del espíritu subjetivo. Si, por otro lado, alguien pinta un cuadro, el espíritu subjetivo se convierte en objetivo. El espíritu se ha objetivado.

Como hace notar muy bien Spranger, los actos mediante los cuales el espíritu se objetiva, no son siempre puros.[25] En la compleja trama del espíritu objetivo, llamado también cultura, no sólo se encuentran realizaciones auténticas, sino que hay mezcla de productos que deben su origen a corrupciones subjetivas, a falsas valoraciones. Pero frente al espíritu individual o colectivo hay un mundo de las exigencias ideales que nos enseña a bien valorar y que dirige en un sentido normativo las realizaciones del espíritu. A estas normas ideales que se nos imponen como un *deber* le llamaremos, siguiendo la nomenclatura de Spranger, espíritu normativo.[26]

Sumergido desde el primer momento de su vida en un mundo espiritual, el hombre va construyendo su propio mundo. El aparato para esta destilación personal lo llevamos dentro de nosotros mismos. Si no estuvieran dadas en el hombre las leyes fundamentales del espíritu, no podríamos nunca construir el mundo espiritual. Con esta estrucura *a priori* el hombre construirá su propio mundo espiritual.

Goethe ha expresado con maestría el viejo pensamiento de Plotino:

Si el ojo no tuviera
naturaleza parecida al sol
nunca el sol viera. ¿Y cómo

[24] G. Misch: *Lebensphilosophie und Phänomenologie*, p. 131 *ss.*, Berlín, 1931.

[25] E. Spranger: *Formas de vida*, p. 35, Madrid, 1935.

[26] E. Spranger: *Loc. cit.*, pp. 35-36.

podría Dios
arrebatarnos, si en nosotros no yaciera
su mismo poderoso resplandor?

Una afinidad electiva orienta al hombre a través del mundo espiritual. Todo lo que encuentra un eco en su alma se incorpora a su imagen del mundo. Cada individuo tiene su mundo particular de vivencias, su propia perspectiva sobre el mundo. Solamente ve del mundo un pequeño sector, aquel que se abre a su esfera espiritual. Como Herder y Goethe hemos de aprender a ver en esta infinita variedad de formas, infinitas irradiaciones de la vida divina. Así nace el respeto y la reverencia a toda vida humana y un sentido integrador en la vida social. Los hombres somos ciertamente limitados. Pero cada fuerza positiva que desarrollamos en nosotros mismos tiene una relación con lo absoluto, con la divinidad. Y todos tenemos que sentir el afán, como dice Goethe, de "leer la amplitud de la divinidad".

Naturaleza del hombre: herencia y medio ambiente. En el juego de relaciones recíprocas entre el hombre y el mundo, la vida se forma a sí misma: el mundo exterior deviene mundo circulante. Formación de la vida y formación de un mundo propio es un mismo fenómeno. La formación del hombre tiene, pues, un doble origen: de un lado el factor endógeno en el que radica el poder seleccionador, y de otro lado el factor exógeno que ofrece el material para la formación de la vida y de un mundo propio. Factor endógeno y factor exógeno: herencia y medio ambiente. El desarrollo del individuo, los cambios y metamorfosis de su vida, su destino en el seno de la comunidad depende de la convergencia de estos dos factores. En este sistema de coordenadas se inscribe su historia personal.

En el huevo fecundado está el individuo en estado potencial. Este huevo fecundado contiene los factores dominantes que han determinado los caracteres visibles de sus padres y también los factores recesivos que han quedado latentes en el curso de su vida.

Cada individuo no es más que un anillo de una cadena a través de la cual la vida se transmite de una generación a otra. Cada anillo representa en cierto sentido la condensación de todo el pasado. Efectivamente, hay una lucha entre caracteres hereditarios del individuo.

Bajo la influencia del medio ambiente aparecen ciertos rasgos en el primer plano y otros quedan en el fondo sin una eficiencia real. El ideal pedagógico está justamente en liberar en cada individuo un tipo determinado.[27] Salta a la vista, ahora, toda la importancia que el problema de la herencia tiene para la educación consciente.[28] En las posibilidades de manipulación de estos dos factores está la determinación del futuro individual.

Ahora bien: ¿Cuál de esos factores es el más importante en la formación del hombre? Esta es una antigua cuestión que se plantea siempre de nuevo en muchas ramas de la ciencia. No queremos entrar aquí en la polémica entre "nativistas" y "empiristas". Las dos tendencias encuentran en la experiencia material suficiente para justificar sus puntos de vista. Hace un siglo se acentuaba la influencia del medio y se concedía poca importancia al factor endógeno. En nuestros días Watson y los conductistas siguen la tradición de Locke al sostener que el medio y la educación pueden transformar al hombre en la forma que se quiera.[29] También muchos psicoanalistas ortordoxos, excepción hecha de Freud, conceden una valoración extrema al medio ambiente en el desarrollo del individuo. Creen que las vivencias de la más tierna infancia y sobre todo la atmósfera de la casa paterna ejercen una influencia decisiva en la determinación del carácter del futuro individuo.

Por el otro lado los geneticistas creen, siguiendo la tradición de Hobbes, que la herencia se impone como una fatalidad y que la salud de la raza ha de buscarse mucho más en la eugenesia que en la educación.

La lucha sigue en pie e incluso ha pasado al campo de la política. Mientras Hitler concede un valor extremo al factor endógeno, raza y sangre, Stalin carga el acento en las influencias del medio.

[27] E. JAENSCH: "Neue Wege der Erziehungslehre und Jugendkunde", no. 9 de las publicaciones de la Academia de Erfurt, 1928. Los hermanos Jaensch quisieran liberar en el individuo el que en su terminología eidética llaman el tipo Basedow. Goethe pertenece a este tipo.

[28] R. SOMMER: *Familienforschung und Vererbunglehre*, 2ª ed. Leipzig, 1922. Véase también el estado de este problema en: J. F. BROWN, *Psycology and the Social Order*, pp. 262-273, Nueva York, 1936.

[29] WATSON: *Behaviorism*, Nueva York, 1925.

Las dos tendencias son exageradas. Es tan desatinado creer que de un idiota hereditario puede hacerse un genio, como creer en una predestinación radical de la naturaleza humana. Con frecuencia se desconoce que la capacidad de adaptación de un individuo depende de las condiciones individuales. El hombre elige en gran medida aquello que le permite individualizarse. Lenz ha podido decir con evidente exageración, que "la situación social del individuo está condicionada por sus disposiciones hereditarias".[30]

La observación y la experiencia contradicen tanto el optimismo de los "empiristas" como el fatalismo de los "nativistas". La conducta del hombre y su formación están condicionadas por los dos factores que no pueden pensarse separadamente. Como lo ha expresado con mucho humor un sociólogo americano, el preguntarse si es más importante la herencia o el medio es como preguntarse si en la procreación de un individuo es más importante el padre o la madre.[31]

Es evidente que existen diferentes grados de plasticidad del contenido hereditario individual. El desenvolvimiento está determinado en algunos casos de un modo fatal; en cambio, en otros la aparición de ciertos caracteres está condicionada por influencias del ambiente. En ciertos individuos predomina alguno de estos dos factores. Los factores endógenos y los factores exógenos están inexplicablemente mezclados en la formación del hombre.

Herencia y medio no son fuerzas antagónicas, sino ramas de un proceso común que contribuyen cada una a su modo al movimiento de la vida; son órganos cooperadores en la formación del hombre teniendo cada uno una parte apropiada en la representación del todo.[32]

No hay herencia sin medio ambiente ni medio ambiente sin herencia. Se trata de un proceso orgánico total que no puede separarse en partes porque está al servicio de la individualización de la vida.

[30] Cita de J. BARON, en *Die Biologie der Person,* vol. IV p. 62, Berlín Viena, 1929.

[31] Ch. H. COOLEY: *Human Nature and Social Order,* Introducción, pp. 16-17. Nueva York, 1922.

[32] Ch. H. COOLEY: *Social Process,* pp. 197-198. Nueva York, 1927.

La tendencia de la vida a individualizarse empieza ya en el campo de la química biológica. Las substancias químicas que del mundo exterior pasan al medio interno son transformadas por las células en propia substancia individual. La individualidad se acusa o se desvanece según las condiciones del medio. Así también en el campo de la vida espiritual el hombre se individualiza en contacto con el medio. Si vive en un medio adecuado su individualidad se destacará con firmeza y si el medio ambiente no le proporciona el material que necesita, los contornos de su individualidad serán débiles y difusos.

Kant estableció el criticismo en la esfera del conocimiento. De la confluencia del *a priori* y del *a posteriori* surge el conocimiento. Aquél proporciona la forma, éste el material. Así quedaba superado el nativismo y el empirismo. El criticismo kantiano se extiende a todas las esferas de la vida humana.[33] La vida es esencialmente síntesis. En la síntesis dialéctica entre la herencia y el medio ambiente la vida se desarrolla creándose su propio mundo.

El péndulo que a lo largo de los siglos ha oscilado entre la concepción de una perfecta rigidez de la naturaleza humana y de una perfecta maleabilidad, va deteniéndose en su punto de equilibrio. No hay naturaleza humana original independiente del medio ambiente como tampoco hay leyes de la naturaleza humana independientes del campo de fuerzas físicas, biológicas y espirituales. "Se puede decir con razón que lo que hacemos depende de lo que somos, dice Berg-

[33] El personalismo crítico de William Stern últimamente expuesto en su *Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage,* p. 113, Haag, 1935. Véase también STERN: *Psycology of Early Childhood,* Cap. III, 4. El principio de convergencia, pp. 48-54, 3ª ed. Nueva York, 1930.

El punto de vista de la unidad de la herencia y el medio ha sido expresado en Biología por von BERTALAUFTY, *Teoretische Biologie,* Berlín, 1932, y por J. H. WOODGER, *Biological Principles,* Nueva York, 1929. En Sociología, además del citado Cooley, véase: A. MYERSON: *Social Psychology,* Nueva York, 1939. En Psicología, por KÖHLER: *Gestalt Psychology,* Nueva York, 1929 y *Wheeler, The Science of Psychology,* Nueva York, 1929. (Recientemente Koffka ha formulado el objeto de la Psicología como "the study of behaviour in its causal connection with the psychological field", en: *Principles of Gestalt Psychology* p. 67. Nueva York, 1935). Un análisis fino sobre la naturaleza humana se encuentra en John DEWEY: *Human Nature and Conduct: an Introduction to Social Psychology.* Nueva York, 1922.

son, pero es preciso añadir que somos según lo que hacemos y que nos creamos continuamente a nosotros mismos".[34] Este pensamiento está brillantemente expresado en *Amiel: Fragments d'un journal intime*, I, p., 83. Dice así: "L'homme n'est que ce qu'il devient, profonde verité: mais il ne devient que ce qu'il est: verité encore plus profonde".

Genotipo, fenotipo y situación vital.—En plano diferente, pero siguiendo la misma línea iniciada en un principio, queremos ahora examinar algunos conceptos de la genética moderna en sus relaciones con la formación de la vida.

El investigador danés W. Johannsen ha introducido tres conceptos en la genética moderna en íntima relación con las investigaciones mendelianas sobre la herencia que arrojan mucha luz en el problema de la formación del hombre. Estos conceptos fundamentales son: genotipo, fenotipo y situación vital (*Lebenslage*).

La constitución específica e individual del plasma germinativo que se transmite a través de las generaciones forma el genotipo. En el genotipo están dadas todas las posibilidades de desarrollo de un individuo incluso los caracteres recesivos, que no han sido realizados pero sí transmitidos por la herencia.

La realización de este material hereditario depende de las situaciones vitales por las cuales pasa en el transcurso de su vida. Del juego de estos dos factores resultan los caracteres físico-psíquicos del individuo, en una palabra su fenotipo.[35] Estos tres factores son reales. El fenotipo es el que mejor se precisa de los tres. La Zoología y la Botánica operan primeramente con fenotipos.

Los *gens* son factores cuya presencia en las células germinales, determina, al desarrollarse, la aparición de determinados caracteres. Son los portadores de caracteres. La totalidad de los *gens* constituye el bagage hereditario que los padres transmiten a sus hijos. A cada *gens* corresponde un determinado carácter. Esto no significa, en modo alguno, que este carácter esté establecido en forma matemática en

[34] BERGSON: *L'évolution créatrice*", pp. 5-7.

[35] W. JOHANNSEN: "Allegemeine Vererbungslehre", en *Biologie der Person*, 1r. vol., pp. 228-9, Berlín y Viena, 1926.

su completo desarrollo.[36] Puede ocurrir, por ejemplo, que exista un *gens* para una alta estatura y que a consecuencia de una alimentación deficiente aparezca un individuo de baja estatura. Y al revés, a veces se desarrolla un individuo de alta estatura con el *gens* de una raza pequeña. Así tenemos ciertas flores y mariposas que exhiben diferentes fenotipos según la temperatura.

Por consiguiente, individuos con iguales genotipos pueden presentar diferentes fenotipos según el medio en que viven. Sólo se heredan los caracteres genotípicos. De la misma manera un mismo carácter en dos individuos diferentes puede descansar en genotipos diferentes.[37] Solamente los caracteres genotípicos descansan sobre la herencia, no la igualdad o semejanza de los caracteres fenotípicos.[38] Es completamente probable que un mismo individuo bajo el estímulo de otro ambiente, presentara caracteres muy diferentes de los que se han hecho aparentes bajo el influjo del primer medio.

El individuo viene al mundo con un haz de genotipos o predisposiciones para expresarnos en el lenguaje corriente. El medio ambiente proporciona los excitantes del desarrollo. Es tan imposible el desarrollo y formación de la vida a partir únicamente de los *gens*, como por medio exclusivo del medio ambiente. La vida se forma a sí misma en la conjugación de los factores. Los *gens* necesitan de las influencias del ambiente para devenir caracteres visibles y concretos. Del juego entre los genotipos y las diferentes situaciones vitales emerge la individualidad.[39]

[36] R. GOLDSCHMIDT: *Einführung in die Vererbungswissenschaft*, pp. 70-71 Berlín, 1928.

[37] W. PETERS: *Vererbung geistiger Eigenschaften und die psychische Konstitution*, p. 9, Jena, 1925. Es el mejor libro que conocemos sobre la herencia psíquica.

[38] W. JOHANNSEN: *Elements der exacten Erblichkeitslehre*, 2ª ed., p. 663, Jena, 1913.

[39] W. JOHANNSEN: *loc. cit.*, p. 146. F. GALTON: *Heredity Genium*, p. 131. Londres, 1869. BAUER, FISCHER UND LENZ: *Menschliche Erblichkeitlehre*, p. 14, 2ª edición, Munich, 1924.

Los caracteres fenotípicos no son una simple copia de los genotípicos. Las predisposiciones no tienen una dirección única y fatal, sino que ofrecen múltiples posibilidades. La vida no es ni un silogismo ni un puro azar. El hombre se forma a sí mismo entre amplios límites, pero entre unos límites. Nadie puede devenir lo que no es. La herencia pone límites a la plasticidad humana.

Ahora bien, ¿cuáles son las genuinas unidades hereditarias? Los genéticos modernos aceptan el concepto constructivo de *gen*. Poco se conoce sobre la naturaleza de este elemento. Sabemos que se encuentran en el núcleo de la célula y que son indivisibles. Sabemos, también, que se encuentran en los cromosomas, estos bastoncitos que aparecen en las figuras clásicas de la división indirecta. Aquí, en el cromosoma, empieza el misterio. Pues nadie sabe cómo estos factores hereditarios están unidos a los cromosomas y en qué relación están estos elementos con las predisposiciones psíquicas. ¿Cuál es la conexión entre estos dos factores? Problemas como estos, de una complejidad inmensa, son los que tiene delante la genérica moderna.

Disposiciones y caracteres psíquicos. Hasta aquí hemos aplicado los conceptos introducidos por Johannsen en la genética a la totalidad del hombre. El genotipo es una de las condiciones para la aparición de caracteres. Tanto físicos como psíquicos. No hay ninguna contradicción entre las leyes de la herencia biológica y los hechos de la herencia psicológica, si bien estamos muy lejos de una solución satisfactoria.

En la esfera de la herencia psíquica suele emplearse la palabra predisposición. La predisposición será, pues, una de las condiciones de la aparición de un carácter psíquico. La otra condición es el excitante del medio exterior.[40]

En la esfera psíquica se ve todavía con más claridad cómo un mismo carácter puede descansar en diferentes predisposiciones y diferentes predisposiciones pueden conducir a un mismo carácter. La valentía puede radicar, por ejemplo, en diversas fuentes, puede estar

[40] A. MEINONG: "Allgemeines zur Lehre von Dispositionen", en *Beiträge zur Pädagogik und Dispositiontheorie,* Editado por A. Meinong, Praga, 1919.

nutrida por diferentes motivos.[41] En el dominio de la vida psíquica las cosas son todavía mucho más complicadas que en el dominio de la pura biología. Con todo, las relaciones son esencialmente las mismas. La vida es siempre un todo y se forma a sí misma en su totalidad. Multitud de influencias, externas, incluso la intervención consciente actúa constantemente sobre las predisposiciones y las determinan impulsando, así, el desarrollo individual. Los caracteres psíquicos no aparecen espontáneamente. La vida para formarse necesita del medio. Y formarse significa de momento tanto como identificarse con el medio, esto es, devenir uno con el medio ambiente, con el propio medio. Ahora comprendemos cómo el mundo de cada hombre es un carácter de su existencia.[42]

II. Acción Formadora del Mundo Espiritual

La cultura. El espíritu al realizarse a sí mismo en sus distintas dimensiones crea objetivaciones llenas de sentido, cuyo conjunto constituye lo que acostumbramos a llamar cultura. La cultura es siempre una creación del hombre, o mejor todavía, de un grupo. Este rasgo distingue la cultura de la natura. La naturaleza le es dada inmediatamente al hombre, la cultura es necesario crearla. La cultura es un producto de la actividad del espíritu.

[41] Stern tiene un concepto diferente de predisposición. "La predisposición es una causa permanente, potencial de la personalidad" ("Die menschliche Persönlichkeit", p. 70, Leipzig, 1923). Las disposiciones "son factores de la Entelequia", *idem*, p. 10 Entelequia: tendencia y facultad de la persona a realizarse a sí misma". *Loc. cit.*, p. 68.

[42] Mientras las fuerzas hereditarias quedan fuera del control del hombre, las fuerzas del medio ambiente son susceptibles de una manipulación científica. Se empieza ya a intervenir en el campo embrional. Se han hecho experimentos embriológicos en los animales inferiores con resultados sorprendentes. No sabemos todo lo que el futuro nos reserva de esa intervención en los campos embrionales humanos. Véase respecto a este problema: C. M. Child: *Phisiological Foundations of Behavior.* Nueva York, 1924. E. Duerken: *Experimental Analysis of Development.* Nueva York, 1932.

De la vasta literatura en lengua inglesa y alemana sobre el problema de

El espíritu se sirve de los objetos naturales para sus realizaciones sirviéndose de la naturaleza para expresarse.[43] Así, por ejemplo, el barro del cenicero, la madera de la mesa, el hierro del martillo, la piedra de la estatua, el sonido de la melodía. Desde que un objeto natural está afectado de sentido, deja de ser natura para convertirse en espíritu objetivo, en cultura. Los bienes culturales representan valores realizados. Los valores son la condición de la posibilidad de los bienes culturales. Lo esencial en la cultura es, por lo tanto, el valor, el sentido. La naturaleza es el sustentáculo de la cultura. La naturaleza es el cañamazo en el cual el espíritu teje su propia esencia y deja impreso parte de su propia historia.[44]

Pero no toda, pues no todos los bienes culturales son de origen material. Junto a los objetos materiales, tangibles, hay muchos otros intangibles pero no menos reales: costumbres, creencias, supersticiones, etc. Entendida así la cultura se aplica lo mismo a los pueblos más primitivos del Africa y Australia que a los pueblos más civilizados.[45]

Algunas regiones de la cultura se insertan visiblemente en los tres círculos biológicos de von Üxküll. La economía se construye sobre el círculo nutritivo; la política y la guerra sobre el círculo de los enemigos, y las comunidades familiares sobre el círculo de las relaciones

la herencia y el medio, hay que recomendar para un estudio más profundo de la cuestión, además de las obras citadas en el texto, las siguientes: WISSLER: *Man and Culture*. Nueva York, 1923. A. ARGELANDER, "Der Einfluss der Unwelt auf die geistige Entwicklung" (*Jenaer Beiträge zur Jugend und Erziehungspsychologie*) *Cuaderno* 7. Véase también una exposición clara de los problemas generales de la herencia y el medio de la educación en un pequeño trabajo de la Dra. Margarita COMAS: "L'herencia i el medi en l'educación", en *Rev. de Psicología i Pedagogía*, núm. 4, noviembre, 1933. Barcelona.

[43] SPRANGER: *Kulturmorphologie*, p. 20. Comunicación a la Academia de Ciencias de Prusia. Berlín, 1935. SPRANGER: *Las ciencias del espíritu y la escuela*, (traducida por mí.) pp. 49-51 y las notas 12 y 14. Madrid, 1936.

[44] Véase la clara conferencia de Francisco ROMERO: *Los problemas de la cultura*, esp. pp. 10-12. Santa Fe, 1938.

[45] E. B. TAYLOR: *Primitive Culture*, Vol. I. p. 1., 1871.

sexuales.[46] Las demás regiones de la cultura están también preformadas en el sistema de tendencias de la existencia biológica.[47]

Si fuera posible hacer el análisis espectral de la cultura o descomponer su complejísima trama como se analiza en el laboratorio un compuesto químico, encontraríamos cierto número de regiones —ciencia, economía, arte, técnica, moral, Estado, sociedad, educación religión— los cuales están entretejidos, formando una estructura, una unidad.[48] Cada una de estas regiones participa del aspecto de las demás. Así, por ejemplo, la ciencia tiene un lado económico, jurídico, pedagógico. Y en la economía encontramos momentos jurídicos, morales, científicos, e incluso religiosos como ha puesto de manifiesto Max Weber. En una palabra: la cultura es un todo.

Cada región se refractaría, en ese análisis espectral ideal, según un índice de refracción diferente, representado por el *valor* en el cual la vida del espíritu se ha objetivado. Sobre cada región separable de la vida se encuentra una esencia de valor específica.[49] Este valor, esta esencia ideal es la que da estructura e independencia a cada región de la cultura.

Cada valor es el *telos* que preside la formación de cada sector del espíritu objetivo.[50]

No sólo la cultura como un todo tiene una autonomía respecto del grupo que la ha creado, sino que cada región tiene una estructura propia, una propia legalidad, su propia historia si bien no hay que olvidar que cada región no es más que un miembro de la estructura total, un órgano dentro de la vida unitaria de la cultura que sólo

[45] SPRANGER, *Loc. cit.*, p. 21.

[47] Werner SOMBART: "Grundformen des menschlichen Zusammenleben" en: *Hndwörterbuch der Soziologie*, de Vierkandt, p. 221. Stuttgart, 1931.

[48] Compárese lo dicho con lo que llama Wissler unidad en la cultura: Clark WISSLER: *Man and culture*, p. 51, 1923. Véase también en la p. 74 el esquema universal de la cultura.

[49] E. SPRANGER: "Umrisse der philosophischen Pädagogik", en: *Int. Zeit. f. Erziehungsuïssenschaft*, II, p. 162. Köln, 1933-34.

[50] SPRANGER: *Lebensformen*. 7ª ed., p. 29. Halle, 1930.

tiene pleno sentido a partir del todo.[51] Esta lógica peculiar de los sectores de la cultura constituye el objeto de la Filosofía de la Cultura.

Este organismo vivo está en constante transformación, en constante devenir. La cultura se desarrolla en el tiempo. La cultura pasa por diferentes situaciones, las cuales constituyen el objeto de la historia.[52] Como todo organismo, la cultura nace, se desarrolla, se propaga, decae y muere.

Acción formadora de la cultura. La cultura representa, para la vida espiritual del hombre, la misma función que el medio interno para la vida de los tejidos.

El plasma sanguíneo, líquido viscoso de composición compleja, producto de la actividad de todos los órganos, baña los territorios celulares. Las células seleccionan de este medio interno aquellas substancias que necesitan para construir sus propios edificios moleculares. Una serie de reacciones sintéticas, poco conocidas, convierten la materia extraña en propia materia viva.

Desde el primer instante de su existencia, el hombre se encuentra sumergido en la cultura de su pueblo, medio de estructura compleja y producto de múltiples y variadas objetivaciones del espíritu a través del tiempo. De este medio espiritual el hombre aspira todo aquello que encuentra un eco en su alma; incorpora por una afinidad electiva todos aquellos materiales que, transformados por una química espiritual interna, mucho menos conocida que la química biológica, habrá de nutrir su propio espíritu. El individuo asimila la cultura, convierte, si se me permite la expresión, las estructuras del espíritu objetivo en espíritu propio, en espíritu viviente, en espíritu subjetivo. Asimila esta atmósfera espiritual y es asimilado por ella. La cultura determina la conducta del individuo, su modo de pensar, su sentimiento de la vida, sus creencias, sus gustos, sus ma-

[51] H. Freyer: *Theorie des objetiven Geistes,* p. 129 ss. Leipzig, 1928. Alfred Vierkandt: *Filosofía de la sociedad y de la historia,* 2ª parte, todo el cap. I, princip. pp. 86 a 95; también p. 12. La Plata, 1934. En esta excelente traducción española se conserva el pensamiento claro del autor.

[52] Véase el capítulo siguiente, y también K. Jaspers: *Die geistige Situation der Zeit,* esp. la introducción. 4ª edición, 1934. (trad. esp.)

neras, en una palabra, su vida entera.[53] En este asimilar y ser asimilado, la vida se forma a sí misma.

Ahora bien; ¿de qué manera la cultura se convierte en espíritu subjetivo? ¿Qué vías son las que abren el mundo espiritual a la vida del alma? ¿De qué manera el medio espiritual exterior deviene mundo circulante?

El mundo espiritual se da al hombre en la vivencia y en el conocimiento.[54] Vivencia y conocimiento son dos puentes que el espíritu en su actividad transcendente e intencional tiende hacia los contenidos objetivos. El hombre *vive* y conoce el mundo externo y *vive* y conoce su propia persona. Estas dos funciones espirituales representan viajes de exploración hacia el mundo objetivo y hacia el mundo interior, pero el hombre no llega nunca a descubrir ni la "cosa en sí" ni el "yo en sí". Estos núcleos centrales le están vedados [56] si bien tiende siempre a aprehender lo absoluto. El hombre es un ser finito que lleva dentro de sí mismo la nostalgia de lo infinito. En este antagonismo radica el carácter trágico de la vida, que Goethe conocía

[53] SPRANGER: *Formas de vida,* p. 419, Madrid, 1925. Véase también: J. B. WATSON: *Psychology from the Standpoint of Behaviorist,* pp. 23-27 y 199-200.

[54] Empleamos la palabra vivir en dos sentidos. El hombre vive en sentido absoluto. Pero vive también en sentido transitivo. *Vive* "algo". La lengua alemana posee como es sabido dos vocablos para expresar estos dos conceptos. *Leben* = vida en sentido absoluto. *Erleben* = vida en sentido transitivo. La partícula *er* delante del verbo le da una intensidad mayor y hace además una clara referencia a un objeto, pues algo es *erlebt,* vivido.

Es curioso observar cómo estos dos conceptos son vigentes en la vida del pueblo. En alguna región, por ejemplo en las islas Canarias, se carga la significación del sentido transitivo en otra palabra: se dice: me *gocé* una gran noche; me *gozo* un espléndido baño, etc. La palabra gozar tiene un sentido puramente subjetivo y el vocablo *erleben* se caracteriza también por el fuerte comentario sentimental que le acompaña.

El Prof. Alexander introduce en la lengua inglesa la expresión *to enjoy* = gozar, pero en un sentido diferente. La lengua castellana ha aceptado la palabra vivencia = *Erlebenis* en el sentido restringido que le dan Dilthey, Scheler, Spranger y otros, es decir, el acto de aprehender sentidos objetivos. Nosotros emplearemos la palabra vivir en los dos sentidos. Véase sobre el concepto de vivencia: SPRANGER: *Psicología de la edad juvenil,* pp. 159-161. Madrid, 1929.

[55] W. STERN: *Loc. cit.,* p. 104.

tan bien. La tendencia, pero, a superar esta separación, a llevar a unidad el sujeto y el objeto, es vivo en la naturaleza humana. Esta sed de unidad es un típico rasgo religioso.

El individuo se mueve en el mundo cultural de su pueblo, respira esta atmósfera espiritual, crece en este campo de fuerzas, y primero de un modo inconsciente y después de un modo consciente, toma, incorpora, acoge, *vive* los bienes culturales, con o sin ayuda pedagógica.

En la vivencia de la cultura comprendemos el sentido de las realizaciones del espíritu. Así la cultura vive en el alma del individuo. Vida de la cultura y vida del alma se corresponden. El alma se nutre de la cultura y la cultura vive en el alma.[56] Sin cultura agonizaría la vida espiritual y sin vida espiritual decae la cultura. La vida de la cultura es la vida del espíritu. El hombre forma su propio espíritu en tanto como participa en los sentidos objetivos de la cultura. La vida de la cultura nace de esta doble corriente: vivencia de los contenidos culturales: formación de la vida espiritual. Realización del espíritu: formación de nueva cultura. Es el proceso de autorrealización del espíritu. El espíritu se forma en la obra y la obra se forma en el espíritu.[57] El individuo es un microcosmus que refleja el macrocosmus.

La cultura nace del espíritu del hombre y cada bien cultural lleva en mayor o menor grado la estructura del espíritu que lo ha creado. La energía espiritual individual se ha condensado, por decirlo así, en el bien cultural. Empleando un ejemplo de la física podríamos decir que la energía cinética del individuo se ha transformado en energía potencial, en el bien cultural. El espíritu se ha objetivado.

La energía potencial contenida en los bienes culturales puede actualizarse en el alma del individuo. En esta descarga eléctrica (la chispa socrática) que se enciende en el individuo cuando comprende, radica el fenómeno fundamental del proceso de formación. La energía latente en el bien cultural se hace viva en el alma del hombre.

[56] R. Kroner: Kulturleben und Seelenleben en: *Logos*, Vol. XVI, I., p. 34. Tubingen. 1927.

[57] R. Kroner: *Die Selbsverwirklichung des Geisters*. Todo el Cap. II, particularmente pp. 98-108. (Erleben und Kultur). Tubingen, 1928.

En esta luz interior consiste el entusiasmo: presencia de Dios. El hombre se orienta a través de la cultura, se encuentra a sí mismo y en este encontrarse se realiza a sí mismo. Espíritu es creación.

El grupo.[58] En el mundo en que nos encontramos hay también otros hombres. Estos hombres no están en el mundo como objetos al lado de nosotros, sino que la existencia humana es esencialmente un vivir con los demás, un coexistir. Así como el hombre no sólo vive en el mundo, sino que *es* mundo, también puede decirse que no sólo vive en comunidad, sino que *es* comunidad. La comunidad es también un carácter de la existencia humana. El individuo está siempre unido a otros. El hombre es hijo o padre, novio o novia, maestro o discípulo, trabajador o encargado, francés o español. "No hay yo sin nosotros" dice Scheler.[59] Nuestra existencia nos es dada por los demás. La realidad del yo emerge del contacto con el tú y solamente en la vida social se revela la esencia espiritual del hombre. La imagen que los demás tienen de nosotros es una realidad que influye grandemente en nuestra conducta.[60] Se puede decir que vivimos en los demás y que los demás viven en nosotros. El hombre aislado es una pura abstracción. "Même materiellement Robinson dans son île reste en contact avec les autres hommes, car les objets fabriqués qu'il a sauvés du naufrage, et sans lesquels il ne se tirerait pas d'affaire, le mantiennent dans la civilisation et par conséquant dans la société... Dans la société à laquelle il demeure idealement ataché il puise l'energie; il a beau ne pas la voir, elle est la qui le regarde; si le moi individuel conserve vivant et présent le moi social, il fera isolé, ce qu'il ferait avec l'encouragement et meme l'appui de la Société entière".[61] Aun en los aislamientos más rigurosos el hombre no está nunca solo, sino que le acompañan sus recuerdos, sus experiencias en la vida social, sin las cuales no hubiese podido

[58] Empleamos la palabra grupo para designar toda convivencia humana con cierta unidad. Con sentido análogo usamos las palabras sociedad, comunidad, vida social, siempre que no se haga una distinción de estos conceptos.

[59] M. SCHELER: *Soziologie*, II, p. 8.

[60] W. JAMES: *Principles of Psychology*, I, Cap. 10, pp. 191. *ss.*

[61] BERGSON: *Les deux sources de la morale et de la religion*, p. 6, París, 1932.

desarrollarse en su esfera espiritual. "Mis vivencias, en tanto como son vivencias cuyo objeto es la comunidad, no sólo arrancan de mí mismo, de mi aislada mismidad, de mi *solo-yo-mismo* (Nur-ich-selbst) más allá del foco de mi yo, sino que dimanan al mismo tiempo de los otros en mí.[62]

En grupo no es una reunión de hombres arbitraria, sino que descansa en la misma naturaleza del hombre, en sus tendencias sociales cuyas raíces llegan hasta la misma vida animal. Tendencias que con frecuencia se presentan en formas ambivalentes de amor y odio, ayuda y lucha, obediencia y afirmación de sí mismo, etc. La compleja trama de las relaciones sociales no son más que el producto de estas fuerzas internas conjugadas con las diferentes situaciones por las que, una tras otra, pasa el hombre.[63]

Escaparía a nuestra intención hacer un estudio detallado de la vida social. Queremos sólo caracterizar esta realidad en tanto como constituye un campo de fuerzas en el que se forma el individuo bajo la acción modeladora de su influencia.

El hombre vive agrupado con otros hombres. Es miembro de una familia, de un partido político, de una comunidad profesional, de un club de natación, de una sociedad para la protección de animales, de una liga pacifista, de un Estado... y todo esto a un tiempo.

La realidad del grupo es distinta de la del individuo; tiene una vida propia, con reacciones específicas y estructura interna, con impulsos vitales diferentes y con un orden característico.

Individuos y generaciones van y vienen en el transcurso del tiempo: el grupo permanece.[64] Se parece a una corriente cuya agua cambia constantemente conservando siempre su forma. El contenido cambia, la forma dura. Esta forma —normas, costumbres, códigos

[62] G. WALTHER: "Zur Ontologie der sozialen Gemeinschaften" en: *Husserl's Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung*, Vol. VI p. 71.

[63] Véase para todo lo referente a la vida del grupo la obra reciente de L. RECASÉNS SICHES: *Vida humana, sociedad y derecho*, Ediciones de La Casa de España en México, México 1940.

[64] VIERKANDT: *Gesellschaftslehre*,, p. 322. Muy interesante todo el Cap. IV: "Die Gruppe", 2ª edición. 1928.

de honor, reglas, moral– constituye el espíritu del grupo. Cada grupo tiene el suyo que no sólo influye en las determinaciones de sus miembros y en sus actos, sino que incluso es celoso de su manera de pensar.

Acción asimiladora del grupo. Entre el hombre y el grupo existen múltiples relaciones. Una de ellas es la relación educativa. Bajo la idea de la formación del hombre se comprenden cuatro tipos de relaciones en la vida social: 1.–*El individuo educa al individuo.* 2.–*El individuo educa a la comunidad.* 3.–*La comunidad educa al individuo.* 4.–*La comunidad educa a la comunidad.* En el juego de estas cuatro formas de influencias educativas, la vida del hombre se forma a sí misma.[65]

Particularmente importante es la influencia educadora de la comunidad sobre el individuo. En realidad la cultura de un pueblo vive de la comunidad. Las formas de la cultura permanecen constantes, hasta ciertos límites, como ha demostrado Vierkandt en una hermosa obra.[66] Esto es posible porque los hombres son formados por esa cultura que vive en el seno de la comunidad. El hombre vive desde su nacimiento en el campo de fuerzas de la sociedad, es modelado por ellas, su acción penetra hasta las capas más profundas de su alma. No sólo influye en sus gestos y en su modo de andar, y en todos los detalles de su vida, sino que determina su modo de pensar, su sentimiento de la vida y sus más profundas creencias.

La vida del grupo y su espíritu son fuerzas integradoras de alta potencia. El individuo asimila y es asimilado por el espíritu del grupo. Cada organismo social forma a sus miembros según su propio orden. Los uniformiza, si bien uniformar no quiere decir igualar, sino simplemente que los marca con su propio sello. Los *estandariza,* pero standarizar no significa convertir al grupo en un rebaño, sino unificarlos sólo según las normas, costumbres, y leyes del grupo.

[65] E. Krieck: *Philosophie der Erziehung* p. 47, Jena, 1930. Un profundo trabajo es el de G. Walter: "Ein Beitrag zur Ontologie der Sozialen Gemeinschaften" en: *Husserl's Jahrbuch für Philosophie und phënomenologische Forschung.*

[66] Vierkandt: *Die Stetigkeit in Kulturwandel.* Leipzig, 1908.

"Standards are, perhaps, the most important thing in society", escribe Ross muy justamente.[67]

El poder asimilador de la comunidad está en relación directa con la tradición del espíritu de esta comunidad. Tradición quiere decir vivir en un presente que al mismo tiempo es un pasado. En una tradición genuina el espíritu del grupo no es sentido como una cosa pasada, sino como un presente. Tradición no es estancamiento ni calcificación de la vida. Sin verdadera tradición no hay cultura y sin cultura no hay educación.

Se plantea ahora esta cuestión: ¿mediante qué mecanismo el presente asimila el pasado? ¿Qué sistema de fuerzas asimila el individuo a la comunidad?

Una fuerza de gran intensidad, casi siempre inconsciente, es la imitación. La imitación es la tendencia a formar nuestra propia conducta de acuerdo con la de otro hombre o grupo. Sabido es que Tarde intenta derivar la Sociedad del hecho de la imitación.[68] "La Société c'est l'imitation et l'imitation c'est une espece de Sonambulisme". La imitación no es perfecta, sino que sufre una refracción, como las ondas de luz al pasar por un nuevo medio.

La imitación es un factor importante en el desenvolvimiento del hombre y de su integración a la vida del grupo.[69]

A menudo hemos visto confundir la imitación con un fenómeno que nosotros consideramos como el medio más eficiente y seguro para la formación de la personalidad y de la vida de la comunidad. Nos referimos al modelo. Sabido es que los grandes hombres, los héroes en el sentido de Carlyle, influyen profundamente, con frecuencia sin proponérselo, o sin saberlo, en la juventud de un pueblo. La sola presencia es suficiente. Es el espíritu, que sólo se enciende en el espíritu el que ejerce esta influencia. En el fondo es el espíritu el que siempre educa. La facultad de influir, el poder educador de todo hombre descansa en una expansión del yo. Una abundancia de

[67] A. Ross: *Principles of Sociology,* Cap. XLXII, pp. 564. 1ª edición, 1920

[68] G. Tarde: *Les Lois de l'imitation.* París, 1885.

[69] Véase: Franklin H. Giddings: *The Principles of Sociology.* (La imitación de la vida social) p. 110 *ss.*, 1920.

vida, una generosidad vital se desprende de toda auténtica personalidad, de todo modelo. Esta es la fuerza educadora por excelencia. El hombre de estrechos horizontes, aquel que refiere siempre el mundo a sí mismo, aquel que con su vida pregunta siempre, como diría Sombart: "Mundo, qué es lo que me puedes dar", el alpinista político y social, todos esos tipos de hombres que se presentan como conductores de la sociedad, sin fe y sin competencia, jamás serán forjadores de un pueblo. El verdadero modelo hay que buscarlo entre los santos, los profetas, los genios, los héroes.[70] Las grandes personalidades, los auténticos maestros, influyen como modelo viviente y despiertan en nosotros el órgano para la percepción de los valores.

No se trata de una imitación, sino de un acto creador. Todo aquel que posee esta cualidad carismática en el sentido de Max Weber, ejerce una verdadera influencia en los demás, forma en el simple resonar las estructuras espirituales afines y es reconocido por los miembros del grupo, entusiasta y espontáneamente, como su genuino conductor.

Max Scheler penetra hasta la médula del proceso de formación cuando dice: "no existe nada simultáneo sobre la tierra que haga buena a una persona, de una manera más primaria, más inmediata y con más necesidad que la simple visión comprensiva y adecuada de un hombre en su bondad".[71]

La fuerza formadora del modelo se extiende también a las figuras históricas, a las leyendas, a los mitos. Como dice muy bien Landsberg, gracias a estas imágenes convertidas en mitos, es decir, en figuras impersonales, los "héroes muertos se truecan en señores de imperios vivos".[72] La tradición idealizada actúa con la eficacia

[70] M. Scheler: *Vorbilder und Führer*, en sus escritos póstumos, Vol. I, Berlín 1933. Véase también M. Weber: *Grundriss der Soziolökonomie*, pp. 140-147 y todo el capítulo IV de la 2ª parte. También la tercera parte, caps. IX y X. (En preparación la publicación española de esta obra en las ediciones del Fondo de Cultura Económica).

[71] M. Scheler: *Formalismus*, 3ª ed. p. 598. Véase sobre el problema del modelo: N. Hartmann: *Ethik*, pp. 116-117. Berlín, 1926.

[72] P. L. Landsberg: *La Academia Platónica*, p. 37. Madrid, 1926.

de un modelo viviente y a más de *acordar* el presente al pasado, fija las bases del acorde con el futuro.

Integración a la vida del grupo y desenvolvimiento personal: he ahí las dos funciones del modelo: nos forman mucho más el culto a los héroes, la lectura de biografías, y los mitos, que los hechos mismos y desde luego mucho más que todos los moralistas juntos. "Un pedagogo practicista despreciaría los mitos, y en lugar de tales imágenes fantásticas procuraría desde el primer día dar al niño ideas exactas sobre las cosas. Los hechos deben ser al final de la educación: primero mitos, sobre todo, mitos. El mito, la noble imagen fantástica, es una función interna sin la cual la vida psíquica se detendría paralítica". [73]

La sugestión y el contagio afectivo son también fuerzas asimiladoras. Muy relacionadas con la imitación estas dos fuerzas actúan también en forma inconsciente. Son fuerzas de orden vital. Es bien conocida la propagación de ciertos estados psíquicos.

Lo que el hombre asimila en el crecer y desarrollarse en el seno de la cultura del grupo no son contenidos concretos de conducta, sino las categorías, es decir, principios formales. La comunidad moldea el órgano general del pensar, del valorar, del hacer. El individuo recibe de la comunidad su *Weltanschauung* es decir, el sistema de coordenadas que condiciona sus valoraciones y sus modos de conocimiento. Asimila la lengua de la comunidad y es asimilado por ella. La comunidad representa el campo de fuerzas que con mayor intensidad forman al individuo, pero esta asimilación no es absoluta, sino que tiene sus límites en la plasticidad de la naturaleza humana, en la propia personalidad.[74] La comunidad es el elemento vital en el que crece el individuo, y la condición para la propia diferenciación y para la formación de la personalidad.

Límites de la asimilación del individuo por el grupo. La acción asimiladora del campo de fuerzas social que en algunos grupos

[73] J. Ortega y Gasset: "Pedagogía de secreciones internas", *El espectador*, t. III.

[74] A. Vierkandt: *Gesellschaftslehre*, p. 190 *ss.* (La plasticidad social del alma humana) 2ª edición, 1928.

alcanza una gran intensidad no llega nunca a una total disolución del individuo en el grupo. La intensidad de la fuerza asimiladora está en función de los diferentes tipos de agrupaciones humanas. En las sociedades primitivas, la vida individual está casi disuelta en la vida del grupo hasta el punto que desconectado el individuo del grupo, éste aislamiento puede suponer la muerte. La vida individual está determinada por la del grupo. McDougall escribe: "The life of the savage, then, is in general dominated by that of the group, and this domination is not affected by physical force or compulsion (save in exceptional instances) but by the group spirit which is inevitably developed in the mind of the savage child by the material circumstances of his life and by the traditions, especially the superstitions and religions traditions of his community".[75] En estas sociedades primitivas aparece claramente la realidad y la unidad del grupo; pero ni aun en estas situaciones primarias el individuo deja de tener una vida propia y conciencia de su propio yo.[76]

En otros grupos la personalidad tiene un amplio margen respecto a los intereses colectivos, pero en el fondo individuo y grupo son los dos factores simultáneos que no pueden separarse. Poner uno frente a otro es plantear el problema sobre un falso postulado. El hombre sirve a la comunidad y la comunidad al hombre.[77]

Con frecuencia el péndulo se ha inclinado a uno y otro lado de estos dos extremos. En nuestro tiempo vemos cómo se aleja del punto medio con la pérdida de la tolerancia y del respeto a la vida individual.[78] Sin embargo, es una ley natural e histórica la tendencia al equilibrio.

El poder asimilador de la comunidad encuentra sus límites en la personalidad. Pero esta asimilación constituye la condición previa

[75] W. McDougall: *The Group Mind,* p. 69, Cambridge, 1939.

[76] A. Vierkandt: *Loc. cit.* pp. 420-431. El autor estudia con el título de Gentilicismus und Individualismus" la relación de individuo y grupo en los distintos sectores de la cultura.

[77] L. Von Wiese: *System der Allgemeinen Soziologie,* pp. 453-455, Berlín, 1933.

[78] L. Von Wiese: *Der Liberalismus in Vergangenheit und Zukunft,* pp. 130-131, Berlín, 1917.

de una diferenciación personal. La comunidad es, como todos los contenidos culturales, medio y fin de la formación del hombre.

¿Es realmente la comunidad el fin último de la educación del hombre? Este es el problema que nos plantearemos en el capítulo siguiente.

Acceso al mundo de los valores. Comunidad y cultura son dos esferas de la realidad. Sus contenidos, materiales o inmateriales, pertenecen al mundo de lo real. ¿Existe, cabe preguntamos ahora, más allá de toda realidad externa o interna alguna otra esfera cuyos contenidos al conjugarse con la vida humana contribuyan en algún modo a la formación del alma? En el curso de nuestro sucinto estudio sobre la asimilación de los contenidos de la cultura hemos vislumbrado a menudo un mundo nuevo, ajeno a toda realidad, con el que el hombre tiene también contacto.

Este mundo descubierto por Platón constituye el verdadero mundo, la realidad por antonomasia, y el mundo fenoménico existe en tanto como participa en este mundo superior y sus cambios y modificaciones sólo nos son comprensibles a partir de su relación con este mundo superior.

Platón llamó a este mundo el reino de las ideas, es decir, imágenes originarias como la verdad, la sabiduría, la justicia y otras muchas, que no vienen de la experiencia ni de ninguna actividad humana y que son accesibles al hombre en una pura visión. Siguiendo la tradición aristotélica y escolástica la filosofía moderna llama esencias a los contenidos de este mundo ideal.

Una de las regiones de este mundo ideal es la esfera de los valores.[79] Sabido es que la discusión sobre este tema no está cerrada. Aquí no podemos entrar en ella. Siguiendo la vía que nos hemos propuesto, sólo nos limitaremos a definir esta esfera ideal en la medida necesaria para hacerla comprensible como un campo de fuerzas en el que el hombre gravita.

[79] Al final de su obra *Zur Grudlegung der Ontologie,* Berlín, 1935, Nicolai Hartmann se ocupa de las tres esferas del mundo ideal: la matemática, la lógica y la de los valores.

Aceptamos la distinción entre valores y valoración. El mundo de los valores no emerge de una valoración subjetiva, hija del apetito o del deseo ni tampoco es una ficción fruto de la fantasía. El mundo de los valores no es una creación del hombre.

Tampoco son los valores cualidades de los objetos. Los objetos son justamente valiosos en tanto como participan de estas esencias ideales (Scheler). Los valores constituyen un reino irreal, independiente de la vida psíquica. La relatividad en su valer no afecta para nada a su carácter absoluto.[80]

En Kant y en los neokantianos el vocablo valor tiene siempre un sentido formal. El intento de establecer una teoría de los valores de base material, esto es, de contenido, se debe a Max Scheler. Su obra fundamental. *Der Formalismus in der Ethik un die materielle Wertethik* representa una reacción contra el formalismo kantiano. Cada valor se define por su materia específica. El contenido de la valentía es distinto del de la sabiduría y del de la pureza; la materia de la utilidad es distinta de la elegancia, etc, etc.

El mundo de los valores es un mundo ordenado y jerárquico. Las distintas clases de valores (vitales, utilitarios, científicos, estéticos, jurídicos, sociales, morales y religiosos) se ordenan en este reino según su propio valer y aun en una misma clase cada valor ocupa el rango que le corresponde. En este cosmos ideal hay también su cielo y su infierno puesto que cada valor presenta un polo positivo y otro negativo. A la justicia se opone la injusticia, a la belleza la fealdad, a la lealtad la traición, etc.

Ahora bien; ¿existe algún criterio científico riguroso que ilumine esta estructura jerárquica del reino de los valores? En realidad sabemos muy poco de este orden jerárquico.[81] Se está de acuerdo en que los valores utilitarios están en la base de este cosmos ideal y que los valores religiosos están en la cima. Y no se sabe gran cosa más. El establecimiento de una tabla de valores es uno de los obs-

[80] N. HARTMANN: *Ethik*, cap. XV.

[81] SCHELER: *Ob. cit.*, 88 *ss.* D. V. HILDEBRAND: "Die Idee der sittlichen Handlung", en: *Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung*. III, p. 162 *ss.*, 1916.

táculos que desde hace años mantiene estancada la teoría de los valores. En realidad las investigaciones de Scheler, Hartmann y tantos otros abrieron las puertas de un espacio de vastas dimensiones que el entusiasmo de las primeras exploraciones pudo hacer creer que podría recorrerse con facilidad en todas sus dimensiones. Este entusiasmo resonó por todos los ámbitos cultivados, se extendió por los dominios del saber y sus resultados han sido repetidos por mil centinelas en todas partes. Uno de los méritos de José Ortega y Gasset y Manuel García Morente es el de haber sido, tempranamente, los portavoces de estas ideas en España.[82] Pero hoy se perciben las dificultades de una exploración semejante y se reconoce que lo que se sabe es incomparablemente poco en relación con lo que falta por descubrir. En el prólogo de la primera edición de su *Etica*, en 1926, Hartmann dice que somos novicios en este reino de los valores y que estamos al principio del trabajo. Los avances modestos de estos últimos quince años han sido más propicios al cansancio que a mantener el interés por estos elevados problemas.

El órgano para la percepción de los valores. El hombre tiene participación en dos mundos diferentes: el mundo real y el mundo de los valores. Estos dos mundos determinan al hombre. Los valores son indiferentes a su realización o no realización. En cambio, está en el espíritu del hombre dirigir su actividad a esta esfera ideal. A la justicia como tal le es indiferente si es realizada o no realizada en la esfera humana. Al hombre ya no le es indiferente sobre todo si la injusticia se realiza en él mismo.

En el contacto del espíritu con el mundo de los valores se abren al hombre las exigencias ideales que irradian, por decirlo así, de los valores. El hombre se siente llamado en esta percepción interna. Si

[82] J. Ortega y Gasset: "¿Qué son los valores?", *Rev. Oc.*, 1923. M. García Morente: "Ensayos sobre el progreso", *Rev. Oc.* 1932.

La mejor exposición sobre el estado actual del problema de los valores la encontramos en la comunicación de Nicolai Hartmann al Congreso de Filosofía de Praga, 1934: "Das Wertproblem in der Philosophie der Gegenwart". Se encontrará una excelente exposición de la doctrina de los valores orientada en el modo de pensar de Hartmann en: Eduardo García Maynez: "El problema filosófico jurídico de la validez del Derecho", todo el cap. III, México, 1935.

responderá a este llamamiento o no, depende del hombre mismo. Los valores nos señalan el camino del deber ser; pero con demasiada frecuencia el individuo obedece a su determinación casual. Son dos determinaciones heterogéneas que convierten el alma del hombre en un verdadero campo de lucha. Sin embargo, el hombre es libre de seguir o no seguir el camino indicado por el espíritu. En eso radica su naturaleza moral. La determinación real es más fuerte que el ideal, pero en cambio cuando el hombre percibe los valores, cuando se le presentan con la exigencia del deber, esta percepción interna puede ir acompañada de un desprendimiento de energía real incomparablemente superior a la energía de las determinaciones en la esfera real.

Nos salen al paso, ahora, dos cuestiones importantes: ¿Qué vía introduce al hombre al mundo de las esencias? ¿Cómo se forma el órgano para la percepción de los valores?

El mundo real en que vive el hombre y que se le da empíricamente en la vivencia es un mundo para él. Hemos visto al hombre orientarse a través del mundo fenoménico y crearse en una serie de interrelaciones con el mundo exterior, su propio mundo circundante. El animal no conoce otro tipo de relación con el mundo. Las cosas son siempre para él y toman el color de sus apetencias. Cuando el águila se desploma del cielo para caer sobre la gallina que picotea en los sembrados, nada sabe de este animal sino que es algo que sirve para satisfacer sus necesidades. El ser en sí de las cosas no se da nunca al animal. Esto no significa que este ser en sí se dé sin más ni más al hombre. Si la vida del hombre no se eleva con mucha frecuencia del plano zoológico, eso no quiere decir que no sea capaz, en determinadas circunstancias, de aprehender lo que las cosas son en sí y de referirlas después a él mismo.[83]

Le es dable al hombre aprehender hasta cierto punto lo que las cosas son en sí porque posee órganos que radican en una esfera superior, independiente del vivir empírico que está sujeto a las coordenadas de espacio y tiempo.

[83] N. HARTMANN: *Das problem des geistigens Seins*, cap. 10, 1933.

De esta esfera superior arrancan dos actos intencionales de naturaleza diferente: uno, de naturaleza cognoscitiva va dirigido a las verdades eternas; el otro, de naturaleza axiológica, se dirige a la aprehensión de valores eternos.

Esta conciencia pura, intemporal, es capaz de convertir las cosas en objetos. Estos actos objetivadores, receptivos, y por consiguiente muy distintos de aquellos otros actos objetivadores que hemos conocido más arriba, de naturaleza creadora, mediante los cuales el hombre forma y transforma al mundo, llevan en sí una evidencia inmediata.

En la otra zona de esta esfera apriorística radica la actividad intencional, de naturaleza emocional, dirigida al reino de los valores. No se trata en ningún modo de un estado sentimental, psicológico, subjetivo, sino de una pura actividad emocional mediante la que se abre al hombre el mundo de los valores. "En el contacto afectivo con el mundo.... en el amor y en el odio se abren al hombre los valores y su jerarquía." [84] En el amor y el odio el hombre percibe el mundo ideal. Estos dos actos están ligados con el sistema de preferencia del hombre. En el movimiento del amor, justo al final emergen los valores.[85] En esta actividad amorosa se desarrollan nuevas dimensiones de la existencia humana. Esto es posible porque en nuestro ser vive un sentido axiológico "irreductible" que no solamente nos conduce al mundo de los valores, sino que en esta intuición apriorística se nos da, con toda evidencia, su jerarquía.

En esta lógica del corazón o de la esfera emocional, en este *ordre du coeur.* Hartmann va mucho más allá que Scheler en el sentido que acepta que para cada valor hay un órgano afectivo correspondiente.[86] Cada valor tiene su respuesta adecuada. La misión de la Etica y de la educación está en despertar estos órganos afectivos en los que los valores encuentran una resonancia. Por eso la

[84] M. SCHELER: *Formalismus,* p. 64.

[85] M. SCHELER: *Wesen und Formen der Sympathie,* p. 183. Véase el trabajo de Joaquín XIRAU: "L'Amor i la percepció dels valors", especialmente pp. 44-45 Ediciones del Seminario de Pedagogía, Universidad de Barcelona, 1936

[86] HARTMANN: *Ethik,* p. 261.

Etica es la maiéutica de la conciencia moral. "Es un error pensar que Sócrates quería enseñar ética dando conceptos morales. Sólo quería ayudar a parir, ésto es, a poner en libertad la tendencia moral que se supone en todo joven".[87] En la formación de este órgano afectivo radica, según Scheler, la formación de un tipo de hombre nuevo, la formación de una nueva cultura.

La percepción de las esencias ideales forma al hombre de acuerdo con la ley de estas mismas esencias. También aquí existe una identidad. El hombre sólo deviene esencial —ese gran afán de Goethe— en la percepción de los valores. Y devenir esencial vale tanto como estar camino de sí mismo. Los valores son el alimento espiritual que nutre la nostalgia de nosotros mismos, la forma más elevada de toda nostalgia. Nostalgia por lo demás nunca satisfecha, porque no hay un valor último de la vida del individuo. Cuanto más se eleva en la esfera del espíritu, más lejos se le aparece la meta que quisiera alcanzar. O dicho con las bellas palabras de Heráclito: "Me he buscado a mí mismo... Nunca podrás alcanzar las fronteras de tu alma, aunque vayas por todas sus calles, tanta es su profundidad".

III. Asimilación de los Sectores de la Cultura

El lenguaje. En ninguna otra esfera de la cultura se presenta con tanta claridad la fuerza asimiladora de la vida espiritual y las relaciones entre el individuo y la comunidad como en la esfera del lenguaje.

El individuo no crea la lengua. En el niño hay unas estructuras que, al madurar, no sólo le impulsan a hablar, sino que también comprende lo que se le dice. Todos sabemos, por experiencia propia, que el aprendizaje de una lengua es un largo proceso de asimilación. Proceso que dura toda la vida, si bien en la niñez, con la aparición de los llamados intereses glósicos, el fenómeno alcanza una mayor intensidad.

Con la lengua asimilamos el contenido espiritual de la esfera humana en la que estamos sumergidos. El niño habla la lengua que se le habla; por eso asimila la lengua del grupo social en que vive. La

[87] Spranger: *Psychologie des Jugendalters*, p. 173. Berlín, 1929.

lengua tiene una íntima relación con las otras regiones del espíritu; es portadora de gran parte de su contenido. Por eso ha podido decirse que la lengua es la sangre del espíritu. Cambia con el cambio de las otras regiones espirituales.

Pero no sólo se asimilan los contenidos culturales a través de la lengua, sino que se aprenden las categorías y formas de hablar. En el aprendizaje de una lengua nos incorporamos a los modos de pensar del ambiente.[88]

El individuo asimila la lengua; domina la lengua; pero al dominarla es también dominada por ella.

La relación originaria es siempre la misma: el individuo es el portador del espíritu de la comunidad, y el espíritu de la comunidad recoge las creaciones del espíritu individual. Así la cultura es una estructura en constante evolución.

Conocimiento y ciencia. Con ligeras variaciones que no afectan a la esencia del fenómeno, sino sólo a la forma de realizarse el proceso, lo que ocurre con la vida del lenguaje ocurre en los demás dominios del espíritu.

La ciencia es el dominio del conocimiento. Tampoco la ciencia es una creación individual, sino el resultado de variadas aportaciones individuales en el transcurso de la historia. La ciencia se enriquece constantemente. Se encuentra siempre en una determinada situación, en un nivel determinado. Hoy ningún hombre puede abarcar la ciencia en toda su amplitud. Tenía razón aquel estudiante de Física que se quejaba de no haber nacido en tiempos de Galileo. Entonces era fácil situarse a la altura de los conocimientos de la época; pero hoy se hace cada vez más difícil, pues la física moderna ha entrado en una esfera esotérica que sólo los elegidos pueden penetrar.

El hombre al entrar en el mundo de la ciencia es una "tábula rasa". La adquisición de conocimientos dura tanto como la vida y ab-

[88] L. WEISBERGER: "Die Eingliederung des Einzelnen in die Sprachgemeinschaft" en *Lexicon der Soziologie,* editado por VIERKANDT, pp. 604-605; Berlín, 1931.

Se encuentran ideas exactas sobre este punto en: K. VOSSLER: *Der Geist und Kultur in der Sprache.* Heidelberg, 1925. (Hay trad. inglesa.)

sorbe totalmente toda la infancia y la adolescencia. El proceso de aprender es largo y penoso. Exige un gran esfuerzo. Hasta después de muchos años de trabajo el hombre no llega a colocarse al nivel de la ciencia de su tiempo. Muchos no la alcanzan jamás. Y solamente cuando un hombre conoce los problemas de un dominio determinado del saber, es apto para emitir juicios y para investigar.

La manera de asimilar la ciencia es diferente de la manera de asimilar la lengua. Aquí es casi todo un proceso inconsciente. Allá plenamente consciente. Los conocimientos se aprenden paso a paso a la luz de la conciencia. Gran parte de la labor de la enseñanza está al servicio de esta adquisición. Pero no se trata sólo de llenar, sino de poner al hombre en estado de participar en el espíritu científico de su tiempo. El hombre es solamente hombre, en un sentido de plenitud, cuando porta y es portado por la imagen del mundo de su tiempo. Participación activa. Tanto como recibir y adquirir, esta asimilación, quiere decir también dar, enriquecer. Tan pronto como el hombre ha comido del fruto del árbol de la ciencia, está atormentado por el *demon* del conocimiento, por el afán de verdad.[89]

De este ideal de verdad se enriquece constantemente la ciencia y eleva su nivel. El hombre es formado por la ciencia y la ciencia es creada por el hombre.

Gusto y arte. El mundo de la forma penetra y empapa todas las regiones de la vida. Todas las reacciones del hombre tienen un estilo, es decir, una forma interior. El gesto, los movimientos, el lenguaje, las maneras, la producción artística, todas las expresiones de la vida tienen una forma, se presentan de una determinada manera.

En ninguna parte como en la esfera del gusto y del arte, son tan visibles los cambios históricos y en ninguna otra parte la vida presenta una unidad tan cerrada. También en ninguna otra parte es tan visible la influencia del espíritu objetivo como en la esfera del gusto en la vida. El hombre está sujeto al gusto reinante. Bien conocida es la esclavitud de la moda. El hombre no obedece aquí su propia ley,

[89] R. Herbertz: Erkenntnistheorie (von der Unbefleckten Erkenntnis und ihrer Uberwindung) en: *Einführung in die Philosophie* de Schnass, pp. 33-35. Osterwieck, 1928.

sino que siente como suya la ley de la comunidad. Todos vivimos bajo la dictadura de las formas del tiempo. Quien no observa estas formas es suspecto, llama la atención, escandaliza, se pone en ridículo. Nada tiene un poder tan unificador como el gusto del tiempo. Y cada tiempo se caracteriza por un estilo, esto es, por una manera de dar forma a las manifestaciones de la vida, desde las expresiones más vulgares a las más altas manifestaciones de la poesía, mímica, arquitectura, pintura.[90] Sabido es que cada tiempo tiene su unidad de estilo. Hay una manera común de mirar, de escuchar, de pensar y de sentir. El hombre no es libre de elegir la forma, ni tan sólo el genio que es justamente el que introduce cambios en el estilo artístico.

Evidentemente las variaciones individuales tienen aquí una cierta amplitud, pero estas variaciones personales caen siempre dentro del estilo que es superindividual como todas las manifestaciones del espíritu objetivo.

El estilo del tiempo cambia al unísono de la moral, el derecho, la lengua, el Estado, toda la vida espiritual del pueblo. El estilo tiene una vida, como la moral y el derecho. El estilo es vivo mientras place y agrada. Cuando ya "no agrada más", muere.

Lo mismo que en el lenguaje y en la ciencia, el hombre crece en la esfera del gusto y del arte. El proceso de asimilación del estilo de vida es todavía más inconsciente que en el aprendizaje de la lengua. El gusto propio solamente emerge después de estar formados por el gusto del tiempo cuya influencia es avasalladora.

El espíritu de la técnica. Las cosas se definen por sus contrarias. La transmisión de los diferentes sectores de la cultura se hace todavía más patente cuando los comparamos con una región como la técnica que parece no obedecer a la tradición, ley fundamental de la vida del espíritu.

La técnica es la esfera de las sorpresas. Un pequeño progreso en la ciencia puede conducir, de repente, a incalculables perspectivas técnicas. El espíritu de la técnica tiene un gran poder transformador en todos los campos de la vida. Es un espíritu revolucionario. Vida

[90] H. Nohl: *Die ästhetische Wirklichkeit*, p. 198, Frankfurt, 1935.

social, política, arte de hacer la guerra, imagen del mundo son aspectos de la vida influídos poderosamente por la técnica.

La técnica penetra en el espíritu del hombre por los mismos caminos que la ciencia, el arte y la lengua. El aprendiz trabaja con instrumentos y máquinas que él no ha construído. Aprende procedimientos que no ha inventado, asimila métodos de trabajo que la tradición ha legado a su tiempo. Basta recordar la vida del artesanado y la nobleza de los oficios. Recuérdese, también, los gremios de la Edad Media.

La tradición era aquí el rasgo fundamental de la vida de la técnica. Formas típicas de trabajo, a veces secretas, pasaban de padres a hijos a través de las generaciones. Las más famosas catedrales se han construído así. El aprendiz se formaba en la tradición del maestro. La vida catalana ha estado hasta hace poco animada de este espíritu. Los hombres se ennoblecían en la profesión. Hoy este espíritu técnico agoniza. La gran industria lo disuelve.

Con todo, la relación es siempre la misma. El hombre domina y es dominado por el espíritu técnico. Quizás en este sector está más dominado que en ningún otro. El hombre ya no alcanza a comprender la misteriosa lógica de la técnica y a menudo es víctima de su propia creación. El mundo de la técnica nos recuerda siempre *L'aprenti Sorcier* de Dukas. El aprendiz de brujo desencadena las fuerzas ocultas y después, impotente para conjurarlas, es víctima de su propia obra.

El espíritu objetivo en la vida política. Entre las cosas que nuestro tiempo nos ha enseñado a ver es que la política no es cosa individual. Luis XIV podía decir que el Estado era él. Esta afirmación era ya ilusoria en tiempos del poder absoluto. Es cierto que es siempre la iniciativa individual la que señala el camino; es cierto que es el individuo el que pone e impone su criterio de valor a la masa. En este poder radica la esencia de la vida política. Pero tampoco es menos cierto que el guía es siempre guiado. Hoy esta afirmación no necesita demostración alguna. El carácter anónimo del poder es patente; se encuentra en todas las esferas de la vida política. El jefe de un partido es llevado por el mismo partido; el jefe del Estado es llevado

por el mismo Estado. Su iniciativa está condicionada por la comunidad. Si la política es un contenido, es también esencialmente una actitud, un estilo. El estilo de enfrentarse con las situaciones, siempre nuevas, por las que pasa la vida de un pueblo. En el estilo para realizar el fin propuesto se encuentra el espíritu objetivo.

Una política significa una constancia de actitud a través de todos los cambios históricos. Así se habla de la política, de la iglesia, de los jesuítas, del Imperio inglés, del *Foreign Office*, del *Quai d'Orsay*, etc. Más allá de las situaciones, por encima de las variaciones históricas, flota el espíritu.

Espíritu que a pesar de aparecer en el individuo, es de naturaleza super-individual; espíritu que ha formado al individuo y que limita su libertad. Por eso puede decirse que el verdadero político es aquel que saturado del espíritu de su pueblo, sabe conducir a la comunidad a la realización de su propia esencia.

El verdadero político ataca siempre las situaciones de la vida con un espíritu personal que coincide plenamente con el espíritu de la comunidad. Largo y difícil es el camino de la formación del hombre político. Su identificación con el espíritu objetivo del pueblo exige un camino penoso de ascetismo, de renuncia de sí mismo, de obediencia, de constante sacrificio, a más del conocimiento del *métier*, que así comprendemos que la naturaleza sea tan poco pródiga en la creación de auténticos hombres de Estado, verdaderos forjadores de la vida de su pueblo.

Lo que se dice del todo, se dice también de las partes. El mismo fenómeno encontramos en la vida del grupo, de las capas sociales, de los partidos políticos. El hombre vive y crece en el seno del grupo, y mejor todavía, de los grupos, respira siempre una determinada atmósfera política que será la suya propia. En este ambiente formará sus categorías políticas desde las que verá el mundo. El hombre podrá colgarse después una etiqueta cualquiera; en el fondo, sin embargo, restará siempre más o menos prisionero de esta red de categorías que se han estructurado en su alma al crecer en una determinada atmósfera política. También en la esfera política el hombre es formado por

el espíritu de la comunidad y a su vez es un modelador de este mismo espíritu.

La moral vigente. La atmósfera moral que nos envuelve determina en cierto sentido nuestra conducta. Esta moral es un sistema de normas de conducta, de juicios de valor, de reacciones que se dirigen a la conciencia moral del hombre con la exigencia del deber. Si este repertorio de preceptos no fuera sentido como un deber, la moral no sería vigente. Toda moral vigente tiende a ser una moral absoluta.[91] Estas normas de conducta tienen vigencia mientras son sentidas con carácter absoluto.

Nadie sabe de dónde proceden estas reglas de conducta. Representan siglos de experiencia acumulada. Su formación es anónima. Con frecuencia esta moral se concentra en forma de instituciones. El matrimonio es un ejemplo de ello.

Cada moral tiene una relación íntima con la cultura en la que vive. Los contenidos de esta moral cambian con los cambios de la cultura. Cada moral tiene su vida propia. Cada moral aparece en forma exclusiva, tiránica. Lleva en su seno un impulso de expresión, una tendencia a imponerse, a destruir las otras morales. La pérdida de esta fuerza interna es símbolo de la decadencia de una moral.

De esta fuerza interna surge la acción formadora de la moral. Tempranamente el niño ve la conducta de sus familiares, ve las consecuencias de sus actos e inconscientemente asimila la sensibilidad para la percepción de los valores morales. El esquema es siempre el mismo: el niño crece en la atmósfera moral del tiempo y es formado por esta moral.

El hombre ha de encontrar por sí solo el camino de la madurez moral. La enseñanza, los consejos, las predicaciones no sirven de gran cosa. No penetran en las capas profundas del alma en las que radica la vida moral. Las experiencias ajenas tampoco nos dan mucha luz. Estas experiencias caen bajo el control de la moral del grupo. Esta moral las aprueba o las condena. La sanción de la moral es una de las cosas que más pesan en la vida de un hombre.

[91] N. HARTMANN: *Ethik*, pp. 34-35.

El proceso de la asimilación de la moral no es el mismo que el de la ciencia o el del arte. Las situaciones son siempre nuevas en la vida del hombre. El hombre tiene que decidirse. Ha de convencerse de la validez de sus actos. El criterio, aquí, reside en su órgano moral. En la atmósfera moral se despierta este órgano y el hombre aprende a distinguir el bien del mal.

La formación del *ethos* empieza con la subordinación a una voluntad ajena. Eso es evidente. Tarde o temprano, sin embargo, se emancipa y esta emancipación es puramente personal. Quien ha sufrido en sí mismo una injusticia, intuye la justicia; quien ha sido engañado, sabe de la veracidad y de la sinceridad. Las propias experiencias despiertan la conciencia moral, este órgano tan delicado que percibe los valores.

Parece como si en el dominio de la moral el espíritu estuviese ausente en la formación del hombre. Esta ausencia es una apariencia; una moral es más que un repertorio de normas de conducta: es una sensibilidad común. El individuo respira esta sensibilidad y forma su *ethos* personal. Y este *ethos* personal es el que por tradición pasa a través de las generaciones.

En el dominio de la moral, la imagen es la misma que en los otros sectores de la cultura. Los caminos son diferentes. El hombre es portado por el espíritu moral del tiempo y es también portador de esta sensibilidad común. En el campo de la moral el camino va de la autoridad a la autonomía de la persona.

Individuo y religión. La fuerza del espíritu en la religión alcanza una intensidad no conocida en ningún otro sector de la cultura. El contenido tiene aquí una gran importancia. Cualquiera que sea la imagen que el hombre tiene de Dios, siempre se trata de un poder superior que impera por encima de los hombres.

En ninguna parte el espíritu se transmite con tanta pureza como en la religión. En las creencias religiosas el hombre encuentra su salvación. Las comunidades religiosas, que son comunidades de salvación, ejercen un poder ilimitado sobre sus miembros. Aquí se realiza la forma ideal de la acción del espíritu sobre el individuo. Es un poder avasallador que liga a todos los hombres en la unidad del

espíritu. En esta comunidad de creencias el espíritu adquiere una estabilidad casi pétrea. Como dice muy bien Max Weber, "lo santo es lo específicamente no cambiable".[92]

IV. Evolución Individual e Incorporación a la Cultura del Grupo

Movimiento de la vida. Una fotografía de un hombre representa una sección de su vida. Una cosa estática, muerta. Si tomamos, pero, fotografías de un mismo hombre hechas en distintas épocas de su vida, intuiremos una nueva dimensión de la existencia humana: el tiempo. Las diferencias entre las distintas secciones expresan las transformaciones que sin interrupción se producen en el hombre. Cambios en el cuerpo, en el alma y en el espíritu.

En general se puede decir que el organismo es un ser en el tiempo y si se quiere en la eternidad, pues ni empieza en la fecundación ni termina en la muerte. Nacimiento y muerte son momentos de la vida como la infancia, la pubertad, la edad crítica. El hombre es una historia. Muchas particularidades de la vida del hombre sólo se hacen comprensibles a la luz de sus condiciones hereditarias y otras nos las explica la muerte. Como dice muy bien Bergson, el hombre piensa con una pequeña parte de su pasado, pero desea, quiere y obra con su pasado entero.

En la constelación de predisposiciones hereditarias que sirve de soporte a la vida individual vive un impulso creador. Desde la fecundación del huevo, la vida individual cambia constantemente: cambios morfológicos, estructurales, químicos, anímicos, espirituales. Este movimiento incesante de la vida constituye la duración, el tiempo interior, tiempo que no puede confundirse con el tiempo físico, el tiempo de los relojes, que no es otra cosa que una construcción racional para fijar el eterno fluir de las cosas.[93]

[92] M. Weber: *Wirtschaft und Gesellschaft,* p. 231. Tubingen, 1925.

[93] Una exposición clara sobre el tiempo interior se encuentra en: A. Carrel: *L'Homme, cet inconnu.* Cap. V, París, 1935.

La vida es esencialmente "formación y transformación". Allá donde la forma deviene rígida hasta el punto de que ya no permite ningún cambio, allá sobreviene la muerte.

Conservación y cambio. Desarrollo. Este proceso de formación se realiza en dos movimientos opuestos: cambio y conservación. Es un proceso rítmico, en espiral, en el que la vida realiza su propia forma. Todos los cambios, todas las transformaciones y todas las metamorfosis de la vida en torno de un eje esencial: uno mismo. Solamente se puede hablar de un cambio vivo allá donde una forma determinada se conserva y se esculpe, pero solamente se puede hablar también de una forma viva allá donde hay siempre cambio, es decir, allá donde la forma es nuevamente destruída.[94] Conservación en el dominio de la vida es siempre cambio y no conservación. *Stirb und werde.* En la síntesis de estos dos movimientos, la vida se desarrolla camino de sí misma.

En la naturaleza, la idea de cambio va unida a la idea de substancia. Sabido es que la química descansa sobre la conservación de la materia. En las múltiples combinaciones químicas, los cuerpos se transforman; la materia, pero, permanece constante.

Otra es la forma de permanencia en el mundo orgánico. El organismo es frágil. La vida de la especie se conserva en la reproducción. Lo que permanece aquí no es la substancia que se mantiene idéntica, sino un proceso vivo de orden superior que está por encima de la cadena de los individuos.

Las cosas son completamente distintas en el mundo del espíritu. Aquí no hay ni substancia ni reproducción. En sus transformaciones, el espíritu resta, pero, idéntico a sí mismo. Este permanecer idéntico a sí mismo es cosa del mismo espíritu. No hay ninguna fuerza fuera de él que impere en este sentido. El espíritu se da la ley a sí mismo. El espíritu puede identificarse consigo mismo, incluso a larga distancia. En alguna parte, Carlyle habla de que el hombre es el único animal capaz de hacer promesas. Los demás animales no pueden prometer, porque están exclusivamente sometidos a la ley de la natu-

[94] Jonas COHN: *Theorie der Dialektik,* p. 179. Leipzig, 1923.

raleza. El hombre, en cambio, tiene poder sobre la voluntad futura.[95] Es libre de permanecer fiel a sí mismo o de hacerse traición. Detrás de la identidad de la voluntad, hay la identidad de la persona. En la capacidad de identificarse consigo mismo a través de la variedad de las situaciones vitales consiste el valor moral. En esta fuerza moral radica la unidad del hombre.[96] Unidad, por consiguiente, que el hombre tiene que conquistar. Quien no posee la fuerza de identificarse consigo mismo, pierde la dirección hacia la unidad y es la expresión de un espíritu no constituído, cuando no decadente. La vida del espíritu se desarrolla como también se desarrolla la vida orgánica. Los caminos de este desenvolvimiento son distintos. Bajo la influencia del medio ambiente, el organismo desarrolla sus predisposiciones. El desarrollo es en cierto sentido, espontáneo. La forma nueva es determinada por la vieja. En cambio, el espíritu ha de hacer de sí mismo, el que él es. No bastan las predisposiciones, sino que ha de crearse a sí mismo. El desarrollo exige esfuerzo, afán, entusiasmo. No se trata de un simple desarrollo de predisposiciones. En el mundo orgánico la función está implícita en la estructura. En el espíritu no. El hombre tiene que aprender a hablar, a escribir, a orientarse en el mundo. El espíritu tiene cierta libertad sobre sí mismo. No se desarrolla según unas leyes determinadas, sino que es libre de realizar su propia esencia o no realizarla.

Diferenciación e integración. Estadios del desarrollo. La vida individual se extiende entre el nacimiento y la muerte. Entre estos límites se desarrolla la vida. Los múltiples procesos de este desarrollo conducen a la vida de un estado incoherente, amorfo, homogéneo a un estado coherente y heterogéneo. Diferenciación e integración: he ahí una ley fundamental de la vida. Sabido es que Spencer hizo de la diferenciación e integración uno de los pilares de su pensamiento. Vivir significa diferenciarse e integrarse sin cesar. La unidad amorfa, indiferenciada, se convierte en una unidad diferenciada, en una estructura en la que las partes tienen sólo sentido a partir del todo. Diferenciación e integración del cuerpo, del alma y del espí-

[95] HARTMANN: *Ethik*, p. 424, Berlín, 1926.

[96] HARTMANN: *Das Problem des geistigen Seins*, pp. 78-79, Berlín, 1933.

ritu que a su vez se integra en un todo: el hombre. El todo es uno y las partes son a su vez un todo.

No existe ningún criterio seguro para medir estas transformaciones. Algunos cambios particulares pueden ser medidos, incluso con procedimientos científicos, en cualquiera de las esferas humanas. El curso de la vida, la historia individual, el tiempo interior, son inaccesibles a medidas exactas.

Tenemos que preguntarnos, ahora, por el sentido de este desarrollo individual. ¿Adónde apuntan estas sucesivas diferenciaciones e integraciones de la vida del hombre? ¿Cuál es su función? ¿Teorías evolucionistas que lo explican todo por el principio de la conservación de la vida, ven en el desarrollo del hombre un proceso de adaptación al medio. Nosotros creemos que la vida humana apunta más allá del medio físico y que en todo caso su meta está en la cultura del grupo. El espíritu objetivo constituye la solera, si se nos permite la expresión, que preside la evolución individual y que forma al hombre según su propia naturaleza. La incorporación a la cultura del grupo constituye un rellano a partir del cual el hombre empezará su diferenciación personal, y al realizarse a sí mismo, se convertirá en un colaborador de la vida espiritual del grupo. Con la integración a la vida del grupo comienza la madurez espiritual del hombre.

Spranger trata de caracterizar los estadios clásicos en el desarrollo del hombre, camino de su madurez, desde tres puntos de referencia:

1. Los cambios en la coloración de la vida del yo.
2. Los cambios en la imagen del mundo.
3. La relación entre el yo y el mundo en cada estadio del desenvolvimiento.

Este sistema de coordenadas determinará la vida al proyectarse en su dimensión temporal, en su evolución creadora como diría Bergson.

El mundo del niño. Los conocimientos que poseemos sobre el niño son hoy realmente extraordinarios. Médicos, psicólogos y maestros han disecado el alma infaltil en todas sus posesiones. Pero diríase que entre ese enorme caudal de conocimientos se nos esfuma la ima-

gen del niño, considerado como un todo. Su contorno se nos pierde en el análisis de su vida psíquica.

Es cosa sabida que el niño vive en un mundo muy diferente del nuestro. El relieve que para el niño presenta el mundo externo es muy diferente del que se presenta al adulto. Siegfried Bernfeld afirma que el nacimiento representa el primer trauma del niño; así, la *imagen del mundo* del recién nacido, toma un carácter particular.[97] El niño selecciona del medio externo cosas, acontecimientos, fenómenos que pasan totalmente desapercibidos al adulto. "Muchas cosas parecen no existir para el niño y otras tienen un acento exagerado".[98] Sus criterios de selección, necesidades, deseos, impulsos, son otros de los del adulto. El niño no tiene sentido ni del tiempo, ni del espacio y tampoco no tiene conocimiento de la legalidad del mundo exterior.[99]

Su mundo espacial es pequeño y puede decirse que "el niño, el de seis meses por ejemplo, es esencialmnete presente y nada más que presente... Pasado y futuro apenas existen, y sólo por cortos períodos, en su medio psicológico".[100] La conducta del niño queda determinada por la satisfacción de sus necesidades momentáneas.

La falta de percepción de las conexiones de espacio y de tiempo proviene de que el niño no tiene todavía formadas las conexiones del pensar.[101] Sin estas dos coordenadas en que se inscribe el mundo fenoménico, la idea de causalidad está ausente de la vida infantil. Koffka nos cuenta una conversación entre dos hermanos: "ahora jugaremos a hermanos, dice el uno al otro".[102] Esto supone que para

[97] S. Bernfeld: *Psychologie des Sauglings,* pp. 229-65, Viena, 1925.

[98] Katz: *Gespräge mit Kindern,* p. 226. Berlín, 1926.

[99] Sobre la percepción el espacio en el niño, véase: W. Stern: *Psychology of early Childhood,* pp. 114 y *ss.* (La conquista del Espacio) 3ª edición. New York, 1930. También Karl Bühler: *The metal Development of the Child,* Cap. III, especialmente pp. 63-69; percepción del tiempo, pp. 71-74, New Kork, 1930.

[100] Lewin: Education and Reality, en: *A Dinamic Theory on Personality,* p. 172, Nueva York, 1935.

[101] Stockelberg: *Die Zeitaufassung des Schulkindes,* Zurich, 1926.

[102] Koffka: *Grundlagen der psychischen Entwicklung,* Osterwieck, 1921, último Cap. *El niño en su mundo.*

estos niños la relación hermanos tiene un significado completamente distinto que para nosotros. El niño no conoce el sentido de las cosas Su función es todavía muy variable: la mesa puede, de pronto, significar un castillo y un trozo de madera una muñeca. Muy conocidas son ya las investigaciones de Piaget en este campo.[103] El niño no distingue bien entre pensamientos, sueños y realidad, anima las cosas muertas del mundo exterior y cree también que alguien ha hecho todas las cosas del mundo.

Pero el concepto más importante en Piaget, que procede de Levy-Bruhl es el de *participación.* El niño vive en una esfera mágica. El fenómeno de participación se encuentra también en los pueblos primitivos. En su *Paideuma,* Frobenius[104] nos cuenta que una niña representaba la historia de Küperhänschen, "Hänsel und Gretel" y la mala bruja, con una caja de cerillas y tres fósforos, y de repente, gritó: "sacadme la bruja de delante, no puedo ver más su espantosa cara". Esta experiencia mágica es típica: la mala bruja había entrado en el mundo de la niña. "Toute magie suppose quelque participation", dice Levy-Bruhl. El niño cree en la transformación de animales en hombres y de hombres en animales.[105] Sería interesante seguir el hilo de este pensar mágico hasta nuestras culturas, tanto en la vida como en la historia de nuestro pensamiento. Algo en este sentido ha hecho E. Spranger en su comunicación a la Academia de Ciencias de Prusia: "Die Urschichten des Wirklichkeitsbewusstseins", Berlín, 1934, p. 13 y siguientes. Las investigaciones de Piaget sobre el mundo mágico de los niños han sido también emprendidas por Charlotte

[103] J. Piaget: *La reprsésentation du monde chez l'enfant,* París, 1926. Un bonito resumen de las investigaciones de Piaget se encuentra en su trabajo, "Children's Philosophies" en: *A. Handbook of Child Psychology,* editado por Carl Murchison, Clarck Univ. Press.

[104] Leo Frobenius: *Paideuma,* Frankfurt, 1928. Con una intuición genial, Frobenius, que procede del campo de la etnología, ha expuesto las diferencias entre las distintas edades de la vida. Como que no poseía el concepto de espíritu objetivo, lo creó él mismo con el nombre de *Paideuma* que quiere significar un modo de formación o cultura, una forma determinada de *Paideia.*

[105] Sobre el mundo mágico, incluso en los animales y con curiosos grabados informan: J. V. Üxküll: y G. Krizart en un pequeño libro: *Streitzüge durch die Umwelten von Tieren und Menschen,* pp. 84 *ss.* Berlín, 1934.

Bühler,[106] y por Zeininger.[107] Las historias infantiles, según Bühler, solamente tienen interés cuando los acontecimientos tienen la estructura del mundo infantil. No acabamos de comprender cómo Zeininger considera el pensar mágico en el niño como algo anormal. Consideramos ahora algo más de cerca, el *yo* del niño. No hay duda de que las vivencias infantiles se agrupan en un centro.[108] Pertenecen a este centro muchas cosas que se desprenderán al correr del tiempo. Las cosas del mundo exterior están infinitamente más lejos del yo infantil que del nuestro. Los objetos y el niño están íntimamente unidos. Se puede hablar de una *unión vital.* No hay todavía distancia entre el sujeto y el objeto. Más que un yo el niño posee un "nosotros" que según Fritz Künkel nace de la relación originaria entre madre e hijo.[109] Este "nosotros" tiene una significación muy distinta de la que el adulto da a la relación yo-tú. El nosotros del niño es anterior a la separación del yo y del tú. Al formular Piaget la oposición entre el modo de pensar del niño y del adulto expresa en cierto sentido también la naturaleza pre-social del niño. "L'adulte pense socialment meme lorsqui'il est solitaire, et l'enfant en dessous de 7 ans pense et parle de manière égocentrique meme lorsqu'il est en société". [110]

En la infancia el niño vive en el mundo y con el mundo. El niño se encuentra confundido con el medio ambiente. Entre su yo y el mundo existe una unidad amorfa e indeferenciada que encuentra la expresión más patente en la relación primordial de la madre y el hijo.

[106] Charlotte Bühler: *Das Märchen und die Phantasie des Kindes.* Leipzig, 1928.

[107] Zeininger: *Die Magische Geisteshaltung im Kindesalter und ihre Bedeutung für die religiöse Entwicklung.* Leipzig, 1923.

[108] Spranger: *Psychologie des Jungendalters,* p. 31, 6ª edición. Leipzig, 1926. Véase también Wilheim Peters: "Struktur und Konstitution im Kinlichen Seelenleben" en: *Handbuch der Pädagogik,* de Nohl Pallart, 2º vol. p. 111. Leipzig 1929. Peters cree que son varios los centros en torno a los cuales se agrupan las vivencias infantiles.

[109] Fritz Künkel: *Charakter, Wachstum und Erziehung,* pp. 22 *ss.*, y 103 *ss.*, Leipzig, 1931.

[110] J. Piaget: *Le langage et la pensée chez l'enfant,* p. 56, 1923.

En una cadena constante de diferenciaciones e integraciones, de análisis y síntesis la vida se estructura a sí misma y poco a poco, y a veces de repente, el hombre tiene conciencia de su relación con el mundo. En este momento mira dentro de sí y al descubrir su mundo interior se siente aislado y desligado de todo lo que está fuera de él, cosas y personas. El sujeto se convierte en un mundo independiente y la vida interior despierta. La unidad amorfa se ha roto. El hombre ha dejado de ser un niño. La adolescencia empieza.

El mundo del adolescente. Con el descubrimiento de la vida interior, la paz, esa paz que tan bellamente canta Hölderlin, ha terminado. Al pasar de la infancia a la adolescencia se deja un mundo irreal, fuera del tiempo y del espacio para entrar en una región caótica y anárquica donde fermentan los elementos más opuestos y contradictorios. Esta profunda conmoción que penetra hasta las mismas raíces de la vida rompe en pedazos la unidad amorfa de la vida infantil. La efervescencia de estos años ingratos integrará nuevamente los elementos dispersos en una nueva forma, que pondrá al hombre en el umbral de su mayor edad. La conmoción de la adolescencia abraza todas las esferas de la vida. Con los cambios corporales, con la aparición de las apetencias y sentimientos sexuales va unida una revolución en el alma. Unión que hoy por hoy no puede interpretarse como una relación causal. La conexión existe pero su naturaleza permanece en la obscuridad.

Las cosas se complican todavía mucho más si se considera que en la vida del adolescente quedan siempre residuos de las estructuras infantiles. A menudo nos acompañan toda la vida.

El niño vivía en la naturaleza y con la naturaleza, pero no vivía *la* naturaleza. Entre el niño y el mundo no había distancia. En cambio el adolescente conoce el mundo exterior y la realidad. La fantasía ya no tiene la función animadora que tenía en el niño y se aplica mucho más a interpretaciones de situaciones reales que en la magia de las cosas muertas. El hombre se vierte al exterior. Y solamente nos podemos verter en el mundo cuando tenemos el sentimiento de que el mundo está fuera de nosotros.

Se ha abierto una cisura entre el yo y el mundo, y el individuo se hace consciente de sí mismo. Las cosas y las personas se le aparecen lejanas al adolescente. A veces infinitamente lejanas y extrañas. En la adolescencia se comete el "pecado original" de separar el objeto del sujeto.[111] Aparece un mundo subjetivo, independiente. Como dice Stern la "conciencia del yo en el niño no es un saber de sí mismo sino un sentir y un querer".[112] En el joven se trata ya de una actitud de conocimiento. El adolescente se sumerge dentro del mundo y dentro de sí mismo. La adolescencia es un época metafísica del hombre. Con el descubrimiento de sí mismo nace en la conciencia un mundo nuevo. El primer rasgo de este mundo es la sociedad. Se siente por vez primera el dolor de la individualización. Los demás hombres se hacen extraños y problemáticos.

El mundo se abre al adolescente y el adolescente al mundo. En este doble movimiento predomina el momento creador, la expresión. El medio externo estimula la formación de la individualidad que es la nostalgia de la adolescencia.[113]

Descubrimiento del mundo interior, conocimiento de la realidad, conciencia del yo, individualidad.

A más sentimiento de sí mismo que se expresa en dos direcciones: en la simpatía y en la voluntad del poder. Camaradería, amistad, amor. Dominio, impulso de superioridad, voluntad de poder. Estas dos funciones están al servicio de la propia individualización.

La formación de sí mismo, la tendencia ascensional es uno de los impulsos fundamentales que nutren la formación de los planes de vida en la adolescencia. Este es el camino que sigue la vida para formarse a sí misma.

Dos fuerzas conducirán al adolescente camino de sí mismo: la fantasía y el Eros. Fuerzas que calmarán la nostalgia del adolescente

111 SPRANGER: *Psicología de la edad juvenil.* p. 62, Madrid, 1929.

112 W. STERN: *Psychologie der frühen Kindheit,* 4ª edición, 1927 pág. 531, en la primera edición.

113 Stanley HALL: *"The Psychology of adolescence"*, Vol. II, pp. 280-181. Nueva York, 1917.

que se alimenta de una doble fuente: nostalgia del mundo perdido y nostalgia del propio ideal que el adolescente ve tan cerca de él mismo. La fantasía tenderá el puente entre el yo y todo lo que le ha sido arrebatado y lo introducirá de nuevo en la vida propia. El Eros será la fuerza amorosa que lo llevará en un primer estadio hacia su propio ser. Este intermediario ayudará al alma, región caótica y llena de tinieblas, a elevarse hacia la vida espiritual, región del orden y de la claridad.

La situación confusa del adolescente se clarifica. En el comercio vivo del joven con el mundo exterior el alma se estructura. Los contenidos espirituales le imprimen su propia ley. Mientras asimila los diferentes sectores de la cultura, es asimilado por estos mismos contenidos culturales. El adolescente empieza a articularse en la vida de su pueblo. No sin dolor, no sin lucha. La vida de la comunidad representa una limitación de su propia individualidad. El equilibrio de estos dos factores no se encontrará hasta la edad adulta.

De la unidad amorfa de la vida del niño a través de la "anarquía de tendencias" de la adolescencia hasta la unidad diferenciada de la vida ya madura. Al mismo tiempo el hombre va incorporándose a la cultura del grupo con la cual va formando también una unidad estructurada. Unidad que si en cierto sentido significa uniformidad, significa también individualidad.[114]

Relieve de vida. Volvamos al punto de partida: el hombre y el mundo. Para el niño que acaba de nacer el mundo exterior no es toda-

[114] Excepción hecha, quizás del estudio citado de Spranger, toda la rica bibliografía sobre la adolescencia es o bien fragmentaria o bien tan analítica que la figura total del adolescente se desvanece a los ojos del lector. Creemos que la figura viviente del adolescente ha de buscarse en las obras literarias. La literatura nos da el material intuitivo que después puede ser elaborado por las categorías científicas.

El tema de la adolescencia es tratado amenudo en la literatura: James Yoyce destaca la vida estética del adolescente en su novela *A Portrait of the Artist as a Young Man.* Cocteau nos hace vivir en *Les enfants terribles* la vida imaginativa casi enfermiza de hermano y hermana. En su novela *Demian,* Hermann Hesse pone de relieve la necesidad que siente el joven de ayuda y comprensión. El tema del pesimismo ha sido pintado por Alberto Moravia en: *Gli indiferenti.* Maurice Martin Dugard nos presenta algunas vidas de

vía mundo circundante. Vive en un mundo ausente de objetos. Mejor todavía: su cuerpo con sus necesidades es el único objeto. Pero este estado dura poco. Pronto empieza a orientarse en el mundo. El pecho de la madre, la botella de leche, el delantal rojo de la nodriza... El mundo exterior deviene mundo circundante. Este mundo circundante no se cerrerá jamás del todo. El hombre lo construirá durante toda su vida. Las propiedades innatas de los tejidos, las tendencias vitales, la estructura espiritual determinan el paso del mundo exterior al mundo circundante. El hombre se forma a sí mismo. La vida se individualiza. Cada hombre no llega a ser otra cosa que una perspectiva en la totalidad del mundo.

En la formación de la vida del animal preponderan los factores endógenos. En el hombre las influencias externas tienen un papel muy importante. No obstante no deben exagerarse. La estructura fundamental interna, la llevamos en nosotros mismos. Nos es dada *a priori*. La tenemos preformada.[115] Esta estructura fundamental es un verdadero filtro. No deja pasar más que aquello que tiene un punto de inserción en nuestra vida interior. El mundo exterior actúa de revelador. En este proceso el hombre se identifica con el mundo y el mundo con el hombre. Todo otro mundo que no está en esta imagen no existe para nosotros.

En el proceso de creación de este mundo circundante no hacemos otra cosa que conocernos y encontrarnos a nosotros mismos. Valentín Weigel decía certeramente refiriéndose a la esfera del conocimiento: "La verdad está en nosotros. Todo depende de que nos

adolescentes en su serie *Les Thibau*. El adolescente que descubre la vida sexual está descrita en la novela *Los que teníamos 12 años* de Ernest Glässer. También Marcel Proust se ocupa amenudo del adolescente. Gide lo hace en *Les Faux Monnayeurs*.

En la gran abundancia de trabajos sistemáticos se destacan, a más de los Charlotte Bühler: *Das Seelenleben des Jugendlichen*, 5ª edición, Jena 1929, citados en el texto, los siguientes:

W. Hoffman: *Die Reifezeit*, 3ª edición, 1930.

W. R. Boorman: *Personality in its tenns*, Nueva York, 1930.

G. L. Elliott: *Unterstanding the Adolescent Girl*, Nueva York, 1930.

[115] Spranger: "*Lebensformen*", pág. 6, 7ª ed. Halle, 1930.

hagamos conscientes de esta verdad, y en todo nos encontramos a nosotros mismos.[116] Y nos hacemos conscientes de nosotros mismos en el contacto con el mundo y con la vida. Como canta Goethe en el "Tasso", acto II, esc. 3ª

> *Cada hombre se conoce tan sólo en otros hombres;*
> *sólo la vida muestra a cada cual quien es.*

En esta segregación de un mundo propio dentro de la totalidad del mundo se va formando un relieve de vida individual, relieve del alma empleando una expresión de Aloys Fischer. A cada región del espíritu objetivado corresponde un tipo de vida subjetiva. Esta diversificación del espíritu subjetivo ha sido estudiada por Spranger en su conocida obra *Formas de vida.* Seis son, según Spranger los tipos fundamentales de la individualidad: *homo oeconomicus, theoreticus, aestheticus, socialis, politicus* y *religiosus.* Cada una de estas formas de vida nace de la vivencia, como eje central de la vida individual, de una determinada clase de valores.

En la adolescencia el hombre empieza a imprimir su carácter en el mundo. Por eso en los pueblos primitivos la infancia no cuenta. El adolescente empieza a colaborar en la formación del mundo. Cuando el hombre entra en el campo de fuerzas de los valores, cuando su órgano afectivo vibra al unísono de las esencias ideales, entonces tiende a realizar estos contenidos no con la necesidad de una ley natural sino con las exigencias de la vocación. El hombre se realiza a sí mismo en la realización de los valores. No sólo es el hombre un modelador del mundo sino también un creador. Así el hombre paga su deuda individual a la vida.

El mundo proporciona al hombre los materiales para su propia formación. Así su alma se desarrolla y estructura y se hace apta para su propia realización. Con las objetivaciones de su espíritu el hombre aporta a la cultura su deuda personal. De la cultura a la cultura a través de las esencias ideales. De esta manera se cierra el proceso

[116] Cita de Arthur Drews: *"Einführung in die Philosophie"*, p. 153. Berlín, 1921.

vivo del espíritu: "Formación, transformación, del sentido eterno, eterna conservación."

V. Leyes de la Educación

Hechos y leyes. La vida se forma a sí misma en las variadas formas de interrelación con el mundo. Al formarse a sí misma la vida forma su propio medio. Destila de la realidad total su propia realidad. La vida imprime un sello a este mundo y a la inversa el mundo imprime un sello a la vida. Todo esto son hechos.

Cabe preguntarse ahora si en esta función esencial de la vida que se realiza en todas partes con fines y contenidos distintos impera un *orden legal* que permanezca inconmovible a través de todas las vestiduras históricas.

¿Hay en el dominio de la educación "verités de raison", como diría Leibnitz? Oigamos a Spranger: "Hemos de suponer una cierta legalidad de las conexiones llenas de sentido entre sujetos y objetos. Mas todavía: hemos de aceptar que la construcción del mundo espiritul se realiza según esas leyes y que, por consiguiente el hombre las lleva en él mismo en cuanto conduce su vida espiritual.[117]

Es evidente que existen ciertas regularidades en el mundo social que no pueden confundirse sin embargo con las leyes físicas.[118] En el mundo físico domina la cantidad y en el mundo humano la cualidad.

La pedagogía tiene por misión investigar las "verités de raison" que imperan en el dominio de la educación. Las leyes fundamentales a que obedece el fenómeno educativo son, hasta hoy, las siguientes:

Ley de la asimilación. En cada fuerza espiritual yace la tendencia a la conservación de su dirección y de su sentido y todo lo que cae bajo la esfera de su influencia tiene la tendencia a adaptársela. El

[117] Spranger: "Idees fonamentals de la Psicologia com a ciencia de l'esperit" en: *Rev. de Psicologia i Pedagogia,* núm. 7, p. 139, Barcelona, 1934, (Traducción de J. Roura-Parella.)

[118] A. Vierkandt: *Filosofía de la sociedad y de la historia* pp. 115-129, La Plata, 1934.

campo de fuerzas actúa de modelo y forma el hombre según su sentido y manera de ser. Hasta qué punto esta fuerza llega a su fin depende de la marcha de la resistencia, pero por pequeña que sea esta fuerza tiende a asimilar todo lo que cae bajo su dominio.

Ley de la composición de fuerzas. Se trata del paralelogramo de fuerzas aplicadas a la vida del espíritu. El sentido que yace en cada fuerza determina su dirección y su cualidad. Cuando dos fuerzas de igual grado actúan en sentido opuesto se compensan y el equilibrio existente no queda perturbado. La comunidad obedece a esta ley aunque de una manera mucho más complicada que en el mundo físico.

Ley del acercamiento anímico. Kerschensteiner ha llamado a esta ley el axioma fundamental del proceso de formación. "La formación de un individuo es solamente posible cuando su estructura espiritual está adecuada totalmente o en parte a los bienes de formación de que dispone." La influencia educativa de un bien cultural es tanto mayor cuanto más cerca se encuentra del estadio de desarrollo del individuo.

Ley de incorporación a las estructuras anímicas. No hay ninguna influencia que actúe sobre elementos psicofísicos aislados sino sobre estructuras. Cada influencia depende del estado de desenvolvimiento total y cuando más joven es el individuo tanto más la influencia actúa en la totalidad. Se trata aquí de una asimilación diferente de la fisiológica. La formación del todo precede a la formación de las partes.

Ley del acercamiento a la vida. La educación va solamente seguida de éxito allá donde las formas de vida que se trasmiten están de acuerdo con las necesidades actuales de la comunidad. El trabajo educativo con las necesidades actuales de la comunidad. El trabajo educativo es sólo fructífero cuando está anclado en la vida del tiempo. Formas de vida antiguas tienen poca influencia en las nuevas generaciones.

VI. Función de la Educación

Generación vieja y generación nueva. En el final nos encontramos con el principio.

Las generaciones se mueven en la gran corriente del espíritu objetivo. El individuo crece en este movimiento, asimila sus contenidos y sus formas y es asimilado por el mismo espíritu objetivo. El espíritu objetivo es fin y medio de la formación del hombre. En este crecer en la dirección del espíritu objetivo las generaciones nuevas presentan un doble aspecto. De un lado quieren ser como las generaciones viejas y de otro lado no quieren serlo totalmente.

En contacto con la generación vieja la juventud ha visto su grandeza y su miseria y mucho antes de estar maduro para hacer una crítica objetiva, su corazón ha tomado ya una actitud que se expresa en un doble movimiento de adhesión y adversión.[119]

En el fondo esta adversión es un movimiento positivo. Expresa un *novum* que la generación nueva siente obscuramente primero y formula conscientemente después. La juventud ya no ve al mundo exactamente con los mismos ojos que la generación vieja. Se ha efectuado un cambio de perspectiva.

Este desplazamiento es una función variable. El cambio puede ser imperceptible y puede ser también una decidida oposición revolucionaria. Toda época de "Sturm und Drang" significa un ensayo romántico de la juventud de romper con los viejos moldes de las generaciones viejas.

Pero la generación nueva está siempre prisionera en la vieja. La potencia del espíritu objetivo es extraordinaria. Nunca una crisis, por profunda que sea, destruye la tradición; si así fuese destruiría su propio suelo. El resultado de una crisis semejante es siempre una síntesis dialéctica entre las fuerzas nuevas y las fuerzas viejas que se conservan vivas.

Herencia y tradición. El espíritu objetivo pasa por tradición a través de las generaciones. El espíritu no se hereda. En el curso de la historia los individuos aparecen y desaparecen; la especie se conserva y permanece idéntica así misma. La fuerza conservadora es aquí la herencia. La vida se reproduce, la vida se propaga en la cadena de las generaciones.

[119] HARTMANN: *Das Problem des geistigen Seins,* pp. 230 *ss.,* Berlín, 1933.

En la esfera del alma las cosas son ya diferentes. Aquí la cadena es discontinua. La vida del alma se despierta en cada individuo como algo nuevo intransferible. La conciencia no se hereda. La conciencia es un fenómeno típico en cada individuo. Es un fenómeno que no sólo separa los hombres entre sí sino también unas generaciones de otras.

El espíritu pasa de una generación a otra pero por caminos diferentes de los de la vida orgánica. La tradición es aquí la fuerza transmisora que tiene los mismos efectos que la herencia en la vida orgánica.[120] El espíritu une a los hombres. Es el medio nutritivo común que la generación vieja lega a la nueva. Ahora se comprende la denominación de herencia social, término dado por la sociología norteamericana, a la cultura.

Función de la educación. La función que incorpora el individuo a este espíritu común es la educación. La fución de la educación en la vida es "eterna conservación" para expresarlo con las palabras de Goethe. Es una conservación viva, no muerta. En la genuina tradición no existe diferencia entre el presente y el pasado. Se vive en un presente que también es pasado. Pero tan pronto como el presente es sentido como pasado la vida de la cultura está en peligro. La forma de la cultura se calcifica y ahoga la vida del espíritu. En el espíritu se apaga su poder creador y la cultura *dura* como puede durar una concha de tortuga en la que ha desaparecido toda vida interna.

Si no es posible educación sin cultura tampoco hay cultura sin educación. Sin el órgano educativo se perdería la continuidad histórica. La educación es, en su *conceptus cosmicus* la verdadera guardiana de la Historia.[121]

[120] W. JÄGER: *Paideia,* p. 1. Berlín, 1936, 2ª edición. Véase también HUSSERL: *Ursprung der Geometrie,* principalmente los epígafes 1 y 2 establecidos por Fink, en: *Revue International de Philosophie,* 2, 1939.

[121] Nicolai HARTMANN: *Loc. cit.,* pp. 216 *ss.*

CAPITULO II

LA EDUCACION COMO IDEAL

I. Idea e Ideal

La educación es mucho más que una realidad viva en la dinámica de los pueblos. No sólo es una función inherente a todas las formas de la vida social, desde las más primarias a las más elevadas, sino que también es una misión, una meta dónde llegar, un fin a realizar. El hombre no se limita a dejarse vivir, sino que interviene en su vida, la dirige y la orienta conforme a un ideal que él mismo establece o que le dan como miembro de un grupo social. Esta tendencia que tiene el hombre a darse fines a sí mismo es la función tí pica del espíritu. Así, la vida del hombre se escinde en dos partes distintas: lo que es y lo que quiere ser, su vida real y su ideal.

La palabra ideal es equívoca. Puede significar tres cosas diferentes que no sólo tienen de común el ser buenas en sí mismas sino el de serlo en un grado mucho más elevado que muchas otras cosas.[1] Puede significar algo plenamente realizado como por ejemplo un reloj, una máquina de escribir, una bicicleta. Puede significar una forma lejana a la que aspiramos, una forma que alimenta nuestra nostalgia. Por ejemplo: una mujer ideal, un hombre ideal, etc. Hablamos también de ideal como algo que debe ser aunque no aspiremos a ello como por ejemplo cuando hablamos de una Universidad ideal pensando en lo que tendría que ser, en su absoluta perfección, vista desde la esencia de las instituciones educativas. El concepto que tenemos hoy de ideal abarca estas tres significaciones: lo realizado plenamente, lo que aspiramos y lo que debe ser.

[1] G. E. Moore: *Principia Ethica,* Cap. VI (*The ideal*). pp. 182 *ss.*, 3ª edición. Cambridge, 1929.

Nada mejor para precisar el concepto de ideal que ponerlo en relación con el significado de idea. Como el concepto, la idea pertenece a la esfera del pensamiento, al mundo de la abstracción; pero así como en el concepto se trata de algo impersonal, neutro, frío, como por ejemplo el concepto de mesa, que no tiene forma, ni tamaño, ni color, o como el concepto de caballo que nada nos dice de su aspecto cualitativo, en la idea hay un acento axiológico que no tiene el concepto.

El ideal, en cambio, no es ninguna abstracción sino que representa la idea especificada en una representación plástica, intuitiva. El ideal es la idea encarnada. Si el concepto es el lenguaje de la ciencia, el ver, el intuir, el representarse es el camino del arte. En la representación plástica, intuitiva con la cual se representa el ideal se han destacado aquellas características que las aproximan a la perfección.

Según Kant, "el ideal significa la representación de un ser individual adecuado a una idea".[2] Quizá mejor que adecuado podría decirse que el ideal se dirige siempre hacia la idea. Kant no se refiere aquí a la idea lógica que es completamente irrepresentable, sino a la idea estética que ninguna palabra puede aprehender ni hacer comprender plenamente.

El ideal no puede expresarse en una definición científica. Escapa a la esfera de la ciencia. Encontramos su expresión en el mundo del arte. El pintor y el poeta son quienes con su lenguaje plástico nos dan una visión del ideal. Cervantes creó en el Quijote la esencia del español. Los héroes de Homero sirvieron de ideal a todo el pueblo griego. Los romanos llamaban videntes a los poetas (vates). Los más grandes entre los creadores son los únicos capaces de crear ideales que como faros iluminan el camino del hombre.

El factor individual y el factor general están de tal manera unidos en el ideal que no coinciden jamás (como en el caso de la relación lógica entre la cosa individual y el concepto) sino que siempre queda en el individuo un resto que escapa a toda aprehensión lógica. En este resto, que justamente es el enigma en la representación, hay un momento estético. Este es el resto que según Kant ninguna

[2] KANT: *Kritik der Urteil,* I p. 17, Philosophische Bibliotek, Leipzig.

palabra puede expresar. Es un plus irracional, accesible solamente a la intuición, a la vivencia. Este plus está hecho, sin duda, de materia axiológica. Significa lo absoluto e infinito que como impulso vive en la representación estética.

La unión de lo infinito y de lo finito en la representación no es más que un medio de expresar el contenido ideal que palpita en nuestra vida interior. Se comprende ahora la enorme significación de las representaciones sensibles para la comprensión del mundo supra-sensible, hecho sobre el que no solamente descansa el arte sino también el simbolismo religioso.[3]

El ideal es un fruto de la fantasía creadora. Los ideales no vienen de las regiones frías de la razón sino que nacen de la fuerza ardiente de la fantasía. Sin fantasía creadora no hay ideales.

Resumiendo: ideal es la representación intuitiva de un individuo en el que se hallan impresos los rasgos característicos de su especie, en tal forma, que no solamente están en ellos realizados todo lo que es valioso en la especie misma, sino que aparece ennoblecido y elevado hasta donde es posible imaginar. El ideal representa una especie de imagen originaria, primordial de todas las cosas.

En esta imagen originaria vive un momento teleológico. No solamente nos dice lo que es común a la especie sino que nos habla de cómo la cosa individual debe ser. En el ideal hay siempre un aspecto normativo. Este punto es esencial.

El ideal supone por lo tanto, un concepto no solamente lógico sino también fijado estéticamente. El ideal del hombre tiene en su base un concepto de hombre. Este concepto es fruto de la confluencia de dos factores: de un lado la abstracción que opera por eliminación y de otro lado el poder creador, teleológico que es capaz de individualizar el concepto general. Sobre este punto volveremos a insistir más adelante.

Ideal de formación. En la expresión ideal de formación hay dos partes íntimamente ligadas. En su orígenes el concepto de formación estaba sólo aplicado a la forma externa, visible del hombre. En la

[3] E. SPRANGER: *Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee*, p. 4, 2ª edición, Berlín, 1928.

época de Winkelmann se aplicó al interior, a la forma del alma, aunque el sentido sigue siendo el mismo. Formar significaba tanto como alisar, pulir. Hoy no la aplicamos ya solamente como una forma interna, alma bella, sino que lo entendemos en un sentido más amplio, más profundo, aquel que abraza también el campo de las exigencias éticas, de la actitud moral y del sentido de responsabilidad.

El ideal de formación es, por consiguiente, la representación intuitiva de un individuo que llega a ser una norma para el trabajo educativo; es el punto final hacia donde camina el proceso de formación del hombre.

Los ideales de educación aparecen en distintas categorías que se corresponden con los diferentes círculos de la vida en que puede considerarse al hombre. Si en la relación individuo-comunidad se hace abstracción del primer término se nos aparece el ideal individual. Como una nostalgia infinita este ideal tiende a llevar al hombre hacia el pleno desarrollo de su personalidad. Si consideramos el segundo término de la relación bipolar se nos presentan tantos ideales colectivos como grupos en los que puede vivir el hombre. El hombre es miembro de una clase, de un pueblo, del mundo.

Ideal personal. Un viejo pensamiento que aparece siempre de nuevo y en distintas formas a través del tiempo adscribe al hombre dos almas cuyo enlace no es siempre feliz puesto que si a veces marchan de acuerdo, a menudo están en franca oposición cuando no en lucha declarada. Una de estas partes del hombre constituye su ser real y no puede esconder su parentesco con la tierra; la otra parte constituye su ser ideal, su espíritu normativo, su esencia. Sabido es que Platón vinculó a las cosas empíricas una tendencia hacia la idea y que Aristóteles comprendió la esencia, la forma, como el *telos* interior del proceso evolutivo. Hartmann hace notar que esa teleología de la forma descansa en las siguientes ecuaciones: "Forma = Ser, Forma = Valor, luego Ser = Valor".[4]

Podemos imaginarnos este espíritu normativo, por consiguiente, como un complejo de valores que presiden de algún modo la evolución de la vida individual. Forman lo que podría llamarse su perso-

[4] HARTMANN: *Zur Grundlegung der Ontologie.* pág. 62.

na tomando esta palabra por un sentido casi etimológico, que será aquí el hilo conductor de nuestro pensamiento.

En su origen Persona significaba máscara y "personare" quería decir en el teatro clásico hablar a través de la máscara. El actor representa un papel y es tanto mejor cuanto más personifica la ley de la máscara cuya esencia expresa la máscara misma. "Así del nombre latino de la máscara trágica han salido las raíces para designar la esencia del hombre".[5]

Vossler cree que la persona hace referencia a un papel que se representa, que no es real, pero que debe llegar a serlo. En la medida en que el hombre representa este papel se realiza a sí mismo. En esta especie de juego el hombre se encuentra a sí mismo.[6]

Persona empírica y persona ideal. Hay que distinguir entre la persona empírica y la persona ideal. La persona empírica es el sujeto de actos referidos a valores. La persona ideal da la dirección a la persona empírica: es el ideal del hombre. Quisiéramos ahora antes de seguir adelante, unificar la terminología en este terreno ya que la variedad de nombres para un mismo concepto nos desorienta con frecuencia. Persona empírica (Hartmann) = carácter empírico (Kant) = carácter objetivo (Herbart). Persona ideal (Hartmann) = carácter inteligible (Kant) = carácter subjetivo (Herbart).

Es evidente que hay tantos ideales personales como individuos. Cada cual tiene el suyo. El carácter imperativo en que se presenta el ideal se dirige sólo a una persona: "Solamente tú debes ser así". El ideal de cada individuo tiene un contenido diferente. La materia de este ideal, de la persona, es puramente individual. Una constelación de valores constituye el ideal de cada individuo. Estos valores son generales y no tan sólo la materia es diferente de persona a persona, sino su manera de estar estructurados.[7] Una estructura

[5] L. KLAGES: *The Science of Character*, pp. 41, 42, Londres, 1929; véase también la observación 6 a la página 42 en la pág. 274 de la misma obra.— Consúltese C. G. JUNG: *Psychological Types*, pp. 590 *ss.*, Nueva York, 1933.

[6] VOSSLER: *Geist und Kultur in der Sprache*, 7. 8. 9 *ss.* y 150. Heildelberg, 1925. Véase sobre este punto el trabajo de Francisco ROMERO: *Filosofía de la persona*, Buenos Aires, 1938.

[7] Nicolai HARTMANN: "Ethik", pág. 464.

no es una aglomeración ni una suma sino una verdadera síntesis. La persona ideal es también una unidad, un todo.[8]

Como toda esencia ideal la persona sólo puede ser aprehendida en la intuición.[9] Pero mientras aprehendemos al prójimo como un todo sin separar su ser empírico de su ser ideal, cuando miramos dentro de nosotros mismos esta separación es siempre viva. Como ha dicho repetidamente Goethe para nuestra percepción interna el hombre es un misterio indescifrable.

A la persona moral, es decir, al ideal de la vida moral le llamaremos siguiendo a Hartmann, personalidad. También la personalidad es individual. Cada persona tiene su propia virtud. No hay una personalidad en general. La persona moral mantiene la unidad del sistema individual puesto que es la que dirime las disonancias y las luchas de nuestra vida interior. La persona moral es la que percibe la jerarquía y por consiguiente es la responsable de la conducta humana.

Mucho menos que en las demás esferas del hombre, en la vida moral, el ideal no es nunca dado. Hay que conquistarlo con afán, con esfuerzo, y a menudo con dolor. Pero en esta conquista yace la salvación del individuo. "Solamente aquel que se esfuerza en superarse así mismo se podrá salvar", se lee en el *Fausto*.

La tendecia a superarse a sí mismo es esencial en el hombre. Su mirada está dirigida adelante. Su vida está proyectada hacia el futuro. Toda vida creadora tiene la mirada saturada de esperanza. Vive en el futuro y para el futuro. En la vida animal el hombre se hace inmortal en la reproducción. Sobrevive a su propia obra. El ideal auténtico se manifiesta en la vida real como un poder creador.

Ideal, individuo y deber ser. No tiene sentido decir a un hombre que debe ser así o de la otra manera. El hombre no puede ser otro que el que es esencialmente. No podemos salir ni escaparnos de nosotros mismos.

[8] MOORE: *Op. cit.*, pp. 214 *ss.*

[9] William STERN: *Wertphilosophie*, Vol. I, pp. 242 *ss.*

Así tú debes ser; no escapas de tí mismo,
forma estampada que al vivir se desarrolla.

Esta forma de Goethe que en ningún modo hay que entender como cosa fatal, es el principio teleológico que determina la actuación de las tendencias virtuales del hombre.

No hay duda: en el hombre hay un núcleo esencial, al cual, después de todos los cambios, retorna o debería retornar; es "el movimiento de rotación de la mónada en torno a sí mismo", cuya manera de ser, añade también Goethe, será siempre un ministerio para nosotros mismos y para los demás. Sabemos, sin embargo, que este núcleo esencial que rige la vida del hombre no es formal, sino que está constituído por una estructura de valores que tienen en su seno un *telos*, un deber ser.

En todo ideal está vinculado un deber ser, una dirección hacia su realización. En esta relación están unidos el ideal y el deber ser: un deber ser significa dirección, tendencia hacia algo, hacia la meta misma de donde viene la dirección. El punto final condiciona la dirección, y la dirección condiciona la manera de ser del punto final. El ideal es la condición material del deber ser y el deber ser la condición formal del ideal.

Ahora bien; ¿de qué manera el deber ser se hace actual, de qué forma se realiza el ideal?

Es necesario que de alguna manera el deber ser, la exigencia ideal, se inserte en el hombre y dispare, por decirlo así, el poder para la realización del ideal. Este punto desde el cual el poder ideal mueve al real, emerge en el individuo, es el punto donde se refleja el deber ser. Nunca este deber ser podría actualizarse si el hombre no tuviera un órgano capaz de captar la exigencia ideal y que al mismo tiempo no disparase las energías necesarias para su realización. Este deber ser, preformado en las relaciones del alma y el mundo, se actualiza tan pronto como se pone en contacto con el ideal.[10] Así, el ideal determina la voluntad, el fin pasa al acto, los valores son realiza-

[10] G. SIMMEL: *Haupprobleme der Philosophie*, pp. 112 *ss.*

dos.[11] El individuo humano es el único ser real que está en conexión con un mundo ideal, en contacto afectivo con las exigencias que descienden de su propia persona ideal; es el único ser capaz de moverse espontáneamente en dirección al ideal.

El deber ser no tiene en sí mismo ninguna energía. No determina, como las categorías, la realidad directamente, sino que necesita de la energía del individuo. Podría decirse que la materia de la cual está hecho el ideal, es el elemento catalítico que dispara en el hombre la energía creadora. Es el elemento fecundante de la voluntad, el "primum movile", en el sentido aristotélico.

Ideal y vitalidad. Buscándose a sí mismo el hombre no llega nunca al fin. Siempre se descubren en la persona nuevas posibilidades. La persona está haciéndose constantemente. La muerte le encuentra siempre camino de la realización de su espíritu, camino de su propia formación. Por eso la educación es un fenómeno que dura toda la vida.

No solamente se forma a sí mismo, sino que forma también el mundo en que vive. En esta formación y transformación, impone su ley no sólo a la materia, sino a la pura vida. Y eso a expensas de la vida misma. Es una vieja verdad el hecho de que el espíritu consume la vida. El espíritu modifica las estructuras vitales, espiritualiza la forma corporal, transfigura al hombre, trabaja el cuerpo desde dentro. Pero lo que el hombre gana en elevación, lo pierde en fuerza y en energía vital. La vida orgánica se selecciona a sí misma en la lucha por la vida. El espíritu selecciona en otro sentido. A menudo destruye lo que la vida ha construído y a menudo también pone en peligro el equilibrio orgánico, roe la vida en sus raíces mismas.

Es esta una destrucción constante, solapada, que la herencia transmite de una generación a otra. Pocas generaciones son suficientes para consumir una línea cultivada. Por eso la vida de un pueblo necesita fuertes reservas vitales que se consumirán sucesivamente en el proceso de elevación cultural. La cultura de un pueblo cuesta cara.[12]

[11] NELSON: *Vorlesungen über die Grandlagen der Ethik,* I. pp. 411 y 261 ss. SCHELER: *Formalismus,* p. 63.

[12] Nicolai HARTMANN: *Das Problem des geistigen Seins,* pp. 90-92.

El espíritu es una cuña, dirá Klages, que se introduce entre el cuerpo y el alma, desvitalizando el alma y *desanimando* el cuerpo.[13] Sin llegar al pesimismo de Klages —el espíritu es el enemigo de la vida— es necesario tener presente la fábula de la tortuga y del cienpiés. El cienpiés no pudo caminar más en cuanto, preguntado por la tortuga, empezó a pensar de qué manera debía colocar los pies para avanzar.

Es verdad que la vida puede existir sin el espíritu y es también verdad que el espíritu necesita de la vida para su aparición. La vida hace posible el espíritu y el espíritu eleva la vida. Por consiguiente, el desarrollo de la potencia espiritual, está condicionado por la vida misma. Por eso la vitalidad y la fuerza vital son valores auténticos.

Consecuencia: la vida debe ser afirmada plenamente. Los valores vitales tienen que integrarse en el ideal individual y en el ideal del pueblo. El hombre clásico sentía admiración por el hombre sano, fuerte, puro. Pero es tan erróneo hacer de los valores vitales el centro del ideal personal, como hacer de la carne y de la naturaleza el origen de todo pecado.

Vocación. El ideal actúa como centro de gravitación, crea un verdadero campo magnético en el que el hombre pierde el equilibrio poniéndose en movimiento en la dirección de las líneas de fuerza, las cuales, proyectadas en la vida afectiva, convergen en el ideal. Gravitando en su propio campo, el hombre se siente como llamado, y al ir camino de sí mismo, al satisfacer la nostalgia de su propia esencia, la vida se le aparece como una misión. Este sentirse interiormente llamado, es lo que se llama vocación. Esta es la única manera, obscura en la mayor parte de los hombres y muy viva en los elegidos, de revelársenos el ideal. Profetas, sacerdotes, grandes hombres de Estado, sabios, grandes artistas se sienten llamados para su actividad específica y perciben la voz de su destino como una predestinación divina.

Un rayo de luz penetra en la intimidad del alma del hombre, núcleo tan cerca de él, y tan difícil de encontrar, y al iluminarse su

[13] Ludwig KLAGES: *Der Geist als Widersache der Seele,* p. 7. Leipzig, 1929. *Ibid., The Science of Character,* todo el capítulo 9.

propia esencia, el destino se anticipa al hombre. Anticipación del punto final y anticipación de los caminos que conducen al punto final. Providencia y predestinación, estos dos atributos de la divinidad. La vocación es un concepto religioso. Casi siempre esta voz interior es tan débil, que el hombre no alcanza a percibirla, y lo que es peor todavía, son con frecuencia muchas las voces que resuenan en nuestra alma sin que lleguen a integrarse en una línea melódica. En este caso el hombre se siente como perdido. La angustia nace precisamente de esa desorientación esencial. Como canta el místico,

Tienen todos delante de sus pasos
su venidera imagen; la perfecta
paz, no cobrada aquella, nadie alcanza.

Intranquilidad, desasosiego, angustia: este es el *baso fondo* de la vida humana. Desgraciadamente el hombre no ha encontrado ningún método para percibir claramente las voces de su vocación. Lo que llaman los alemanes *Schicksalsforschung* está en sus comienzos. Ni siquiera en el campo de las profesiones poseemos métodos de investigación satisfactorios. Sólo en la acción y en el torrente de la vida el hombre descubre su vocación. Goethe, que como nadie sufrió de la incertidumbre de su íntimo destino, encontró en su viaje a Italia el reactivo de su existencia. *Vita nuova* fué su exclamación: acababa de encontrarse a sí mismo.

Ideales falsos, ideales muertos. En el primer capítulo del *Point counter Point,* Aldous Huxley hace preguntarse a uno de sus personajes: *What's the good of a philosophy with a major premiss that ins't the racionalisation of your feelings?* Debemos ser fieles, continúa el personaje, a los propios gustos e instintos. Pero los instintos y los gustos son accidentes. Hay principios eternos. *But if the axiomatic principles didn't happen to be your personal major premiss?*.. Esta es la cuestión: encontrar la premisa mayor personal.

A menudo la vida del hombre va en una dirección distinta a la de su premisa mayor. Su impulso de formación toma una dirección equivocada o falsa, o cuando ha encontrado su camino se queda a

la mitad en la realización de sus propios fines.[14] En estos casos el hombre no deviene lo que es. Se hace traición a sí mismo. Su vida ha perdido el sentido. No vive auténticamente.

Dondequiera que el hombre imita a otro se disuelve, por decirlo así, en el otro. El que imita, el que vive según la premisa mayor ajena, se destruye a sí mismo, falsea su propia esencia personal. Es un hombre perdido y con frecuencia ridículo, porque se ha convertido en un "mono de imitación".[15]

Lo mismo sucede con el hombre delante del cual flota una imagen ficticia que no coincide con su propia imagen ideal. Es el caso del hombre cuya premisa mayor no expresa la racionalización de sus gustos y tendencias, sino que construye esta premisa fantásticamente, sin contar con la realidad.

Es el tipo de *poseur*. En la *pose* todo es exterior. La vida es ficticia, la conducta suena a algo falso. No hay ningún dios que hable detrás de la máscara sino el vacío, la nada. Son vidas sin originalidad.

Entre ciertos límites se puede hablar de una vida ficticia normal. Hay hombres que están constantemente en escena y saben que están en ella. En este juego espiritual los malos actores abundan más que los buenos. Pero cuando el intérprete es de calidad, no hay placer comparable al de semejante representación del espíritu.

Hay otros hombres que sobrepasan estos límites y toman la ficción por la premisa mayor. Viven *como si* fuesen lo que se imaginan.[16] Y es curioso que en el espectáculo de la vida social semejantes tipos son tomados por los demás como personajes importantes. Claro está que el conocimiento de gentes ha sido siempre una cuali dad rara. Ya en este campo la comedia puede pasar los límites de lo normal, para entrar en el mundo de la neurosis. Huyendo hacia lo irreal, hacia la enfermedad, el hombre se salva del dolor de alejarse de sí mismo.

[14] HÖLDERLIN: *Aufsatz zur Philosophie,* p. 700, de las obras completas en un solo volumen de la *Insel-Verlag.* Leipzig.

[15] HARTMANN: *Ethik,* pp. 479 *ss.*

[16] VAIHINGER: *Die Philosophie des Als Ob.*

Ideal y libertad. En sí mismo el ideal no tiene ninguna fuerza real para imponerse. Expresa solamente un deber ser que el hombre puede o no puede realizar. El individuo es una especie de administrador del deber ser en el mundo real.[17] Puede ser un admirador fiel, pero también infiel de este bien metafísico. Si percibe el deber ser como un deber hacer y lo realiza, será un administrador fiel. Eso depende de su calidad como hombre. Frente a la exigencia del deber ser, el hombre tiene la libertad de realizarlo o no realizarlo. El ideal es una categoría.

Largo y difícil es el camino que conduce a sí mismo. Difícil es alcanzar el íntimo destino. Lejana está la forma específica que en el más favorable de los casos se puede alcanzar. La dificultad nace de su situación en el mundo. El hombre está anclado entre dos estructuras causales: la del mundo exterior, una, y la de su propia naturaleza, otra. Como ser cósmico está ligado a la necesidad cósmica, como ser natural está ligado a su propia naturaleza.

Por encima de esta determinación ontológica aparece la determinación axiológica. Es una superación capaz de derivar la corriente de la determinación causal y de imponer su propia determinación. En esta superación radica la grandeza del hombre.

El poder formal que hace al hombre independiente de las otras fuerzas, es la libertad. La libertad es la fuerza superadora que da al hombre toda su dignidad.[18]

Se habla de libertad en distintos sentidos. Se habla de libertad de acción cuando el individuo puede hacer lo que quiere. Está libre de toda coacción física externa, de todo obstáculo espiritual o social exterior a la misma persona.[19] Este tipo de libertad hace posible la realización de la voluntad. No hay duda de que la libertad de acción influye en las decisiones de la voluntad. Nadie que esté en su sano juicio hará objeto de su voluntad aquello que no puede realizar.

Se habla también de libertad en el sentido de una propia determinación. El individuo hace en este plano aquello que quiere en el

[17] HARTMANN; *Loc.* cit., p. 243.

[18] Joaquín XIRAU: *Educació y libertai,* en *Rev. de Psicol. i Ped.,* Barcelona, 1933.

[19] HARTMANN: *Loc. cit.,* p. 581.

sentido de una motivación propia. Realiza los valores que él mismo se ha dado. La voluntad en este caso está libre de toda influencia ajena que directa o indirectamente quiera imponer su motivación.

Por último, se habla de libertad moral. No solamente hace lo que quiere, sino que aquí coinciden la voluntad con el deber ser. Las resistencias que limitan esta libertad, están en nosotros mismos. Todo un ejército de pasiones, afectos, impulsos, obscurecen la visión de nuestro deber. Desligarse de las debilidades de la carne, superar los propios deseos, quiere decir hacerse libre moralmente. La libertad aquí, es una fuerza plenamente moral. Libertad de elección, propia determinación, autonomía.[20]

En este sentido el hombre es personalidad, es decir, tiene libertad y autonomía contra los mecanismos de toda la naturaleza. La voluntad se determina según su pura forma o solamente obedece a la ley que la razón se ha dado a sí misma. Voluntad e ideal coinciden en las nupcias entre la necesidad y la libertad. A menudo esta libertad exige renunciación, ascetismo, dolor. Es esta renunciación que también Goethe ha expresado maravillosamente en el poema inacabado, *Die Geheimnisse:*

> *A esa opresión que a todos los hombres esclaviza,*
> *quien la supera la desata.*

En la superación de los obstáculos exteriores y de las resistencias internas, el hombre se hace autónomo. La autonomía nos libera y nos liga al mismo tiempo. Con profundo sentido Kant hace libre al hombre para su lazo más fuerte: la obligación. Autonomía excluye arbitrariedad; liga al hombre a lo absoluto, a los valores más elevados que viven en las capas más profundas del hombre. Autonomía y libertad significan las fuerzas realizadoras del núcleo metafísico humano. El hombre deviene esencial, esa constante obsesión de Goethe.

Este núcleo esencial del hombre es actividad, espontaneidad, poder creador. Este pensamiento de la actividad y del trabajo que tanto relieve ha tomado en las ideas educativas de nuestro tiempo,

[20] SPRANGER: *Lebensformen*, p. 215.

aparece decididamente en Kant y encuentra la máxima expresión en Fichte, una de las grandes cúspides del idealismo.

En su infinita productividad, la personalidad elabora su libertad en torno al yo. "Al comienzo era la acción". Por eso todo trabajo es un hacer liberador, un hacer moral. En el hacer creador el hombre se hace libre de sí mismo y se hace libre del mundo. Se puede ver el último sentido de la vida humana en hacerse libre en la acción creadora. Este pensamiento que fué desarrollado por vez primera con claridad por *Eckehart*, está en la base de la filosofía de *Jacob Böhme*, aparece nuevamente con todo vigor en el concepto de libertad de Fichte, nutre en nuestros días la "Philosophie des Ungegeben" de Hermann Schwarz y deja un rastro decisivo en la concepción de la escuela de nuestro tiempo.[21] Encender con la acción creadora la luz divina en el corazón del hombre: este es el fin de toda educación. Despertar la presencia de Dios en el alma del discípulo, ir con él del brazo, paso tras paso hasta mostrarle su propia ley: este es el camino de toda educación.

Realización de sí mismo. Entre la niñez y la plenitud, entre la persona real y la persona ideal hay una relación de distancia. Esta relación dinámica varía constantemente. La que se mueve es la persona empírica; la otra permanece inconmovible como todo ser ideal. La historia de este movimiento es la historia del desarrollo y de la formación del individuo. En este acercarse al propio ideal, el hombre atraviesa variadas situaciones en las cuales se despiertan nuevas posibilidades de valor, se organizan las diferentes funciones, integrándose en una estructura, en un todo. Así el hombre realiza su propio espíritu y es en cada momento lo que es y puede ser impulsado por una tendencia obscura hacia la plenitud.

A menudo Ortega y Gasset habla con asombrosa brillantes del carácter programático de la existencia humana. Esta metáfora, al esquematizarse, puede llevarnos a pensar que la vida es algo prefijado, concluso, cerrado. No solamente en la esfera natural, sino también en la del espíritu, yacen muchas posibilidades en cuya realización la

[21] Hermann Schwarz: *Gott. Jenseits von Theismus und Pantheismus,* pp. 47 *ss.* Berlín, 1928.

muerte encuentra siempre al hombre, es decir, el hombre se afana en buscar la plenitud que, como ha visto muy bien Hölderlin, nunca podrá encontrar.

La persona individual, el *eidos*, es quien dirige la difícil partitura, manteniendo la coherencia de las voces, con harta frecuencia en medio de estruendosas disonancias. Así es como el espíritu forma la vida y al realizarse a sí mismo, imprime su sello a la naturaleza del hombre. La humanización de la persona continuará toda la vida y una misteriosa percepción interna nos hace creer que esta metamorfosis seguirá en alguna forma más allá de la muerte.[22]

En el transcurso de la vida, el hombre ve cada vez con mayor claridad que su misión está en devenir lo que es. Misión penosa y difícil que exige esfuerzo constante y una lucha sin tregua contra lo que obscurece el horizonte de nuestro deber.

Entre las ilustraciones a la Divina Comedia del gran poeta y pintor Blake, expuestas en la *Tate Gallery*, de Londres, hay una cuyo recuerdo me produce todavía hoy la misma emoción de la vez primera que mis ojos se fijaron en aquella pequeña tela. Representa la montaña del Purgatorio. Dante, siempre conducido por Virgilio, sube aquel camino penosamente.

Contemplando aquel cuadro se me reveló años atrás el sentido de la vida. La vida del hombre es una ascensión constante hacia la región del espíritu, hacia su núcleo central, hacia sí mismo. La nostalgia de nosotros mismos nos impulsa siempre más allá, montaña arriba, sin desmayar nunca, vencedores de todas las debilidades y flaquezas, porque, como canta Hölderlin,

Y a mí también, desde radiante lejanía, alta la mano,
Salúdame con señas
el fin sagrado de la libertad.

[22] Paul L. Landsberg: *Einfhürung in die pilosophische Anthropologie*, p. 72. Frankfurt, A. M., 1934.

Es el gozo de la libertad, ese único placer que nos hace semejantes a Dios, el que nos da fuerzas para seguir por el camino de nuestro propio ideal.[23]

II. Ideal Colectivo

El todo y las partes. Si en la esfera del pensamiento es posible aislar las partes del todo, el individuo de la colectividad, en la esfera de la vida estos dos factores se dan indisolublemente unidos. Las partes y el todo se condicionan mutuamente en una unidad de orden superior, y si las partes se definen en el todo, el todo a su vez está constituído por las partes. Es tan errónea la concepción atomística del mundo y de la vida, que afirma la supremacía de las partes, sobre el todo, como la concepción contraria que niega realidad a las partes, a los elementos, a los miembros, proclamando la primacía del todo. "Si es cierto que en todas las esferas de todo es una estructura de orden superior, no es cierto, en cambio, que la estructura superior tenga un modo de ser más elevado".[24] El ser de las partes, de los individuos, no es menor que el ser del todo.

En el proceso histórico la rosa de los vientos del espíritu se ha inclinado, siguiendo la ley de la acción y de la reacción, hacia un lado o hacia otro de estos dos polos, tanto en el dominio de la naturaleza y de la pura vida, como en la esfera de la convivencia humana.

En nuestro tiempo, mientras en todos los ámbitos del saber se tiende a plantear el problema en una forma fecunda que resuelve la contradicción lógica en una superación dialéctica, en la esfera de la vida pública se está decidiendo ante nuestros ojos, la lucha de estas concepciones del mundo por métodos capaces de producir verdaderas catástrofes.

[23] Véase para todo este capítulo, *Educación y plenitud humana,* del profesor argentino Montovani, única obra que conocemos en lengua española, en la que se trata con profundidad y sentido de estas cuestiones.

[24] Hartmann: *Zur Grundlegung der Ontologie,* todo el capítulo VIII, pp. 66-71.

Personalidad y comunidad. Aquel tiempo en que Spencer podía escribir obras con el título de *El individuo contra el Estado,* está ya lejos. El lenguaje de hoy ha cambiado. Ya no se habla casi más que del Estado contra el individuo. El Estado es la única realidad, es el ser absoluto, es Dios.

Los orígenes inmediatos de la situación actual hay que buscarlos en Hegel. El potente espíritu de Hegel hace girar en nuestros días las aspas del molino de la vida política y social por lo menos dos cuadrantes. "El poder del Estado es... lo absoluto mismo... la esencia del individuo no es más que la conciencia de la totalidad".

Si en Hegel el hombre no es más que "ola en el mar", su genio extraordinario salva la libertad en este mundo regido por el espíritu superindividual; [25] pero al pasar su pensamiento a la esfera real de la política, no sólo sufre una refracción, sino que se carga de una energía tal, que hace naufragar a la persona humana y hunde todo lo que de lejos o de cerca está en conexión con la idea de autonomía moral.

La historia ha visto a menudo semejante naufragio. Renunciamos aquí a recordar las peripecias de esta lucha.[26] La personalidad, a pesar de todo, flota siempre una vez más. En realidad no puede morir. La persona y la comunidad son partes de un organismo vivo y ninguna puede existir sin la otra; cada una de estas partes sólo puede vivir en el todo en una relación que las abraza conjuntamente[27]

El ideal de personalidad no puede ser aniquilado. En su sentido metafísico la libertad no está en oposición insuperable con la voluntad colectiva. Oigamos a del Vecchio: "El individuo en tanto que ser racional, tiene el carácter de autonomía, es decir, contiene en sí el principio absoluto de un orden de determinaciones que sobrepasa el mundo de la experiencia. Un sistema jurídico que se funde en el reconocimiento de este carácter metaempírico o absoluto de la subjetividad, en general lleva en sí su principio no menos absoluto y racional. La subjetividad del Estado que realiza justamente tal sistema, se en-

[25] HEGEL: *Enzyclopädie,* p. 338 *ss.* de la edición G. Lasson. Leipzig.

[26] Rudolf EUKEN: *Die Lebensanschauungen der grossen Denker,* p. 72, décima edición, 1915.

[27] LITT: *Individuum und Gemeinschaft,* pp. 34 *ss.*

cuentra y se concilia, así, necesariamente, con la de los individuos". Del Vecchio no se refiere a un Estado empírico, sino "por el contrario, al Estado optimus, al Estado ideal, que representa el arquetipo de una exigencia de orden deontológica de la misma manera que la ley de la justicia, concebida absolutamente, constituye una piedra de toque y un modelo en relación a las leyes jurídicas positivas... La calidad de persona que pertenece a cada sujeto, no puede ser materia de votos o de deliberaciones por parte de otros. El mismo sujeto no podría renunciar a ella aunque quisiera, puesto que la ley ética no permite que se reniegue de la propia naturaleza... Un Estado que no reconoce la igualdad jurídica y la autonomía fundamental de todos sus miembros de un Estado ilegítimo.[28]

Estos dos mundos, el macrocosmos del Estado y el microcosmos de la personalidad representan hoy los dos polos entre los cuales pendula el movimiento de la vida. Ninguno de estos dos polos debe ser valorado como decisivo. Obediencia sin libertad crea esclavos; poder sin un sentido estricto del deber crea el despotismo.

El joven Goethe que vé la más elevada felicidad del hombre en la personalidad, se inclina en su vejez hacia el ideal colectivo al cual hay que darse pero sin perderse a sí mismo. En sus "Wanderjahre" encuentra la síntesis de esos dos ideales en la subordinación a la ley, porque en último término, "la ley sólo puede darnos libetad".

El pueblo considerado como ideal. Cada hombre pertenece a un grupo sanguíneo determinado con características físicas y mentales comunes a todos los miembros. Estos rasgos comunes unen a los miembros entre sí y los separan de los demás grupos sanguíneos. El individuo es un miembro temporal de esta comunidad de sangre que continúa a través de las generaciones renovándose los individuos constantemente.

Los miembros de una comunidad no solamente están unidos por lazos de sangre sino que también pertenecen a una comunidad de cultura; están unidos por un espíritu común. Así como el hombre es

[28] Del Vecchio: "Individuo, Stato, Corporazione", en: *Revista Inter. di fil del diritto*, pp. 557-559. 1934. (cita de Silvio Trentin en: *La crise du droit et de l'Etat*". pp. 194-195.

mucho más que un ser natural, la comunidad es mucho más que un fenómeno biológico.

Aunque en diferentes formas, siempre nuevamente ha sido acentuado el lado espiritual de las comunidades de sangre. Schelling habla de una "comunidad de conciencia".[29] Montesquieu de "l'esprit général des nations".[30] Fichte del "Volkgeist", Goethe de "Volkheit" y Hegel dice que "la representación de Dios constituye el fundamento general de un pueblo.[31]

Por consiguiente, el hombre no sólo pertenece a un grupo sanguíneo, sino también a un pueblo, que es una comunidad de cultura.[32] La vida del pueblo tiene sus raíces en una comunidad sanguínea y su floración en una cultura común. La sangre pertenece a la tierra, a la zoología; el espíritu viene de lo alto, de la región de la luz, de Dios.

No podemos insistir aquí en las íntimas relaciones entre raza y cultura. Para nuestro propósito sólo diremos que en el pueblo se encuentran unificadas dos estructuras independientes en sí mismas, una estructura natural, sanguínea, racial y una estructura espiritual, creadora de la cultural.[33]

Renunciamos a considerar la sangre, esa savia maravillosa que nutre la vida de la comunidad, como el fundamento de un pueblo. Por importante y tenaz que sea la sangre en la vida de un pueblo su estructura esencial depende del espíritu. Un pueblo es, ante todo, un grupo espiritual.[34]

La base de un pueblo hay que buscarla en su lengua. En la lengua no solamente vive el sentimiento nacional, sino que es el máximo exponente portador de la cultura y el medio que más inmediatamente liga unos hombres con otros.

[29] SCHELLING: *Schöpherischer Handel*, p. 324. Jena, 1907.

[30] MONTESQUIEU: *Esprit des lois*, XIX, 4.

[31] HEGEL: *"Philosophie der Geschichte*, p. 90.

[32] FISCHER: *Anthropologie*, p. 124. Berlín, 1923.

[33] W. MITSCHERLICH: "Volk und Nation", en: *Handwörterbuch der Soziologie*, p. 646. Berlín, 1931. (Extensa bibliografía.)

[34] McDOUGALL: *The group Mind.* (2ª ed.) Cambridge, 1927.

Pero un pueblo es mucho más que una lengua. Pertenecen a este grupo espiritual las costumbres, su moral, su derecho, su poesía, su arte, su ciencia, su Estado, su escuela, su iglesia. El espíritu fecunda la sangre y de estas nupcias surge la cultura, el espíritu objetivado.

Representa una limitación de nuestro tiempo querer derivar la totalidad de la vida de un pueblo de su eje político. Cierto que el Estado es un gran modelador, como también lo son la economía, la técnica, etc. Cierto que la vida del pueblo está amenazada, como vió muy bien Fitche, con la pérdida de su independencia política, pero con todo, el Estado no es otra cosa que la expresión de la vida del pueblo, nunca las raíces de donde ese pueblo nace. El Estado no es el valor último. Quizá podríamos decir con Hegel que la historia nacional es la encarnación del carácter del pueblo en el tiempo.

Con todo, lo más importante no se ha dicho todavía. Un pueblo es mucho más que una realidad, que un presente y un pasado. Un pueblo es una misión, una voluntad, una fe. Una voluntad y una fe en el futuro. Como todo hombre vive proyectado en el futuro. Este impulso obscuro, de una fuerza extraordinaria que lleva a la comunidad a la busca de su propio fin, encarna plenamente el ideal de cultura del pueblo.

Este fin que el pueblo presiente es el complejo normativo que se presenta como una exigencia al pueblo empírico. Este espíritu normativo es su misión en el concierto total del mundo. Quizá tenga Hegel una vez más razón cuando piensa que cada pueblo no es más que una polarización del espíritu total del mundo. No sólo es el pueblo responsable de su cultura ante sí mismo, sino también ante el mundo, ante la historia.

Cada pueblo tiene su propia misión, su propio genio. En esta misión se fundamenta el derecho de cada pueblo a su propia determinación, a la realización de su espíritu. La voluntad de expansión de los Estados es el ataque más vivo y doloroso que puede sufrir un pueblo camino de su propio destino. Bajo una opresión extranjera un pueblo es a veces desviado de su propio camino; el pueblo pierde entonces su libertad y del telar del Tiempo, para hablar en el estilo del Espíritu de la Tierra, donde se teje el vestido vivo de la divini-

dad, se desvanecen los colores únicos e inimitables de su misión en la totalidad del mundo.

También un pueblo puede errar su camino. Como el individuo puede faltar a su propia determinación, puede no percibir o dejar de escuchar la voz de su propia misión en el mundo. Como el individuo puede imitar ideales ajenos a su propia esencia y como el individuo puede dejarse seducir por ideales ficticios, por puras utopías sin referencia a la vida real. Porque lo que se opone a lo real no es el ideal verdadero, sino la utopía, esto es, una ficción cuya realización es imposible por ser contraria a la naturaleza de las cosas. Todo ideal que no se inserte en la realidad viva, toda norma que no sea un motivo para las tendencias naturales del pueblo es un ideal muerto, estéril y en determinadas circunstancias puede ser destructivo y perjudicial.[35]

Fe en el futuro, misión. No el mirar a la patria como una condensación del pasado. Tiene razón Ortega y Gasset: "Las glorias más o menos legendarias en tiempos pretéritos, la belleza del cielo, el garbo de las mujeres, la chispa de los hombres que encontramos en torno nuestro, la densidad transparente de los vinos jerezanos, etc., etc., componen una masa de realidades más o menos presuntas que es para muchos la patria. Esta noción de la patria engendra un patriotismo inactivo, espectacular, estático, en que el alma se dedica a la fruición de lo existente, de lo que un hado venturoso le puso delante".

La patria, y mejor el pueblo, no es la tierra de los padres como dice Nietzsche, sino la tierra de los hijos, esto es, algo que no existe, algo que está por hacer, "una tarea a cumplir, un problema a resolver, un deber. De aquí que este patriotismo dinámico y futurista como dice Alomar, se vea precisado constantemente a combatir el otro patriotismo quietista y voluptuoso. El patriotismo verdadero es crítica de la tierra de los padres y construcción de la tierra de los hijos."[36]

[35] Sobre las ideas muertas de la educación véase: A. N. WHITHEHEAD: *The Aims of Education and Others Enssays,* Capítulo I, (2ª ed.) p. 2. Londres, 1929.

[36] José ORTEGA Y GASSET: *Personas, obras y cosas.* (2ª ed.) 1917.

Despertar el sentimiento nacional que yace en el fondo de cada individuo, formar el sentimiento de responsabilidad tanto del individuo respecto al pueblo como el del pueblo respecto de los demás, esta es la más noble función de la educación. Como canta Hölderlin,

¡Oh, creador, oh cuando, genio de nuestro pueblo,
vendrás sin tus cendales, cual numen de la patria!

El amor es la única fuerza capaz de hacer florecer el alma del pueblo. Amor es entrega, sacrificio, generosidad. Amor es también libertad y por tanto obligación. Amor es el rasgo fundamental de los maestros de la conciencia nacional, de aquellos elegidos que son capaces de llevar al pueblo de lo que es a lo que debe y puede ser.

III. Vida de los Ideales de Educación

Vigencia de los ideales de educación. La historia nos demuestra y la experiencia nos enseña que los ideales de educación están sujetos a un cambio y que aparecen y desaparecen a lo largo del tiempo. No podría ser de otro modo pues los ideales de educación nacen de la vida y dependen por consiguiente de las variaciones de esta vida misma. La variación del ideal de educación no es más que un corolario de la variación de la vida total en el individuo y en el pueblo.

La vida es proceso, cambio constante. En cada tiempo toma contacto con unos valores y manifiesta una ceguera por otros valores. El hombre y los pueblos no perciben del reino de los valores manera que cada sector el cual es diferente en cada tiempo. De la mis manera que cada tiempo tiene su "verdad vigente" (la Física de Aristóteles, la de Galileo) cada tiempo tiene un repertorio de normas que rigen su vida. Lo que es evidente en el campo de la ciencia y de la moral sucede también en los demás dominios del espíritu.[37]

Donde este fenómeno aparece más claro es en el campo del derecho. Cada pueblo tiene su derecho vigente, esto es, un repertorio

[37] Hartmann: *Ethik*, p. 34.

de normas jurídicas que son aceptadas y reconcidas por la sociedad en una época histórica determinada. El conjunto de normas jurídicas son la expresión de la conciencia jurídica de un pueblo en un momento de su historia.

No existe un derecho para todos los hombres sino que cada pueblo tiene el suyo. Tampoco hay un derecho positivo eterno. En resumen: la vida del derecho está en función de la vida social y de su situación histórica.

Pero si existe un derecho positivo válido para todos los tiempos y todos los pueblos hay en cambio, una idea eterna del derecho que da la constancia de dirección al derecho positivo. La cuestión está en encontrar el derecho vivo que se halle en la dirección del derecho verdadero. Este sería el derecho ideal que valdría para este momento histórico. En este sentido nació el trabajo de Savigny, (1814) "Über den Beruf unserer zeit zur Gesetzgebung".

Si pasamos del campo del derecho al de educación nos encontramos con la misma problemática.

No hay un ideal de educación válido para todos los pueblos y para todos los tiempos. Los griegos tuvieron distintos ideales de formación a lo largo de su historia.[38] En la Edad Media el ideal del monje es diferente del ideal del caballero y del ideal del burgués de los gremios. A menudo viven en el seno de la cultura de un pueblo diferentes ideales que a veces se integran dialécticamente, y a veces también no se llega a esta unidad y el pueblo se pierde estérilmente en una confusión de instituciones educativas que luchan para exterminarse unas a otras.

Validez de los ideales de educación. Si la vigencia de los ideales era en primer término una cuestión empírica, su validez es esencialmente un problema filosófico. Se trata aquí de la justificación filosofía de las exigencias que dimanan del ideal y del derecho a establecer estas normas.

Volvamos otra vez al derecho. Nos preguntamos ahora por el valor del derecho, por el derecho del derecho, por el derecho justo

[38] Werner JÄGER: *Paideia.* (2ª ed.) 1936.

y verdadero. El derecho vigente ha de ser examinado, justificado. Esta es la cuestión.

También en el campo de la educación nos preguntamos por la validez de los ideales, cuestión que guarda con el deber ser la misma relación que la vigencia guarda con el ser.[39] Si bien el deber ser radica en la idea no se puede prescindir de la realidad histórica. La percepción del ser y la determinación del deber ser están en una conexión viva. Por eso en el establecimiento de un ideal de educación hay que partir forzosamente de la realidad histórica. Una norma que no encuentre eco en la conciencia de un individuo o de un pueblo, una norma cuyo contenido no sea sentido como un deber ser, es una norma muerta.[40] El ideal de educación que no exprese la racionalización de la realidad histórica es un ideal que no tiene ninguna influencia en la vida, es un ideal no existente, es un ideal estéril.

En el proceso del vivir la vida se forma a sí misma y destruye su propia forma: se transforma. Vivir significa salir a cada instante de la muerte. La vida y la muerte están indisolublemente unidas. La vida que no se transforma, que no se renueva, se calcifica.

El ideal de educación vivo es aquel que encontrándose en la línea de la idea, refleja en cada momento la forma plena, esencial de la vida. El ideal de educación que no siga el ritmo de la vida no sólo no tiene eficacia sino que se hace peligroso para la vida misma. Semejante ideal forma la vida o con exigencias ideales dejadas atrás o bien intenta moldearla con creaciones ideales que no responden a la realidad dada. De este modo crece la tensión entre la vida y el ideal, tensión que si oportunamente no neutraliza la descarga silenciosa de una reforma con frecuencia hace saltar la descarga violenta de una revolución que se levanta no contra los abusos, sino contra los usos según frase feliz de Ortega y Gasset.

[39] J. HAESSLE: *Das Arbeitethos der Kirche nach Thomas von Aquin und Leo XIII. Untersuchungen über den Wirtschaftsgeist der Katolizismus*, p IX y 15 (certeras observaciones pedagógicas y éticas), 1923. SPANN: *Kategorienlehre*, pp. 332 *ss.* 1924.

[40] Frhr. Marschall von BIEBERSTEIN: *Von Kampf der Rechte gegen die Gesetze*, Akademische Rede, p. 88, 1927.

Los ideales de educación son vivos, como las normas jurídicas, como la moral social, en tanto como es viva la creencia en su valor absoluto. Cuando esta fe se afloja, nace una actitud crítica y la vida de los ideales empieza a declinar. Otros ideales aparecen en la vida social que obedecerán al mismo ciclo vital.

En estas variaciones históricas el hombre es quien realmente cambia. Los valores, como toda esencia, son inconmovibles. El cambio se opera en la misma conciencia del hombre que fluye constantemente. No solamente se encuentra siempre en situaciones nuevas sino que está en la esencia de su vida espiritual la superación constante de sí mismo, la actualización de nuevos valores dejando atrás a los ya realizados por el sólo hecho de ser realizados. Es esencial a la vida del espíritu la inquietud y la avidez en busca de nuevas formas y de realizar nuevos ideales. El espíritu ama la aventura.[41]

La sucesión de horizontes en el dominio de los valores no significa la relatividad de los valores como tales. Es únicamente un desplazamiento de perspectiva.[42] El llamado espíritu del tiempo expresa siempre una situación espiritual. Las palabras del Fausto en la mañana de Pascua son aquí justas:

De espíritus de los tiempos
habláis. El es, en su esencia,
espíritu de los hombres
do los tiempos se reflejan.

IV. Concepción del Mundo e Ideal de Educación

Concepción del mundo. El proceso vivo de la cultura es comparable a la corriente de un río. Raras veces el agua se extiende en toda la amplitud del hecho. Según la configuración y accidentes del terreno la corriente va por un lado o por otro. A veces zonas enteras del lecho del río se quedan secas; a veces también la corriente se extiende de rivera a rivera.

[41] Hartmann: *Das Problem des geistigen Seins*, p. 76.
[42] *Idem*: *Ethik*, p. 44, 141 y 144.

En la vida de la cultura se observa un fenómeno semejante. La vida espiritual se realiza a sí misma en una diversidad de funciones, complejas y conexas, las cuales si bien están orientadas en una dimensión axiológica se encuentran ya preformadas en las capas puramente biológicas.

Estas diversas funciones del espíritu que hemos analizado anteriormente representan el dominio de un valor especial en la vida de la totalidad. Funciones que se ordenan y estructuran en torno a un eje fundamental que es el que da sentido y significación tanto a la vida del individuo como a la vida colectiva. Este eje en torno al cual gira la vida entera es el que define una época histórica. La cultura se concentra en un valor dominante que unifica todas las demás tendencias y direcciones que palpitan en el seno de la vida del pueblo.[43] La época histórica toma un relieve especial organizándose a partir de una clase de valores que ocupa la cúspide en la tabla de preferencias.

Simmel insiste a menudo sobre este fenómeno. "En el desarrollo del espíritu cada época está guiada por una idea central de la cual irradian todos los hilos de la vida espiritual del tiempo y a la cual nuevamente convergen; esta idea central forma al mismo tiempo el punto de cristalización de la *Weltanschuauung* de esta época misma".[44]

La corriente de la cultura, como la corriente del río, discurre a un lado y a otro, y de la misma manera que el río va unido al paisaje en un lugar cualquiera de su curso, el sector dominante de la vida de la cultura da el tono a la época entera.

El sentido del mundo y de la vida se revela desde esta idea que sirve de núcleo a la época entera; sentido que si bien es *para* los hombres de una generación o época histórica, se manifiesta como absoluto y definitivo. En este fenómeno radica la fuerza de la *Weltanschauung*. Sin embargo, no se trata más que de una visión del mundo en una conciencia subjetiva.

[43] DILTHEY: *Aufbau*. pp. 111-119. LITT: *"Individuum und Gemeinschaft"*, introducción, (3ª ed.) Leipzig, 1926.

[44] SIMMEL: *Lebensanschauung*, (cuatro capítulos metafísicos). Munich, 1918, esp. cap. II.

No sólo a cada época corresponde un tipo de *Weltanschauung* sino que cada hombre, cada carácter, cada temperamento representa una peculiar visión sobre el mundo.

Ahora bien: cada idea dominante en la vida de la cultura quiere expansionarse, quiere imponerse, quiere formar el mundo de conformidad con las líneas directrices de este valor central. De ahí arrancan los diferentes sistemas de educación.

Es evidente que habrá tantas formas fundamentales de educación, tantos ideales de formación del hombre como ejes centrales en torno a los cuales gire la vida de la cultura.[45]

De este valor que lleva implícito un ideal de formación del hombre deriva el sistema de educación de la época. En el primer estadio del desarrollo histórico de todas las culturas la vida está anclada en la religión. Por obscuro que sea en estos primeros tiempos el sentimiento religioso significa una aspiración de la vida a formarse a sí misma según el criterio del valor más elevado.[46] De la fuente religiosa, que abraza la existencia total, se polarizan más adelante ideales parciales que se repiten siempre de nuevo con la misma estructura esencial si bien vestidos en cada época de una manera diferente por la particular situación del tiempo.

Vamos a considerar ahora, sucintamente, los ideales de educación unilaterales que arrancando de una concepción del mundo, han hecho cristalizar en torno suyo un sistema de educación.

Ideal utilitarista. Cuando una época se organiza en torno a los valores económicos todas las manifestaciones de la vida se miden con un criterio utilitario; la utilidad ocupa la cúspide de la tabla de jerarquía de los valores.

Es evidente que la vida tiene un lado utilitario, económico, técnico, sin el cual la vida misma no podría existir. El hombre ha de aprender a vivir para conservarse a sí mismo. Pero el individuo forma parte del *nosotros;* por consiguiente hay también un utilitarismo social.

[45] SPRANGER: "Umrisse der Philosophischen Pädagogik", en: *Inter. Zeit. f. Erziehungswissenschaf,* cuaderno IV, p. 462, 1933-34.

[46] *Idem*: *Loc. cit.*, p. 460.

El fin inmediato de la educación es práctico. No interesan más que aquellos conocimientos que tienen una aplicación en la vida. El hombre tiene que ser un miembro útil de la sociedad.

La escuela realista ha nacido de este espíritu utilitario. El ejemplo más típico de este ideal de educación en el campo teórico es Herbert Spencer.

Ideal intelectualista. El valor más elevado es aquí la verdad. Pero no la verdad al servicio de la vida sino el conocimiento que se justifica a sí mismo en la pura contemplación de las ideas es el ideal del sabio.

El fin de la educación será por consiguiente el conocimiento libre de toda aleación pragmática. Este pensamiento aparece tarde en la historia del espíritu humano. Es un producto típicamente occidental. De esta actitud nace la ciencia.[47]

Este ideal aparece en la historia en distintas formas; en el siglo XVII domina un motivo de totalidad: es un siglo enciclopedista. Comenius en su afán de aprehender a Dios por vía intelectual quiere en su *Orbis pictus* enseñarlo todo a todos.

Contraria a esta corriente es el ideal del especialista que predomina en las escuelas eruditas de la Edad Media y en la educación humanista de base filológica.

Por otro lado, mientras el ideal racionalista aspira al cultivo formal del entendimiento, la corriente empirista exige capacidad de observación, quiere formar un "esprit positif".

Pero en todas las formas en que aparece el ideal teorético siempre domina la idea, desde Platón hasta nuestro días, que la grandeza del hombre está en saber contemplar en el fluir constante de la vida las formas eternas.

Y lo que en trasgos flota vacilantes
Con pensamientos fíjalo perennes

Las palabras del Señor, al comienzo del *Fausto* expresan la esencia misma del ideal teorético.

[47] Véanse las distintas formas del saber en: Max SCHELER: *Sociología del saber,* ed. Rev. de Oc., Madrid.

Ideal estético. El hombre en su totalidad y el mundo tienen que ser una obra de arte. La belleza del hombre nace de la fecundación de la materia por la forma en el ejercicio de la fantasía, en el juego. La vida debe ser una armonía.

El ideal de educación que se nutre de esta concepción del mundo tiende a hacer del hombre una obra bella. Este ideal aparece a menudo en la historia de la civilización occidental. La *kalocagathia* griega es el eterno modelo. En la Edad Media vive este ideal en la cultura cortesana y caballeresca; aparece en el Renacimiento en el *Cortegiano* de Baltasar de Castiglione; desde aquí pasa a España en la obra de Gracián; de España, una línea va a Inglaterra y otra a Francia. El "virtuoso" de Shaftesbury es un hombre formado armónicamente que obedece a un orden interior: "interior numbers"; Rollin habla de "bon gout", Rousseau de "belles lettres", Herder de "grazie".

Goethe y Schiller viven en direcciones diferentes este ideal de educación. Goethe, naturaleza universal busca no sin dolor su individualidad. En esta renuncia constante del poeta, en el limitar constantemente su naturaleza fáustica yace una de las fuentes del sentimiento trágico de la vida. En cambio, Schiller, como Wilhelm von Humboldt, extienden su individualidad hacia la universalidad. Esta visión de Goethe y de Schiller significa tanto una reacción contra el utilitarismo del siglo XVIII como una auténtica tendencia a la armonía y a la belleza, esto es, a la forma. Las cartas de Schiller sobre educación estética es una obra maestra donde cristaliza este ideal.

Ideal social. La dimensión fundamental en este ideal es el amor. En el amor el hombre se sale de sí mismo para vivir en los demás y para los demás. Queda dicho con eso que el amor es el cemento de la vida social, el gran factor de integración, de unidad de los pueblos. Los dos amores: el amor griego, de naturaleza estética, el eros, y el amor cristiano, la caritas, de naturaleza social.

El gran mérito de Pesttalozzi ha sido el hacer del amor el corazón mismo de toda educación.[48] Sin duda el amor es la esencia más elevada de la naturaleza humana y el foco que dirige, anima y limita las demás fuerzas del hombre en el mantenimiento de la vida individual y social.

Ideal político. Si el amor es la esencia de la vida de la comunidad, el poder es la esencia de la vida política. El amor y el poder son las dos grandes coordenadas en las que se incribe la vida social.

El ideal político aparece en la forma individual en el sentido de poder sobre sí mismo. Este era el ideal de los estoicos. Pero su campo propio es la vida colectiva. Nadie podrá dominar auténticamente si no ha aprendido a obedecer. Sólo en el hombre que goza de libertad moral sus propios fines coinciden con el deber ser, con el fin general. El hombre que no es libre no será nunca un conductor de pueblos sino un corruptor de la vida social. Por eso el Estado es ante todo una institución moral.

Este ideal político nutre la vida en Esparta y en Roma y hoy nuestra vida está anclada en este ideal si bien hay que reconocer que la realidad estatal dista mucho de ser una institución que vela por la libertad moral del individuo.[49]

Ideal religioso. Sobre todos estos ideales que nunca aparecen en su pureza en la vida real pero que no sólo perfilan el relieve de vida del hombre sino que configuran la vida social de una época, flota el ideal religioso. El ideal religioso tiende a aprehender el sentido de la vida como una totalidad. Este sentido total, absoluto de la vida, es el que decide en última instancia sobre el valor de los demás ideales.

Toda educación religiosa en sus múltiples formas se alimenta de este ideal de vida que es el que mayor fuerza expansiva ha tenido a lo

[48] PESTALOZZI: *Ein Blick auf meine Erziehungszwecke und Erziehungversuche,* obras completas editadas por Seyffarth, volumen IX, 1901.

[49] SPRANGER: "Der politische Mensch als Bildungsziel", en la Revista *Erziehung,* año IX número II, 1933.

largo de la historia, lo que significa que ha sido el ideal de más intensidad y cohesión interna.[50]

V. Herencia Histórica en la Vida de los Ideales

Pasado y presente. Así como el caudal de un río, la composición química de sus aguas, la velocidad de la corriente, el color de la masa líquida y demás caracteres fluviales dependen de las particularidades geológicas de toda la cuenca del río, así como la constitución física de un individuo, sus caracteres raciales y familiares, su salud y sus enfermedades dependen en alto grado del pasado de su raza y de la vida de sus antepasados, así también el problema de los ideales en un momento dado, depende en grado eminente de la herencia espiritual que desde la lejanía del tiempo se transmite por tradición a través de las generaciones hasta llegar a la situación presente.

En la vida de la educación actual encontramos todavía influencias de las capas espirituales más lejanas que gravitan sobre el presente y son un factor importante en las decisiones que habrán de construir el futuro. Los acontecimientos están condicionados por el pasado y a su vez condicionan el futuro. El presente es a la vez pasado y futuro.[51] De este hecho se deriva el sentido de responsabilidad individual e histórico.

Cuando hoy vemos luchar corrientes del pasado, ello significa que estos movimientos espirituales forman todavía parte de nuestro presente, pues la lucha es un símbolo de vida. El impulso creador de la vida destruye el poder conservador de la misma vida. El mundo gira sin detenerse jamás por el descubrimiento de nuevos valores. Por eso dice también Zaratustra que todo creador es necesariamente un destructor.

[50] Spranger: Véase para el problema de los ideales unilaterales, "Formas de vida", especialmente la segunda parte, y sobre el ideal religioso, véase más adelante, capítulo v.

[51] Ernst Troeltsch: *Die Bedeutung der Geschichte für die Weltanschauung*, pp. 29 *ss.*, Berlín, 1918.

Herencia de las grandes capas espirituales. Las capas concretas que influyen en la complicada situación actual se remontan a la cultura grecolatina. Sobre la eterna presencia del mundo clásico han escrito palabras justas Werner Jäger y Theodor Litt.[52] Mucho más gravita en nuestra vida la cultura cristiana. La Edad Media es dominada por esa cultura universalista en la que siempre se perciben motivos de la cultura clásica. "La cultura moderna ha salido de la cultura de la Iglesia basada en la fe, en la revelación divina.[53] Aparece una escisión en la cultura cristiana que se diversifica en dos ramas: catolicismo y protestantismo. Las dos conservan un momento humanista.

Otra capa de decisiva importancia que llega hasta nosotros, es el movimiento de la "Aufklärung". Representa un esfuerzo para hacerse libre de la verdad revelada y un intento de dar a la vida ideales propios. La "Aufklärung" tiene una doble faz: de un lado conserva un momento metafísico. En un cierto sentido la Razón se pone en lugar de Dios. De otro lado la Razón se orienta hacia este mundo. Esta es la dirección positivista, ametafísica. Común a todos los representantes del idealismo es la convicción profunda de que la personalidad, el hombre espiritual, no es solamente un ser natural como tampoco un ser social, sino que tiene relación con lo absoluto.

Contra este idealismo metafísico se levanta el positivismo francés e inglés. El positivismo ya no ve al hombre en relación con Dios, sino en relación con el mundo y con la sociedad. La religión y la metafísica son estadios que han de ser superados. Se busca una ciencia universal que regule la vida social. En esta sociedad, la utilidad, el bienestar, el confort son valores supremos.[54] "Savoir pour prévoir, prévoir pour regler". La ciencia se orienta hacia la técnica y hacia la industria.

Si la "Aufklärung" influyó de una manera decisiva en la Revolución francesa, de este movimiento que cambió la estructura de la so-

[52] Warner JÄGER: *Die geistige Gegenwart der Antike*, Berlín, 1920. *Idem: Antike und Humanismus.* Leipzig, 1925. LITT: *Geschichte und Leben*, pp. 161-183, 1930.

[53] TROELSTSCH: *Die Bedeutung des Protestantismus für die Enstehung der modernen Welt*, p. 9, Munich, 1911.

[54] SPRANGER: "Wohlfahrsethik und Opferethik in der Weltentscheidung der Gegenwart", en *Erziehung*, vol. v. 1930.

ciedad, nacen el liberalismo y la democracia que salvan la persona humana y proclaman el principio de igualdad.

En cambio, del lado del positivismo aparecen dos fuerzas de índole político-social que entre otros rasgos tienen de común el postular la supremacía del todo sobre las partes, de la colectividad sobre el individuo; en el campo de la vida social colocan la voluntad colectiva por encima de la voluntad personal y acaban por disolver el individuo en la comunidad. El individuo trabaja y vive para esa voluntad colectiva. Estas dos corrientes son el fascismo y el comunismo.

Con todo, la vieja herencia de la idea de personalidad es un valor al cual el hombre no podrá nunca renunciar definitivamente. Es muy significativo, por un lado, que haya un grupo de comunistas que se llamen a sí mismos neo-humanistas y por otro lado tampoco es menos significativo que aparezcan en la Alemania actual obras como la de Lothar Helbing con el título de: *Der dritte Humanismus.*

Todo ello nos hace ver la enorme complejidad de la situación espiritual de nuestro tiempo, tanto más, cuanto que entre la herencia de las grandes corrientes espirituales que llegan hasta nuestros días, se mezclan ideologías de naturaleza político-social que lo que pierden en pureza lo ganan en fuerza vital y en agresividad.

Si ahora volvemos la mirada a las direcciones religiosas, observaremos que el mismo catolicismo acoge la idea de personalidad en su visión del mundo. En cambio, la niegan rotundamente la Teología dialéctica y el existencialismo que son dos ramas del protestantismo.

El principal representante del existencialismo es Grisebach. Su posición contraria al humanismo está expuesta en su obra: *Die Grenzen der Erziehers und seine Verantwortung.* Muy influído por Kierkegaard, sus ataques van principalmente contra el individualismo.

El nombre de Teología dialéctica hace referencia al *Entweder-Oder,* de Kierkegaard. El hombre tiene que decidirse entre Dios y el hombre y la elección no es dudosa, puesto que todo el poder está en Dios. La teología dialéctica concibe el hombre como un ser caído, dependiente, finito, separado de Dios. Los principales representantes de la teología dialéctica son: Gogarten, Karl Barh y Emil Brunner.

De la rica literatura hay que destacar las obras siguientes: Hellmut Schreiner: *Pädagogik aus Glauben,* Berlín, 1930. Obra clara que desecha con rigor el ideal de personalidad y acentúa el de comunidad. Koep: *Die Erziehung unter der Evangelium,* Tubinga, 1932. Más profundo y radical que el anterior. En su obra resuenan los pensamientos existenciales de Heidegger. El supuesto de que el hombre es bueno, es falso. El hombre depende de Dios. Emil Brunner: *Das Gebot und die Ordnungen,* Tubinga, 1932. De los tres, es el que mejor conoce el idealismo. Su punto de vista es que Dios no es enemigo de la razón, pero que la razón no es autónoma. Una crítica aguda de esta corriente evangélica se encuentra en Spranger: *Der Kampf gegen den Idealismus,* Comunicación a la Academia de Ciencias de Prusia, 1931.

La situación actual. Todas estas fuerzas espirituales que palpitan en la vida actual, no sólo quieren definir el ideal de formación del hombre, sino que su acción penetra hasta los detalles del hacer educativo y de la organización escolar. Las corrientes religiosas exigen una escuela confesional. Y mientras el ala derecha del idealismo quiere también una escuela confesional, el ala izquierda deja en libertad y la extrema izquierda lucha por una escuela sin religión, por una educación laica. El realismo tiende a una educación práctica, utilitaria, profesional.[55] El idealismo, cuyas raíces se hunden hasta el suelo griego, quiere formar el *Homo humanus.* Dos fuerzas atacan hoy con violencia al humanismo: una de naturaleza espiritual, religiosa, y otra de naturaleza política que se escinde a su vez en dos: fascismo y comunismo. Cada una de estas fuerzas tiene su propia escuela donde la juventud se forma, desde la niñez a la Universidad, de conformidad con el ideal.

En forma esquemática hemos trazado el perfil de las grandes corrientes históricas que intervienen en las decisiones del presente en el proceso de creación del futuro. Esta herencia histórica, común al hombre occidental, sufre una refracción al conjugarse con la idiosincrasia de los distintos pueblos que a su vez tienen también su propia

[55] La crítica más dura contra el realismo se encuentra en Nietzsche, especialmente: *Uber die Zukunft unserer Bildungsanstalten,* 1871-1872.

herencia histórica. El problema se complica aun más, sobre todo, si se tiene en cuenta que entre la variedad de fuerzas de distinta intensidad y de signo contrario que luchan en nuestro tiempo, algunas representan ideologías que en vez de insertarse en la vida en cuyas fuentes se cargan de potencial, la vida se sirve de ellas; se justifica ante ellas para realizar fines, conscientes o inconscientes, cuya proyección en el plano ideal daría una resultante muy distinta de aquella ideología que sirve de *hipótesis de trabajo* a la vida, si se nos permite aplicar aquí semejante expresión.

Ideas y palabras no cuentan en la vida como poderes auténticos, en tanto como no entran en contacto con las energías del alma. "It does not matter what men say in words, so long as their activities are controlled by settled instincts. The words may ultimately destroy instincts. But until this has ocurred, words do not count".[56] Las palabras y las ideas tienen sólo un poder constructivo, formador, cuando el ideal vivo converge con ellas allá en la lejanía.

Si existen normas absolutas en la formación del hombre, sólo pueden tener eficacia encarnadas en una situación histórica en forma de ideal de educación. En lo temporal hay que buscar lo eterno. Y en todo caso, sólo a través de lo temporal puede realizarse lo eterno puesto que el ideal es mucho más que un conocimiento, que un saber: es, en primer término, una voluntad.

Además, no basta decir que hay que realizar en cada individualidad concreta el tipo universal de hombre; es necesario añadir en qué consiste este carácter absoluto humano. Este es el problema que no ha sido resuelto todavía.[57] En tanto como estas normas absolutas no se hagan visibles en el horizonte histórico, habrá que medir el valor de los ideales concretos de educación, siempre condicionados por el espacio y el tiempo, por el supremo criterio de la trinidad platónica: lo bueno, lo bello y lo verdadero.

[56] A. N. WHITEHEAD: *Science and the Modern World*, p. 14, de la edición *Pelican*.

[57] Véase para las distintas maneras de concebir la esencia del hombre el substancioso libro de: Paul L. LANDSBERG: *Einführung in die philosophische Anthropologie*, 1934.

CAPITULO III

LA EDUCACION COMO METODO

I. Categorías de la Didáctica

Toda vida está disparada hacia el futuro. Su trayectoria se proyecta entre un principio y un fin, entre el nacimiento y la muerte, entre un ser y un deber ser. La vida es esencialmente trayectoria, es decir, el proceso mismo. En este constante fluir, la vida pasa por una serie de cambios, de transformaciones, de metamorfosis, que constituyen el proceso de la formación de la vida misma.

Visto desde fuera, desde el lado del educador, el proceso de formación de la vida aparece como un camino que el individuo tiene que recorrer para llegar a la plenitud, para llegar a sí mismo. Camino largo y difícil que el hombre, a diferencia del animal, no recorrerá jamás solo. El hombre necesita ayuda hasta encontrarse en condiciones de seguir adelante por sí solo. Esta ayuda, esta capacitación que el hombre maduro da al hombre que por su tierna edad es incapaz de vivir por sus propios medios, constituye el hacer educativo. En este sentido la educación es una actividad consciente, planeada con vistas a su fin.

Aparecen, aquí, pues, tres nuevas categorías educativas: de un lado un camino educativo que el individuo tiene que recorrer en su formación, de otro lado el conjunto de influencias con las que el educador capacita al individuo para una vida autónoma, y, por último, el "modus" de influir, de capacitar, de vivificar, de intervenir en una vida todavía no madura. Estamos, por consiguiente, en presencia de un camino, de unos medios de educación y de un método.

El camino educativo y el proceso de formación expresan el mismo fenómeno visto desde fuera y desde dentro del individuo.[1] Ca-

[1] W. Flitner: *Systematische Pädagogik*, pp. 101-103. Breslau, 1933. (Hay traducción española.)

mino y método son realidades vivas condicionadas por los ideales de educación y por los contenidos de la cultura; tanto es así, que con frecuencia la lucha contra los ideales se expresa en la lucha contra el método, es decir, contra un determinado procedimiento de intervenir y dirigir la vida en su proceso de formación.

Corrientes antimetodistas. En el movimiento pedagógico contemporáneo aparecen dos concepciones respecto del método que tenemos que considerar. Hay una corriente de opinión que niega la existencia del problema del método educativo. Son los enemigos del método. El mejor método es no tener ninguno. Este movimiento negativo representa una reacción contra la concepción racionalista del método que ha dominado y casi ahogado el pensar pedagógico durante tres siglos.[2]

Los enemigos del método se basan en el principio cierto que considera el hacer educativo como una forma particular del comercio espiritual entre los hombres. Afirman que no es necesario intervenir en este comercio natural de la convivencia humana. El puro contacto entre padres e hijos, entre maestro y discípulo contiene todo lo necesario para una acción educativa, siempre que la vida del educador esté regida por un orden moral. El método es la muerte de toda intervención educativa, la corrupción de la fuerza formadora de los contenidos espirituales, la destrucción de la educabilidad infantil. Esta crítica hecha desde el sector de la educación artística y sobre todo, por el *Jugendbewegung* no fué más que un estado transitorio que purificó la atmósfera de tres siglos de tradición racionalista.

Desgraciadamente este movimiento de protesta ha influído demasiado poco, en la vida pedagógica práctica. La escuela sufre, todavía, un exceso de metodismo.

La concepción antimetódica aparece históricamente como una protesta contra el racionalismo del método y contra la educación muerta tan despiadadamente descrita por Teufelsdröch en el *Sartor Resartus* de Carlyle.

La actitud racionalista quiere tratar el método "científicamente". El método es racional, técnico. Recientemente Friescheisen-Köh-

[2] *Das Problem der Methode in der Schule.* Kleine pädagogische Texte, editado por Nohl-Weniger, cap. IX. Berlín.

ler y Litt han demostrado suficientemente las razones por las cuales el método no puede ser racional, ni técnico, ni pueden darse reglas científicas, exactas, para determinar el hacer educativo.

El hombre no puede considerarse nunca como un medio para un fin, ni aún tratándose de un fin como su propia formación.[3]

Los técnicos de la educación, al contrario, rompen la unidad orgánica entre método, camino e ideal de educación, y consideran la intervención educadora como un procedimiento técnico cualquiera. El método es un procedimiento para conseguir con los medios más sencillos, un objetivo determinado. La variación de los fines de la educación está fuera de toda discusión.

Se discuten, en cambio, los diferentes medios para realizar un fin dado. En la sencillez y carácter general de los medios de educación se mide el progreso en los métodos. El factor personal ha de separarse del método educativo. Se reconoce que todavía no hay una ciencia experimental capaz de dirigir el proceso educativo. La ciencia que hoy tenemos, es, en realidad, lo que la alquimia es a la química. Los métodos son objeto de experimentación.

Aparición del racionalismo en el método. Comenius. La concepción racionalista del método educativo no es nueva. Los grandes didactas de finales del siglo XVI y XVII se plantearon por vez primera el problema del método en la educación en un tiempo en el que el hombre se hace consciente del método de investigación en la ciencia. La necesidad de un método didáctico surge de la tendencia profunda del siglo XVII hacia la unidad. La nostalgia de la unidad, del Todo, es uno de los rasgos fundamentales de Comenius. "Doy gracias a mi Dios porque durante toda mi vida ha hecho de mí un hombre alimentado por la nostalgia". El contenido de esta nostalgia es la unidad. Solamente se comprenderá la didáctica de Comenius a partir de esa tendencia hacia la unidad, hacia Dios. El mundo no es otra cosa que una irradiación de la divinidad. Dios y el mundo son como el original y la copia. Quien quiera, por lo tanto, comprender la unidad, Dios, debe incorporar el mundo en una forma pansófica. El hombre no es más que un "microcosmus" que refleja el "macrocosmus". Para llegar

[3] Véase el cap. IV.

a este conocimiento de Dios, la unidad suprema, ha de conocerse el mundo. En estas ideas resuenan motivos neoplatónicos.

El camino de Dios es, por consiguiente, enseñarlo todo a todos. El camino era difícil. Ante la complejidad de los conocimientos de la época era urgente encontrar un método de enseñar y de aprender tan seguro como el que recomendaba Bacon para conocer y dominar la Naturaleza. Tal intento era posible porque tanto el enseñar como el aprender tienen una *ratio,* un orden racional cognoscible. Era necesario descubrir esta *ratio.* Así el arte de enseñar tendría una validez general y por consiguiente, sería enseñable. Esta *ratio* en el arte de enseñar se expresa mediante la armonía entre el desarrollo natural del alma y el orden interno de los contenidos educativos. La adecuación de estos dos órdenes se reconoce en la alegría del discípulo.

En este siglo el alma humana era poco conocida. Se desconocía el proceso del desenvolvimiento. El niño se consideraba como un hombre en miniatura. El niño era incapaz de comprender la realidad compleja. Para hacérsela asequible tenía que descomponerse la realidad en sus elementos. Los elementos eran fácilmente asimilables. Ha de pasarse de las cosas fáciles a las difíciles. Primeramente hay que presentar los objetos al niño. El concepto surge de la intuición sensible. El fundamento se encuentra en la vieja máxima escolástica: "Nihil in intellectu quod prius non fuerit insensu". Mientras la intuición de un objeto no sea completa y el concepto no sea "claro y distinto", no puede pasarse a los siguientes: "natura non facit saltum". Así paulatinamente el maestro construye el espíritu del discípulo. Se acepta la identidad entre el orden didáctico y la entelequia del niño. Este orden no puede contrariar la naturaleza del niño.

Todas estas ideas viven hoy todavía en nuestros sistemas de educación. Evidentemente Comenius se planteó el problema didáctico en una forma esencial, y si no la resolvió en toda su complejidad, fué debido a la visión ingenua de la psicología de su tiempo. Las líneas fundamentales de la didáctica estaban, empero dibujadas definitivamente.

Apogeo del racionalismo en el método. Rousseau. Con el progreso de la psicología en el siglo XVIII cambia el problema metodológico.

El alma es considerada como un todo, una unidad activa que reacciona como un todo a las impresiones sensoriales. Desde un principio el espíritu está presente en el alma, pero no se desarrolla hasta más tarde. El niño no es un adulto en miniatura, sino que cada estadio del desarrollo tiene una significación propia. Muy conocida es la frase de Rousseau: "el niño tiene que ser plenamente niño, el joven plenamente joven y el hombre plenamente hombre". Cada estadio tiene su racionalidad y sus necesidades.

Sabido es que, según Rousseau, el camino que conduce al hombre a su madurez se extiende en cinco estadios. Cada uno de ellos tiene su propia plenitud. Cada estadio del desarrollo debe encontrar su propia razón. El criterio para esto está en el equilibrio entre las necesidades infantiles y las fuerzas para satisfacerlas o dominarlas. "Todo aquello que despierta necesidades y al mismo tiempo no nos da dominio sobre nosotros mismos es perjudicial", dirá más tarde Goethe. Este equilibrio se manifiesta en la alegría y actividad del discípulo.

A semejante camino pedagógico natural, corresponde un método natural de intervención. El criterio de esta intervención lo da exclusivamente el alumno. Hay que seguir el orden de la naturaleza. El conocimiento del niño es esencial para el trabajo educativo. Al comienzo del *Emilio,* escribe Rousseau aquellas palabras citadas en todas partes: "Empezad, pues, por estudiar mejor a vuestros alumnos, porque, con seguridad, no los conocéis". El método se basa aquí plenamente en la psicología

La misión del tratamiento educativo es triple:

1º Ha de preservar al niño de necesidades y experiencias que no puede satisfacer ni dominar.

2º Ha de ejercitar y ayudar al niño en la aparición de fuerzas que corresponden a necesidades auténticas. El sobrante de energía liberada no puede perderse, sino aplicarla convenientemente.

3º Cuando aparecen en el niño necesidades prematuras que no puede satisfacer por sus propias fuerzas, el maestro debe ayudar al alumno a renunciar a tales necesidades. Así se establece el equilibrio que es el criterio del verdadero método.

El racionalismo de Rousseau en la didáctica nos ha dejado una herencia que no puede despreciarse. Acentúa el lado subjetivo. El educador debe observar y conocer al niño. El fracaso o una deformación no debe buscarse en la naturaleza del niño, sino en la manera de intevenir, en el método. El educador tiene que ensayar nuevos medios educativos hasta llegar al equilibrio, criterio verdadero de la bondad del procedimiento educativo.

En la concepción racionalista del método, el niño responde fatalmente a las influencias del educador. Existe un método verdadero y justo. Sólo un error del maestro lo hace estéril del todo.

La situación actual. La investigación actual en el problema del método está en una posición contraria a la racionalista. El método no es racional. La educación, por consiguiente, no es una técnica. Schleiermacher ha demostrado el primer punto. El segundo, Litt y Friescheisen-Köhler. En la relación educativa no hay ningún "material", sino una relación viva entre personas con voluntad propia. Más adelante insistiremos sobre esta cuestión. La ayuda de la ciencia positiva puede llegar a ser preciosa, pero nunca podrá dominar del todo la relación pedagógica que en último término es de naturaleza irracional.

El material que utiliza la técnica no es libre, mientras que toda relación educativa auténtica se establece entre personas, una de las cuales capacita a la otra para la vida. Capacitar para la vida no significa otra cosa que ayudar al hombre a ser libre. El camino que conduce al hombre a la libertad no puede dominarse racionalmente.[4]

La intervención educativa no puede anticipar exactamente este camino. La racionalidad del método tiene límites. De la espontaneidad a la libertad: este es el camino de la vida auténtica. Ser libre no significa hacer lo que se quiere, sino hacer lo que se debe. Este camino del hombre hacia la libertad interior, es el camino de su propia realización. El método educativo está íntimamente ligado a este camino. Solamente puede ayudarse a un hombre a hacerse libre conside-

[4] Nohl y PALLAT: *Handbuch der Pädagogik,* vol. III, pp. 75 *ss.*, Langensalza, 1928.

rándolo como un ser libre, es decir, haciéndole responsable de sus actos.

La fuerza espiritual capaz de considerar a un hombre como libre cuando en la realidad concreta no se nos manifiesta como tal, es el amor. La mirada amorosa no ve al hombre en su realidad presente, sino que penetra hasta el fondo del alma e ilumina todas sus posibilidades. El amor realiza el milagro de hacer libre a todo aquel que es tratado como tal. El amor es la fuerza actualizadora de virtualidades por excelencia.

El aprendizaje de la libertad tiene lugar en la vida misma. En la actividad hay que buscar el camino de la libertad. Nuestros actos nacen del contacto de la espontaneidad con las exigencias de una situación dada. El hombre se encuentra siempre en un campo de fuerzas y su conducta viene determinada por las valencias de este campo para hablar con el lenguaje de la topología psicológica. Tienen valor formativo aquellas exigencias que son afirmadas por la espontaneidad y que nos hacen libres. Todo aquello sobre lo cual no tenemos dominio nos esclaviza y representa una limitación de nuestra libertad.

De la vida espontánea a la vida libre, es decir, a una vida regida por leyes internas. Leyes idénticas a las del mundo objetivo, ideal. Si este es el camino auténtico de la formación del hombre, el método auténtico será aquel que ayudará al individuo a recorrerlo en el sentido del punto final, que en definitiva, es el camino que conduce a sí mismo, a su propia esencia.

El procedimiento de educación, el estilo de intervención en la vida del prójimo con la intención de ayudar a formarse a sí misma está condicionado por dos órdenes de factores. El sistema de coordenadas que determina el método educativo es la individualidad del educando y los contenidos educativos —bienes culturales, exigencias ideales— que nutrirán al individuo con los contenidos de su propia cultura, en cuyo seno crece y se desarrolla. El educador sólo puede dominar uno de los dos factores que definen el método: el de los contenidos objetivos. El otro factor, la individualidad, es única en la vida y no se repite jamás. Consecuencia: el trato educativo es también único, personal. No es posible estandarizar el método.

Ahora bien; ¿es posible, a pesar de que el tratamiento educativo debe ser diferente en cada individuo, establecer un sistema de coordenadas generales común a todos los sistemas, particulares? El individuo obedece a una legalidad general que las diferentes ciencias del hombre se afanan hoy en investigar. Este sistema de coordenadas generales determinará, por consiguiente, las grandes líneas metódicas en el proceso de formación del hombre.

Resumiendo: dos esferas de diferentes estructuras convergen en todo hacer educativo: la esfera humana y la cultura. Todo trabajo educativo supone la confluencia de un orden psicológico o mejor todavía antropológico, dando a este término el sentido general que hoy va adquiriendo en la ciencia, y de un orden lógico. La legalidad de la vida del hombre es distinta de la legalidad de la cultura. Las dos estructuras condicionan la vida del método.

II. Psicología y Método

Principio de individualidad. Con la fecundación del óvulo empieza la vida individual. Desde este momento el impulso genético de la vida misma preside la diferenciación, el crecimiento, el desarrollo y la integración del individuo. En este constante devenir, la aparición de unas funciones condiciona el desarrollo de otras funciones con las cuales puede ocurrir que no tengan nada de común. Así, bajo el dinamismo creador de la vida, el hombre evoluciona de una constitución amorfa a una constitución diferenciada y compleja. La unidad de la vida representa el concierto por lo menos, de tres estructuras distintas: un *substratum* biológico, una estructura anímica y una estructura espiritual. Estas tres estructuras, a pesar de obedecer a leyes diferentes, se integran en la melodía de la vida individual.

A menudo se ha intentado explicar el desarrollo total del hombre como la consecuencia del crecimiento orgánico. Se ha intentado explicar, por ejemplo, la psicología del adolescente derivándola del desarrollo de ciertas glándulas de secreción interna. Con el mismo fundamento podría sostenerse el punto de vista contrario, es decir, que el desarrollo orgánico depende de la estructura anímica y espiritual.

En el estado actual de nuestros conocimientos, lo único que puede afirmarse es que nos encontramos frente a estructuras distintas, íntimamente relacionadas y que se condicionan mutuamente. La naturaleza de esta relación nos es hoy por hoy desconocida.

La significación educativa de la estructura genética de la vida salta a la vista. Condiciona el método educativo en relación con el tiempo. Este principio señala el momento oportuno para la vivencia de un contenido concreto. En el trabajo educativo ha de existir una conformidad entre el material de formación y la estructura del individuo. Kerschensteiner concede tanta importancia a este principio, que le ha dedicado un libro especial.[5] En la primera edición de su libro, Kerschensteiner define el axioma fundamental del proceso de formación con estas palabras: "La formación de un individuo es sólo posible mediante bienes culturales, cuya estructura corresponda totalmente o en parte, a la estructura del individuo en formación". Si los bienes de formación no encuentran en el individuo los fermentos adecuados para su asimilación, el trabajo educativo es estéril.[6] El criterio de adecuación de estos dos factores está en aquella alegría, aquella satisfacción interior y serenidad de alma que preconizan todos los didactas desde la *Schola ludus* de Comenius, hasta la *Scuola Serena* de Lombardo Radice.

Se falta a este principio en dos direcciones: o bien se llega demasiado pronto, o bien se llega demasiado tarde. En el primer caso la intervención educativa es prematura y retrasada en el segundo. Buena parte de nuestro fracaso escolar, primario y secundario, hay que buscarlo en un tratamiento prematuro. Cuando se obliga al niño y al joven a acoger un contenido educativo para cuya asimilación no tiene todavía la fuerza interna, o bien nacen sentimientos de inferioridad, o bien una indeferencia o una fobia contra este contenido. A menudo el alumno, delante de una dificultad que no puede superar, se salva a sí mismo, o de un posible castigo, confiando a la memoria lo que tenía que integrarse en su corazón o en su entendimiento. Así la escuela se convierte en una institución deformadora de la vida.

[5] KERSCHENSTEINER: *Das Grundaxion des Bildunsprozesses*, Berlín, 1931.
[6] W. JAMES: *The Principles of Psychology*. vol. II, p. 441.

Cabe preguntarse, empero, si en cierto sentido no podrán utilizarse influencias prematuras. En una cultura tan complicada como la nuestra, no hay formación posible sin un cierto grado de trato prematuro. Cuanto más compleja es una cultura, más rápidamente tienen que ser vividos sus estadios históricos. No hay, por lo tanto, ningún criterio cerrado y absoluto. Es esencial, sin embargo, que el contenido educativo se inserte en algún punto a la vida del individuo. Es un error creer que el momento es indiferente y que a la fuerza ha de aceptarse una influencia que no nos despierta una fuerza, ni se puede dominar.

El retraso en la vivencia de contenidos educativos tiene consecuencias diferentes. Puede conducir al infantilismo, a la estrechez de espíritu, al retraso mental y desde luego a la pedantería.

Cuando las funciones que se desarrollan espontáneamente no encuentran el alimento apropiado para su formación, difícilmente puede recuperarse el tiempo perdido. Estas funciones, estas estructuras dinámicas, estas aptitudes, estos intereses tienen un ciclo vital: nacen, maduran y luego declinan. Oigamos a James cómo traza magistralmente la evolución de estas funciones internas: "Para el niño, la vida es toda ella juego, cuentos y aprendizaje de las propiedades externas de las cosas; en la juventud, los ejercicios corporales son de una manera más sistemática, se tiene noticia del mundo real, canciones, amistades y amoríos, viajes y aventuras, ciencia y filosofía; en el hombre ambición y deseo de adquirir, sentido de responsabilidad y placer egoísta de la lucha por la vida. Si un niño se cría aislado en la edad del juego y de los deportes y no aprende ni a jugar a la pelota, ni a remar, ni a navegar a la vela, ni a cabalgar, ni a patinar, ni a pescar, probablemente hará una vida sedentaria durante el resto de sus días, y aunque después se le presenten las mejores ocasiones para aprender todas estas cosas, habrá cien probabilidades contra una a que las dejará pasar ante la perspectiva del esfuerzo que suponen los primeros pasos de aprendizaje, perspectiva que en los primeros años de su vida le hubiesen llenado de gozo. La pasión sexual expira después de un reinado largo; pero es bien sabido que su peculiar manifestación en un individuo dado depende, casi enteramente, de los hábitos

que pueda haber formado en los primeros períodos de su actividad".[7] La educación debe ser una obra de portunidad. Volvamos otra vez a James, quien sobre este asunto ha escrito la página más brillante: "En toda pedagogía, el gran secreto es moldear el hierro mientras está caliente, y aprovechar la ola de los intereses del alumno por cada asunto sucesivo antes de que venga el reflujo; de tal modo que pueda formarse el conocimiento y adquirir un hábito de ejecución —una corriente de interés, en una palabra— asegurada, sobre la cual pueda el individuo flotar después. Hay un momento feliz para alcanzar la destreza del dibujo, para hacer coleccionistas a los alumnos de Historia Natural, y después, disectores y botánicos; entonces puede iniciárseles en la armonía de la mecánica y en los misterios de las leyes físicas y químicas. Después, llega su turno a la psicología introspectiva, a la metafísica y a los misterios religiosos; y, por último, el drama de los negocios humanos y de la sabiduría humana en el más amplio sentido de la palabra. Cada uno alcanza pronto su punto de saturación en todas estas cosas... Averiguar el momento de la aparición de un determinado interés es el primer deber de todo educador... Los individuos crecen con una infinidad de lagunas en su constitución psíquica; lagunas que ninguna experiencia futura podrá llenar ya. Compárese el *gentleman* completo con el pobre artesano y con el pobre agente de negocios. Durante la adolescencia del primero se le ofrecían conforme el interés los reclamaba los objetos apropiados a estos intereses, destacándose y multiplicándose, y así llega a armarse y a equipararse por completo para todas las combinaciones que pueda encontrar en el mundo. El *sport* le ha ayudado completando su educación en aquéllos en que faltan las cosas reales. Ellos han gustado toda la esencia de la vida humana, siendo marinos, atletas, escolares, combatientes, comediantes, *dandys,* hombres de negocios, etc., todo en una sola persona. Sobre la juventud del pobre niño de la ciudad no se ha desplegado ninguna de esas oportunidades, y en su edad adulta no surge el deseo de la mayor parte de ellas. Afortunadamente para él esas lagunas son las únicas anomalías de su vida; pero otras veces la perversión es el fruto de su modo, tan poco natural, de crecer".[8]

[7] W. JAMES: *Principios de Psicología,* vol. II, pp. 402-403.
[8] *Ibid*: II cap. XIV, pp. 303-4, 6, 442.

El educador consciente de su función, preserva de este error presentando una gran riqueza de contenidos en cada estadio del desarrollo. Espontáneamente el discípulo hará la selección de las influencias adecuadas a él mismo. A este hecho responde la idea de una formación general y de la pluralidad del interés (Herbart) y de la enseñanza totalitaria en el sentido de Berthold Otto.[9] A esta luz se comprende el gran valor educativo de la vida variada, de los viajes, de la riqueza del medio ambiente. El individuo escoge en cada momento aquellos contenidos que son adecuados a su propio desenvolvimiento.

Más o menos todos somos víctimas de este retraso en el tratamiento educativo. Se cuenta que una vez Cossío, al felicitar al mejor de sus discípulos por su acceso a una cátedra universitaria, le dijo al oído: Y ahora, a hacer el bachillerato.

En muchos casos es posible reparar las consecuencias del retraso de la educación. El trato espiritual con personas ya mayores es un excelente remedio. En muchos casos, sin embargo, el mal afecta a capas profundas y se hace necesario un tratamiento especial.

Uno de los caracteres trágicos de la vida del hombre nace de la falta de adecuación entre su evolución individual y el movimiento de la cultura en que vive. Pocos son los hombres capaces de ir al unísono del espíritu del tiempo y de comprender las exigencias de las nuevas generaciones. Con la edad, la vida del hombre se hace cada vez más rígida, pierde su elasticidad interna y queda fijada definitivamente.

Por otra parte, la sociedad actual pierde con frecuencia sus mejores fuerzas por no haber dado a todos sus miembros la oportunidad de desarrollar sus posibilidades. La carencia de un medio espiritual adecuado es la limitación más fuerte a la libertad humana puesto que, como apunta muy bien Cooley, la libertad no es otra cosa que "opportunity for right development, for development in accordance with the progressive ideal of life that we have in conscience".[10]

[9] Berthold Otto: *Lehrgang der Zukunftschule,* Lichterfelde, 3ª ed., 1928. Idem: *Gesamtunterricht,* Lichterfelde, 1913.

[10] Charles Horton Cooley: *Human Nature and Social Order,* p. 423. Nueva York, 1922.

Principio de Actividad. Toda vida está ligada al mundo exterior por una doble relación. Todo excitante que penetra en el mundo de la percepción de un individuo provoca una reacción. Toda impresión tiene la tendencia a expresarse. Este proceso vital tiene un *substratum* fisiológico: el arco reflejo. La impresión conducida a los centros nerviosos por las fibras aferentes, es valorada por el individuo y se transforma en reacción a través de las fibras eferentes.

La vida no es más que el constante intercambio entre el mundo exterior y el individuo. Esta estructura es común al hombre y al animal, pero así como en el animal entre la impresión y la reacción solamente existe la valoración de la impresión desde un punto de vista puramente biológico, en el hombre la valoración de la impresión no obedece solamente a una teleología biológica, sino que interpola valores que pertenecen a la esfera del espíritu. En el fondo, sin embargo, el esquema es siempre el mismo. La psicología biológica habla aquí de reflejos. La vieja psicología habla de receptividad y espontaneidad (Schleiermacher). El fenómeno es siempre igual y lo encontraremos en todas las manifestaciones de la vida del hombre, desde el retirar el pie bajo la presión de una pisada, hasta la creación de una poesía lírica. La vida es sólo completa allí donde se encierra el círculo vital, es decir, allí donde la impresión conduce a la acción o a la expresión.

Dos consecuencias metodológicas se derivan de esta ley de la vida:

1ª El progreso vital debe realizarse plenamente. Desde Comenius hasta la escuela del trabajo se ha luchado para implantar este principio en el tratamiento educativo. Durante siglos y siglos se ha acentuado el lado receptivo. Era la escuela receptiva, pasiva, la escuela intelectualista. A esta escuela se iba y se va todavía a escuchar. Todo auténtico movimiento de la juventud (Sturm und Drang) lucha contra este método que amputa la vida. La escuela nueva, activa,

Sobre el derecho del hombre a ser educado escribe Hegel: "Lo que el hombre debe ser no viene del instinto, sino que tiene que adquirirlo. En eso se funda el derecho de los niños a ser educados". *Grundlinien der Philosophie des Rechtes.* Adición 174. Edición Lasson, 3ª ed., 1930.

creadora, restablece el equilibrio vital. Casi toda la reforma escolar está orientada en este sentido.

El fundamento científico de este principio de actividad ha sido expuesto por la psicología moderna, especialmente por Dilthey, James y Dewey. Dilthey insiste constantemente que en esta disposición horizontal se vive totalmente. James repite con frecuencia que el niño es un organismo hecho para la acción y que ninguna impresión ha de quedar sin la reacción correspondiente.[11] "La actividad es la nota principal de la vida".

La escuela activa se basa en este principio. En el juego y en el trabajo el hombre alcanza su madurez. La vida interna se desarrolla en la obra, en el proceso creador. Solamente en la acción puede formarse la capacidad de pensar y la fuerza del juicio. En el juego y en el trabajo el círculo horizontal de la vida —interiorizar el mundo externo, exteriorizar el interno— es completo.

El principio de actividad no es nuevo en la historia del método. Como todo tiene sus antecedentes. Pestalozzi lo comprendió, el primero, en toda su profunda significación.[12] El impulso interno de desarrollo tiende a su plenitud en el ejercicio y en la acción. Pestalozzi se hace libre del pensamiento que considera la educación como una cosa que viene de fuera y reconoce que en último término toda educación verdadera no es más que auto-educación. El principio de espontaneidad es el puntal de la pedagogía pestalozziana.

Con todo, sólo nuestro tiempo ha comprendido plenamente este principio. Escuelas de trabajo, comunidades de trabajo, escuela activa, escuela de la vida, son hoy expresiones familiares en todos los grados de la vida educativa.[13]

La actividad tiene que dominar la educación del individuo desde el primer día hasta el último de su estancia en la escuela. Y debe abarcar todos los aspectos de la obra educadora; establecimiento de

[11] W. JAMES: *Talks to Teachers,* todo el cap. v.

[12] NATORP: *Pestalozzi. Sein Leben und seine Ideen,* (2ª ed.) pp. 44-55. Leipzig y Berlín, 1912.

[13] KERSCHENSTEINER: *Theorie der Bildungsorganization,* p. 43. Berlín, 1933.

objetivos, ordenación del trabajo en su movimiento hacia el fin, en el control del proceso mismo, en la decisión en los momentos críticos, en la corrección y en la crítica de lo que se ha realizado.

Justamente el juego se distingue del trabajo en que en el juego la actividad es libre, mientras que en el trabajo la actividad está controlada por el individuo mismo. Esta distinción nos conduce a la segunda consecuencia de la disposición horizontal del alma.

2ª Interpolación de la reflexión entre la impresión y la acción. En el trabajo, entre la impresión y la reacción se inserta la reflexión. En esto se distingue el hombre del animal. Por consiguiente, si en el juego y en el deporte el hombre desarrolla principalmente sus funciones vitales y anímicas, su ser espiritual se forma solo plenamente en aquella forma de actividad en la que el individuo obedece libremente a la ley de la obra, a la legalidad de toda creación objetiva. Solamente en la medida en que nuestra actividad obedece a la ley objetiva, diferente en cada sector del trabajo, nos es posible comprender los contenidos de una cultura.[14] Entonces la energía potencial de los bienes culturales se convierte en energía viva en la personalidad. Sólo así el hacer educativo tiene un valor formativo.

Novalis ha expresado esta verdad con claridad y precisión: "Conocemos mejor una cosa cuanto más capaces nos sentimos de hacerla; cuanto mejor la realizamos, tanto más la conocemos". El trabajo es el medio objetivo en el cual el hombre encuentra su madurez; en la obra desarrolla su espíritu. En una palabra, educación es creación. "Al principio era la acción".

La escuela tradicional, desconociendo las leyes de la vida imponía cierta conducta mediante una disciplina de hierro. Su conducta estaba aprisionada en un sistema de hábitos que cerraban al hombre el camino de su propio deber. La inhibición y la represión sistemáticas, que no cabe confundir con el dominio de sí mismo, ahogaban la espontaneidad y deformaban el carácter del individuo como ha demostrado el psicoanálisis.

"Voluntas upsa voluptas." La actividad es una fuente de alegría y de gozo. En esa alegría interior, en ese entusiasmo hay que buscar

[14] KERSCHENSTEINER: *Theorie der Bildung*, p. 458.

el criterio de bondad del método educativo. Es esa presencia de Dios en el alma que ilumina el camino difícil de la libertad moral. En vez de represión externa, el libre curso de la actividad; en vez de inhibición inconsciente, el dominio de sí mismo; en vez de escuchar, hacer. En esa doble corriente que va de la impresión a la reacción, del pensar al hacer, no sólo el hombre se crea a sí mismo, sino que mantiene vivo el contacto con las fuentes originarias de la existencia. Como lo ha expresado de una manera única Novalis en *Die Lehrlinge von Sais,* "El hombre pensante retorna a la función originaria de su existencia, a la reflexión creadora, a aquel punto en que crear y saber se encontraban en una maravillosa unión mutua, a aquel momento del íntimo gozo creador, de la interna auto-concepción".

La escuela de la vida, la escuela activa, la genuina escuela nueva no rompe esa estructura horizontal de la vida, sino que entre la impresión y la acción interpola contenidos de orden superior, contenidos espirituales y morales que son los que dan al hombre toda su dignidad y toda su grandeza.

Principio de totalidad. Es posible considerar al hombre desde puntos de vista muy distintos. En primer lugar el hombre se nos aparece como un ser natural, al lado de otros seres naturales, en la superficie de la tierra. Este ser natural tiene una forma determinada en relación con una estructura físico-química de gran complejidad. En este sentido, el hombre es una especie de laboratorio donde tienen lugar las más extraordinarias combinaciones. Es legítimo considerar al hombre desde este único punto de vista. En esta perspectiva han nacido la morfología, la anatomía y la química biológica. Estas ciencias pueden ignorar los otros aspectos del hombre; lo que no pueden hacer, sin embargo, es negarlos.

La experiencia nos muestra también al hombre como un ser vivo que nace, crece y se renueva constantemente hasta el punto de que vive en tanto que se renueva. Para la conservación de la vida y para su reproducción el hombre necesita el mundo exterior. La vida es una interrelación eficiente con el medio ambiente. Es legítimo considerar al hombre como un puro ser vivo. Esta es la actitud de la biología, de la fisiología, de la ontogenia... La pura vida apoyada en

un *substratum* material, es el resultado de la función de diferentes órganos íntimamente relacionados entre sí. "El hombre es un solo órgano y la vida una sola función", dirá Letamendi.[15]

Pero el hombre es mucho más que pura vida. La vida del cuerpo está unida a la vida del alma. Cierto que la vida del alma se encuentra siempre vinculada a un cuerpo. También la vida del alma representa la pluralidad articulada de órganos inmateriales. Como el cuerpo, el alma necesita, para vivir, renovarse constantemente. A través de su cuerpo el alma está también en interrelación con el mundo exterior. Sólo así puede satisfacer sus múltiples tendencias. Es legítimo considerar en el hombre solamente la vida del alma. Se puede, naturalmente, ignorar su cuerpo y su medio ambiente, pero no se puede negar su existencia. De este punto de vista han nacido las ciencias psicológicas.

Se puede distinguir todavía el alma del espíritu. El espíritu es la esfera típica de la vida del hombre. En la actividad del espíritu no sólo se nos da la objetividad, sino que el hombre se hace creador y libre. También es legítimo considerar al hombre desde este único aspecto. Así nacen las ciencias del espíritu.

Finalmente se puede considerar al hombre como *unitas multiplex*, como un todo y ver las relaciones de unas partes con otras y con el todo. La necesidad de considerar al hombre como una unidad indivisible para su estudio, se hace sentir cada día con más intensidad. Esta rama del Saber sería la ciencia del hombre. Algunos investigadores dan a esta nueva ciencia el viejo y hoy equívoco nombre de antropología.[16]

El hombre de esta antropología no sería el hombre del especialista, ni tampoco el hombre esencial de la metafísica moderna, sino el hombre concreto, real; el hombre que en cada una de sus reacciones expresa su ser entero, su total naturaleza.

Esta ciencia futura la encontramos en la base de todas las ciencias normativas, es decir, de aquellas ciencias que quieren conducir al

[15] Citado por PI Y SUÑER: en: *La Unidad funcional*, p. 14.

[16] Leopold von WIESE: *Allgemeine Soziologie*. Berlín, 1933, cap. II. SOMBART: "Grundformen der menschlichen Zusammen Lebens", en *Handwörterbuch der Soziologie*. p. 221. Berlín, 1931.

hombre de lo que es, a lo que debe ser. Recuerdo que Sombart nos decía en sus lecciones en la Universidad de Berlín, que a falta de una ciencia semejante, él se veía obligado a apuntar algunos de sus rasgos para fundamentar su Sociología.

¿Qué consecuencias se desprenden para el hacer educativo de la consideración del hombre como un todo? La formación del hombre exige la plenitud de las fuerzas humanas. El camino de esta plenitud va de la unidad amorfa a la unidad estructurada con una finalidad ética.[17] El método educativo se dirige siempre a la totalidad. Así como el pintor en cada momento de la creación no puede perder de vista la forma total del cuadro, así la mirada del educador ha de abarcar, en el hacer educativo, la totalidad de la existencia.[18] En el torbellino de la vida sólo llegan a la totalidad de su ser aquellos que en su juventud encontraron los medios para realizar los múltiples aspectos de la existencia.

La formación del todo es anterior a la formación de las partes. Cuanto más joven es el hombre, tanto más necesario es tratarlo como un todo. El error del sistema Montesori está, precisamente, en querer aislar los sentidos. En cambio, Froebel, que tenía una intuición profunda del hombre, ancló su sistema en la totalidad de la vida. Todo educador tendría que tener siempre presente aquellas sabias palabras de Vauvernagues: "Ce n'est pas une âme, ce n'est par un corps qu'on dresse, c'est un homme".

Principio de jerarquía. Además de un todo, el hombre es también una jerarquía. Hemos visto la vida estructurarse en capas distintas, cada una de las cuales sirve de soporte, por decirlo así, a la capa superior. La materia sirve de base a la vida orgánica, la conciencia se vincula en un organismo y el espíritu se inserta en el alma. De la misma manera que ningún espíritu flota en el aire desvinculado de una vida psíquica, tampoco las almas circulan por los ámbitos de este mundo, separadas de la vida orgánica. Sin materia no hay vida, sin vida no hay alma, sin alma no hay espíritu.[19] En esta jerarquía de

[17] SIMMEL: *Philosophie der Kultur*, p. 247. Leipzig, 1911.
[18] KERSCHENSTEINER: *Theorie der Bildung*, p. 412.
[19] Nicolai HARTMANN: *Das Problem des geistigen Seins*, pp. 15, 16 y 52.

la vida del hombre, las capas inferiores son siempre las más fuertes; en cambio, las superiores son las más libres. Como ser material, el hombre está sujeto a la necesidad de la naturaleza. Como ser espiritual, el hombre es capaz de emerger de la pura materia en la que está sumergido, y al emanciparse de su envoltura causal dictar sus propias leyes a la naturaleza.

La vida psíquica, que también constituye un todo en íntima relación con la vida total del hombre, presenta una estructura estratificada, en la cual las distintas capas, íntimamente relacionadas por una doble corriente osmótica, se dispone, a su vez, en un orden jerárquico.

Platón nos ha dado, el primero, una imagen de la vida psíquica sobre la que construye su pedagogía y su política. En el libro IX de la *República,* describe la disposición del alma en capas casi de acuerdo con los resultados de la investigación moderna. Distingue tres capas: la de las apetencias, la más baja de todas, que comprende las tendencias inferiores: nutrición, sexo, miedo; capa insaciable y de una fuerza salvaje. La segunda capa abarca los aspectos nobles de la vida; valentía, voluntad de victoria, tendencia a la gloria, honor e ira contra la injusticia. Es lo que hay de león en el hombre. En el *Fedro,* Platón compara estas dos capas con dos caballos, el uno duro de boca que necesita del látigo, y el otro noble, que a la sola voz de su amo se lanza a la victoria. La separación de estas dos capas es una de las visiones profundas de Platón.

Sobre esta estructura se dispone la capa del *nus,* capa típicamente humana representada en el *Fedro* por el conductor del carro. En esta capa radica el eros, el amor a las ideas, es decir, la tendencia a la objetividad.

El cuadro que la antropología y la psicología modernas nos presentan de la vida humana, no es más que un perfeccionamiento de la imagen platónica. Hoy se conocen mucho mejor las conexiones entre los diferentes estratos y las leyes a que obedecen. El psicoanálisis ha aportado mucha luz, especialmente en el dominio de las tendencias y de la vida instintiva, el esquema fundamental, pero, está ya en Platón.

Herman Nohl ha intentado, basándose en la antropología platónica, en los resultados de la psicología moderna y muy especialmente en las diferentes escuelas psicoanalíticas, sistematizar esa disposición vertical del alma.[20]

Distingue, primeramente, dos existencias diferentes, ligadas íntimamente, en la totalidad de la vida del hombre: una existencia biológica, común con los animales, y una existencia espiritual propia del hombre.

En cada una de estas estructuras básicas, distingue igualmente dos nuevas capas. Cada una tiene su propio *telos*, su propia finalidad. En la capa superior biólogica arraigan las tendencias que aseguran la conservación de la vida del individuo y la especie. En la capa superior biológica arraigan las tendencias que están al servicio de la conservación de la vida del grupo. De este estrato dimana una fuente de energía que tiende a imponerse a los demás, a afirmarse a sí mismo, a hacerse valer, a conducir la vida del grupo.

En la estructura espiritual Nohl ve también dos capas. Las funciones de la capa espiritual inferior nos hacen participar en el mundo de la cultura y aseguran la realización de valores.

El estrato espiritual superior es la capa de la vida moral y religiosa. Es la capa que establece el "ordon amoris" y la posición del hombre respecto a la totalidad del mundo.

La vida del hombre representa, en cada momento, el resultado de la coordinación de las fuerzas de estas cuatro capas fundamentales. La grandeza del hombre radica, empero, en las capas superiores. En las capas inferiores hay que buscar las bases mismas de la vida. En la esfera biológica yacen las posibilidades de la vida, pero también sus peligros. En la esfera superior, especialmente en las capas altas, radica la vocación del hombre.[21] "Llenar estas capas superiores significa ser hombre en el pleno sentido de la palabra". El espíritu hace libre al hombre de la conexión causal del mundo físico.

[20] Hermann NOHL: "Menschenkunde", en: *Die Erziehung*, vol. IV, pp. 137 *ss.* 1929. Nohl und PALLAT: *Loc, cit.*, vol. II, pp, 51 *ss.*

[21] Nicolai HARTMANN: *Ethik*, p. 4. Véase también la documentada obra de Silvio TRENTIN: *La crise du droit et de l'Etat*", todo el cap. II. París, 1935.

Platón sacó con todo rigor las consecuencias pedagógicas de su concepción del hombre. Vió con toda claridad que la condición para una existencia sana, es la satisfacción normal de las capas inferiores. Así no perturban a las capas superiores y se mantiene el principio de jerarquía dominando donde hay que dominar y obedeciendo donde hay que obedecer.

Las anomalías de la vida psíquica, tanto en el individuo como en la sociedad, van siempre de arriba a abajo. La causa de la decadencia no hay que buscarla nunca en el dominio de las capas inferiores, sino en la *debilidad de las superiores.*

Es evidente que si la vida supone la conexión eficiente de todos estos aspectos, hay que reconocer que cada capa sólo podrá encontrar su satisfacción si reconoce el derecho de las demás y su jerarquía en la totalidad de la vida. Platón ha dicho con su lenguaje magistral que el hombre perfecto ha de satisfacer todos los aspectos de su alma, incluso los más inferiores, guardando siempre una relación adecuada de manera que cuando las partes inferiores estén satisfechas, las superiores puedan llevar la dirección sin perturbación alguna (*Politeia*, IX).

Cuando no se cumple esta ley, cuando las múltiples tendencias espirituales y biológicas del hombre no encuentran su satisfacción, aparecen perturbaciones en el sistema total de la vida. Caracteres difíciles y muchas enfermedades espirituales no son otra cosa que desequilibrios en el sistema de las tendencias humanas.

En una obra poco conocida de Pestalozzi, *Meine Nachforchungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts,* el autor insiste constantemente en esta estructura estratificada de la vida psíquica, especialmente en la 1ª parte, pág. 417 y siguientes, y 514-518, vol. VII de la edición de Seyffarth, 1898-1902. Habla a menudo de la formación de la cabeza, del corazón y de la mano, y observa siempre que la satisfacción de las capas inferiores es la condición de una vida moral superior.

Por lo demás, en cada individuo, las diferentes capas se integran de una manera diferente y se mantienen en un orden especial. La vida se unifica en torno de un núcleo, alrededor del cual se cons-

tituye el carácter y la personalidad. Cada capa tiende a satisfacerse con su propio objeto. La constitución vertical de la vida significa que existe en el hombre una jerarquía de fines, un orden del amor.

A menudo, sin embargo, en la vida del hombre y en la de las sociedades, se invierte la jerarquía humana y las capas superiores se ponen al servicio de las inferiores. Fenómeno este que aparece con toda crudeza en las grandes convulsiones de la vida social. Estas anomalías y perversiones no se escaparon al genio de Platón y en nuestros días han sido minuciosamente investigadas por Max Scheler.[22]

El principio de jerarquía es evidentemente el más importante en la vida y formación del hombre. La ayuda educativa ha de dirigirse de tal modo, que cada capa encuentre su satisfacción al mismo tiempo que se mantiene la jerarquía espiritual. Hay que llevar la paz a las *capas naturales,* no libres, para realizar las exigencias éticas. Esta pacificación interior es la ayuda más grande que un hombre puede prestar a otro hombre. (Nietzsche.)

Paz y equilibrio en nuestro interior. La primera condición de este equilibrio es la satisfacción de las necesidades naturales que armonizan con el orden superior de la vida. Las necesidades no auténticas, no legítimas, no puras, deben ser dominadas. El dominio de sí mismo es la fuerza moral indispensable para la formación del hombre. El dominio de sí mismo no significa la extirpación de la vida instintiva, del mundo de las tendencias y de las pasiones. No podemos renegar de nuestro parentesco con la tierra, sino que, como canta Hölderlin:

> *Formemos nuestro impulso, que informe sobreviene*
> *con lo divino que en nosotros mora.*

Si bien las capas biológicas son indiferentes a los valores morales de ninguna manera, son indiferentes a los otros valores.[23] En las capas vitales surgen las fuentes de la vida emocional, que son ma-

[22] PLATON: *República,* libro IX. Max SCHELER: *El resentimiento en la moral,* Edic. Rev. Occ., Madrid.

[23] Nicolai HARTMANN: *Ethik,* p. 396-397.

nantiales de energía. Esa energía pone la vida a una tensión febril, fecunda, sin la que no hay auténtica creación. La destrucción de los afectos sería la destrucción de la vida espiritual. El dominio de sí mismo significa mucho más que un movimiento negativo —inhibición de todo lo que no es auténtico, sano, puro en el hombre— significa también contención de esta vida emocional. Los afectos tienen un carácter tiránico. Tienen la tendencia a ensanchar su dominio a costa de otros afectos, a romper el equilibrio siempre amenazado. El dominio de sí mismo es una fuerza de contención que mantiene la ley en una esfera amenazada por la guerra. Sin dominio de sí mismo no hay *ordo amoris*, no hay jerarquía, no hay unidad. [24] Una dura disciplina interior es el camino de la libertad moral. O como dice sabiamente Aristóteles: "Tenemos que hacer todo lo posible para hacernos inmortales y esforzarnos a vivir de conformidad con el principio más alto que está en nosotros; por mínimo que pueda ser por el lugar que ocupa, en poder y en dignidad es mucho más excelso que todos los demás". (*The Nicomochean ethics of Aristoteles*, x, 7, pág. 251, de las ediciones *Everyman's Library*, Londres).

III. Cultura y Método

Principio de adecuación a la cultura. La vida se forma a sí misma mediante el concurso del mundo exterior. En un plano básico, una extensa sensibilidad trófica lleva al nombre a incorporar a su medio interno aquellas substancias que necesita para el recambio material en el interior de los tejidos. En un plano más elevado, un rico sistema de tendencias en conexión con el mundo biológico y con la esfera de la cultura aseguran la nutrición de su alma y de su espíritu. Por último, en un plano superior, una actividad intencional aprehende, por vía apriorística, la objetividad y las esencias ideales.

Y de la misma manera que las deficiencias en la nutrición de los tejidos provocan perturbaciones en el crecimiento y en la estructura del individuo, así también en un medio espiritual pobre, ni el alma

[24] Max Scheler: *Nachlass*, vol. I, ensayo "Ordo amoris", pp. 227-261. Berlín, 1933.

ni el espíritu pueden actualizar sus posibilidades ni realizarse plenamente a sí mismas. La alimentación espiritual la proporcionan, pues, la cultura, es decir, la ciencia, el arte, la religión, la técnica, el derecho, la moral, las costumbres y, además, el mundo de las esencias.

Es evidente, por consiguiente, que el tratamiento educativo está también condicionado por la cultura de un pueblo. Y esto en un doble sentido: como fin y como medio. Como fin, porque la cultura representa un ideal, si bien no el último; como medio, porque la asimilación de sus contenidos es el único medio de formación posible. La consecuencia es clara: todo trabajo educativo depende de la cultura.[25]

Estructura de los bienes culturales. Todos los bienes culturales han nacido del espíritu del hombre. En ellos el espíritu se ha objetivado. Tienen un sentido, una lógica, como ha señalado muy bien Simmel. Desde los trabajos de Sigwart, Winderband y sobre todo Dilthey, no hay duda alguna sobre la estructura de los bienes científicos. Pero, ¿y la lógica de los bienes artísticos, políticos, religiosos, económicos, sociales? En estos dominios la investigación está en sus comienzos.[26] La filosofía de la cultura trabaja en esta dirección. En este punto es justamente el lugar donde la pedagogía está anclada en la filosofía. Sin el conocimiento de la ley de constitución de cada sector de la cultura, no puede hablarse de un tratamiento educativo, científico.

Pero aquí nos sale al paso otro problema. ¿Son siempre los bienes culturales, contenidos educativos? ¿Es capaz todo bien cultural de crear cultura subjetiva? Evidentemente no. Es necesario, casi siempre, una elaboración previa por parte del maestro, quien convierte, sin falsearlo, el contenido cultural en un bien de formación. En una palabra, el educador sabe adecuar la estructura del contenido

[25] Véase sobre este punto: Bruno BAUCH: *Die erzieherische Bedeutung der Kulturgüter*, Leipzig, 1930, esp. todo el primer capítulo.

[26] Dr. Ottomar WICHMANN: *Die Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer*. Halle, 1930.

de la cultura a la estructura del individuo. Y esto no sólo en el campo del conocimiento en cuya transmisión se cree generalmente circunscrito el trabajo educativo, sino en todos los ámbitos de la cultura, en la comprensión de una poesía, de un cuadro o de una forma de gobierno. Sólo así la energía potencial del bien cultural, al actualizarse en su alma, se convierte en cosa propia, en propia substancia espiritual.

Valores de formación. La energía potencial de los contenidos educativos son valores. Los valores convierten las simples cosas en bienes culturales. En la experiencia de estos bienes, son los valores los que abren caminos en nuestra alma. En última instancia los valores son las únicas fuerzas formadoras.

En el orden educativo pueden considerarse valores de formación específico y valores de formación complejos, según entren en juego uno o diversos valores. El ejemplo típico de semejante complejidad, es la lengua. El valor en el estudio del lenguaje no está solamente en la adquisición de la lengua, sino también en la voluntad, en el sentido estético, etc. Lo mismo pasa con la historia. Quien aprende historia no solamente adquiere conocimientos, sino que también otros valores se alumbran en su alma. En este sentido, decía Goethe que la "cosa mejor que encontramos en la historia es el entusiasmo que despierta". Y el entusiasmo es, quizás, un valor religioso.

Ejemplo de un valor de formación específico es la matemática. Si estudiamos la geometría euclidiana, adquirimos conocimientos matemáticos. Si aprendemos, además, a pensar, es, por lo menos, discutible. No pueden ignorarse, es cierto, posibles irradiaciones.[27] Cada disciplina tiene un valor de formación específico. El problema de los valores de irradiación no esá resuelto.[28] La discusión es hoy apasionada. Dos opiniones casi irreductibles están en lucha especialmen-

[27] KERSCHENSTEINER: *Wesen und Wert der Natnrwissenschaflichen Unterrichit.* Leipzig, 1916.

[28] THORNDIKE y R. S. WOODWORTH: *The Influence of Improvement on the Mental Function of others functions,* Psych. Rew., VIII, pp. 217 *ss.* 1908.

te entre los pedagogos de la enseñanza secundaria. En la discusión del problema se mezclan amenudo factores extra-científicos. La actitud respecto de esta cuestión influye, de una manera decisiva, en la estructura del plan de estudios.

El problema de la educación formal. La elección de los materiales para la formación del hombre puede hacerse desde dos puntos de vista diferentes: o bien se pueden elegir por su contenido, o bien atendiendo a las funciones espirituales que ponen en juego. El criterio que decide en el último caso es el valor de la educación formal.

El concepto de educación formal nació en el siglo XVIII durante el tiempo del racionalismo y de las facultades del alma. Se creía, entonces, que se podían educar las diferentes facultades sin considerar para nada la materia de educación. En la formación del pensar se trataría de una pura gimnasia intelectual. La matemática y el latín serían las disciplinas más adecuadas para aprender a pensar en forma lógica y rigurosa. El siglo XIX representa una reacción contra esta educación formal. El utilitarismo lo invadió todo, incluso la educación y la enseñanza. Sólo tenía valor lo que *servía* para la vida.

Estas dos tendencias viven todavía hoy en los dominios de la esfera educativa. Adquisición de conocimientos: educación realista. Formación de las fuerzas espirituales: educación formal.

La educación formal se propone enseñar a pensar mucho más que almacenar conocimientos. Más importante que la adquisición de conocimientos estéticos, es la formación del gusto; más importante que los conocimientos religiosos, es la formación de la religiosidad; más importante que la adquisición de los conocimientos morales, es la formación de aquel *organe morale* que es el órgano de la *sapiencia*, del gusto moral; más importante que la adquisición de conocimientos filosóficos, es aprender a filosofar.

Las materias adecuadas para esa gimnasia del alma son, en primer término, la matemática y las lenguas clásicas, latín y griego. Las lenguas clásicas son, por su perfecto desarrollo, un modelo permanente de construcción lógica en las que el espíritu de aquellos pue-

blos quedó impreso. Con la posesión de estas lenguas no solamente se nos forma el sentido de la normatividad, sino que nos apropiamos también el rico contenido de la Antigüedad.[29] Este doble fenómeno hay que extenderlo, también en el dominio de todas las lenguas, muertas o vivas.

Con todo, no puede despreciarse la adquisición de conocimientos, el *materialismo didáctico,* como le llama Dörpfeld. Tampoco hay que exagerar su valor. Seguramente también aquí la *verdad* debe encontrarse en la unidad de los dos términos. Los conocimientos han de ser un medio para desenvolver las categorías. Categorías del mundo físico y categorías del mundo histórico-espiritual. Sobre todo estas últimas, hoy todavía casi olvidadas en nuestras instituciones educativas. Nos referimos a las categorías del comprender.[30] No se trata de dar el material histórico, sino de *construir* el mundo histórico mediante la comprensión. Esto sólo puede conseguirse si existe una educación formal y una disciplina rigurosa en los actos del conocer. "Quien haya ejercitado, según método riguroso, el arte de la comprensión interpretativa en un diálogo filosófico de la clásica Atenas, o en una carta privada de la antigua Roma, podrá servirse del mismo método respecto de un discurso ministerial de la Inglaterra moderna.[31] No nos damos hoy todavía cuenta de que el valor de formación de la sociología, de la economía, del arte, del derecho, no está en la adquisición de tales conocimientos para utilizarlos en unos exámenes o en unas oposiciones, sino en poder comprender y dirigir la vida del Estado, comprender y gozar el arte, orientar con sentido la vida económica, y ver el complejo juego de las relaciones en la vida social.

No nos damos todavía cuenta de que la formación histórica no significa el conocimiento de hechos o sucesos del pasado, sino esen-

[29] Werner JÄGER: *Der Humanismus als Tradition und Erlebnis,* Leipzig, 1921.

[30] SPRANGER: *Kultur und Erziehung,* p. 220, 4ª ed., Leipzig, 1928.

[31] Cita de Spranger en: *Las ciencias del espíritu y la escuela,* p. 70, Madrid, 1935. (El pensamiento es de Litt.)

cialmente la adquisición, la capacidad de interpretar estos hechos y estos sucesos y de llegar a la "comprensión del presente desde el pasado y del pasado desde el presente, porque en rigor lo que ha de ser comprendido no es fundamentalmente, ni lo uno ni lo otro, sino lo interior que transparece en ambos". "La comprensión histórica del presente no es tan sólo una síntesis del pasado y presente, sino una interpretación adelantada del porvenir.[32]

Pero la educación tiene que seguir adelante. No puede detenerse la formación de las categorías que construirán el mundo físico y el mundo histórico-espiritual. El maestro ha de conducir al discípulo hasta la contemplación de los fenómenos originarios, ha de enseñar a *ver* en las diferentes materias las esencias eternas. Este es el tratamiento educativo auténtico.

Toda otra forma de enseñanza proporciona conocimientos que caen en el olvido y que quizás se deben olvidar. Allá donde hay visión de las esencias, se encuentra el momento fecundo en el proceso de formación.[33] Aprender significa tanto como hacerse consciente de lo que llevamos dentro. Aprender es recordar, es *Anammesis*.[34]

En el concepto de *Anammesis*, Platón indica el factor apriorístico en el conocimiento. Enseñar será, por lo tanto, conducir al discípulo a sí mismo. El maestro ayuda al discípulo a encontrar su forma pre-establecida. En el conocimiento del mundo exterior, el hombre se conoce a sí mismo.

La fuerza que nos hace ver el mundo en nosotros mismos, la fuerza que identifica el sujeto y el objeto es el amor. Por eso Sócrates, en el *Symposion* como al final del *Menon*, dice aquellas sabias palabras: "Por eso me ejercito a mí mismo en el eros y me esfuerzo a que los otros hagan lo mismo y pondero la fuerza masculina del eros tan-

[32] Teodoro LITT: *Geschichte und Leben*, pp. 9 y 11. Leipzig, 1918.

[33] Friedrich COPEI: *Der fruchbare Moment im Bildungsprozess*, Leipzig, 1930.

[34] Como es sabido, este es el tema del "Menon" y del "Phaidros".

to como puedo". El amor es el principio primordial de toda educación.[35]

IV. La Realización de los Ideales de Educación

El ideal, la escuela y la vida. La idea más fecunda del movimiento educativo contemporáneo ha sido la de levantar el divorcio mantenido durante siglos y siglos entre la vida y la escuela. Ya no se entiende hoy la escuela como un lugar donde se aprende peor o mejor a leer, escribir y contar, sino como una comunidad de trabajo cuyo fin es la formación de la juventud. No sólo se habla de acercar la escuela a la vida, sino que se quiere hacer de la escuela una imagen de la vida.

Sin embargo, escuela y vida se hallan en planos distintos de la realidad. Son dos poderosos campos de fuerzas en los que gravita el individuo, pero son campos de características distintas. *La vida forma, pero también deforma,* decía Pestalozzi. En cambio, la escuela excluye toda arbitrariedad y todo azar, y si bien representa una parte de la vida misma, tampoco es la vida en su cruda realidad.

La escuela, desde la primaria a la Universidad, es ante todo una comunidad espiritual donde se realizan los ideales de educación. Por eso constituye un poder sobre la vida de los pueblos. Como todo auténtico poder espiritual posee al mismo tiempo una influencia conservadora y revolucionaria.

La vida nos forma y nos deforma sin proponérselo; la escuela, en cambio, mediante una actividad consciente y sistemática sólo puede formarnos. En la escuela el medio no es neutro, sino que las influencias son convenientemente preparadas y la situación metódica cuidadosamente elegida con vistas a unos resultados determinados. El campo de fuerzas que actúa sobre el alumno y cuya reacción formará su alma, no es hijo del azar, sino determinado por el maestro.

[35] Joaquín Xirau: *L'Amor i la percepció dels valors,* todo el epígrafe final, especialmente p. 69. Publicaciones del Seminario de Pedagogía Universidad, Barcelona, 1936.

Estos puntos hacia los cuales el maestro orienta su actividad, son los ideales de educación. No se trata aquí de abstracciones o sueños sin poder efectivo en la realidad; se trata de un plan de trabajo para llegar a una meta dada.

El ideal sólo tiene un poder de formación cuando se presenta en forma plástica, cuando está encarnado en el maestro en todos los detalles de su vida. No se aprende en los libros ni se expresa por vía conceptual, sino que se realiza en virtud del arte del educador.[36]

Pero el ideal apunta siempre al futuro, hacia un futuro realizable, pues de otro modo no sería un ideal sino una utopía. La juventud *vive,* en la escuela, una anticipación de este futuro representado por la forma de vida del maestro. Esta imagen del futuro que el alumno asimila en contacto con el maestro será más tarde la palanca transformadora de la vida y de la cultura del pueblo.

La escuela es mucho más que una imagen de la vida, puesto que forma al joven a través del ideal de esta vida misma. Cuando un día la escuela deje al individuo en el torrente de la vida descargará la tensión entre la realidad y el ideal vivo que él representa, mucho más levantando la realidad que adaptándose a ella. Así la educación se convierte en una auténtica potencia modeladora de la vida humana. O dicho con un bello pensamiento de Nietzsche: "No sólo en un sentido horizontal debe propagarse el hombre, sino hacia arriba". (nicht nur fort sollst du dich pflanzen sonder hinauf.)

La personalidad del educador. Entre la cultura y el educando está el educador; entre el ideal y la vida hay la personalidad del maestro. El hombre podrá adquirir conocimientos en los libros, pero formarse sólo podrá hacerlo en la relación con el educador.

Esta relación supone, por parte del educador, la creencia en un mundo ideal que puede realizarse en el alma del hombre. A más de estar animado de un espíritu normativo, el maestro cree en la posibilidad de la educación: El hombre es educable. Quizás sólo cree en la educación el hombre que siente la vida como una constante supera-

[36] W. DILTHEY: *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in der Geisteswissenschaften,* p. 270. vol. VII de las obras completas, Leipzig, 1927.

ción, el hombre que se educa a sí mismo. En los maestros auténticos esa doble fe es inconsciente, dimana de las profundidades de su vida.

El maestro ayuda al discípulo a recorrer la difícil trayectoria de su libertad interior. Está animado por el afán de libertar al hombre, ideal que está latente en cada joven.[37] Los verdaderos educadores, dice Nietzsche en su lenguaje único e intraductible, "adivinan el verdadero sentido originario y el núcleo fundamental de tu ser, algo que no puede educarse ni formarse, pero al mismo tiempo de difícil acceso, algo ligado, entumecido: que tus educadores no sean más que tus libertadores".

El educador ilumina el propio camino del discípulo. Es el amor la fuerza que descubre su núcleo esencial, que le anticipa el camino ideal. No podemos estar de acuerdo con García Morente: el maestro no es como un Dios griego que enamora, pero que no se enamora. El amor creador es siempre una relación recíproca. Educación es amor a la propia creación.[38] El maestro ama al discípulo. En este amor al joven, el maestro le conduce días tras día al gobierno y al dominio de sí mismo.

La base de este proceso conductor está en la destacada personalidad del maestro. En esta relación irracional entre maestro y discípulo, el guía irradia una fuerza que fortalece y lleva al que la recibe. El maestro actúa por la fuerza de su personalidad. Por pura presencia. De ahí la responsabilidad del maestro tan bellamente expresada en aquella palabra del Zaratustra: "Nunca te pulirás bastante para tu amigo ya que para él debes ser una flecha y una aspiración al superhombre".

Un doble amor se enciende en el alma del maestro: amor a la juventud y amor a la cultura que él representa como modelo viviente. En el fondo un solo y único amor porque la juventud es la portadora de la cultura del mañana.

La relación educativa es una relación social. Relación entretejida con matices difíciles de distinguir de amor, de poder y de amis-

[37] Jean PAUL: *Levana*, prólogo a la 1ª ed. p. 8. Langensalza, 1886.
[38] Véase la crítica sobre Morente, de J. XIRAU: *Loc. cit.*, p. 70.

tad. Poder y amor no se contradicen. El amor es la forma más elevada del poder. El poder significa verterse a los demás imponiéndoles los valores propios que no son arbitrarios, sino plenamente objetivos. Por eso todo poder genuino lleva a la libertad. Todo poder que no sea libertador, empezando por el Estado, no es auténtico. Allá donde el guía no piensa más que en sí mismo, allá donde no se persiguen más que fines propios, no hay una verdadera relación de poder, sino una forma de autoridad, fina o brutalmente expresada, cuya obediencia no conduce a la libertad.

Amor y poder, pero también amistad. El amigo es, ante todo, el que cree, aquel en que nadie puede destruir la confianza. La fuerza de la fe es una fuerza educadora eminente. La desconfianza es plebeya, impotente, destructora. Sin confianza no es posible la educación.

Confianza, respeto, reverencia. Los conocidos versos de Hebel han de ser sentidos en las fuentes mismas de la vida de todo maestro verdadero:

Ve a la imagen del hombre con respeto
que en él sazones duermen
como dispuestas en secreto
de lo más alto para el germen.

El eterno ejemplo de educador es Sócrates. Amor al mundo ideal y amor a la juventud.[39] Su vocación es formar hombres. Ayudarles a descubrir el ser espiritual que yace en las profundidades de su naturaleza. No otra cosa significa la maiéutica socrática. Sócrates lo sacrificó todo a su vocación, incluso su propia vida. Por eso es un modelo eterno, por eso es inmortal.

[39] Véase la pequeña y clara obra de Leon ROBIN: *La Theorie platonicienne de l'amour*. París, 1933.

CAPITULO IV

UNIDAD DE LA EDUCACION

I. Dialéctica de la Educación

El modo de pensar dialéctico. En el curso del presente trabajo se han perfilado alguna vez dos modos de estudiar los fenómenos naturales y humanos. Hay una actitud que considera las cosas aisladamente y en su fijeza, y otra que las considera en sus mutuas relaciones de dependencia y en su desarrollo. Este es el modo de pensar dialéctico.

La dialéctica parte de dos supuestos: la unidad de todas las cosas y su constante transformación. En el universo no hay nada aislado, sino que todo está unido con todo, todo está relacionado con todo. Además, todo reposo es ilusorio. Las cosas no permanecen estáticas, sino en constante movimiento. Todo tiene un principio y un fin, un nacimiento y una muerte. Goethe ha dicho una vez que el "valor de todo lo que existe, está en que perece". La dialéctica estudia las cosas en sus interrelaciones tanto actuales como sucesivas, esto es, en sus cambios.

Todas las cosas, todos los procesos, todos los conceptos arrancan en última instancia de una absoluta unidad. Por otra parte no hay oposición ni disonancia en el mundo que no pueda ser salvada en una unidad superior. Ejemplo: el hombre y la mujer son opuestos, pero pertenecen al género humano; padre e hijo se oponen, pero pertenecen al círculo familiar; naturaleza y arte son contrarios, pero el arte es una parte de la naturaleza, puesto que el hombre que lo crea es una parte de la misma naturaleza. Conocida es la dialéctica del ser y del no ser que se unen en el devenir. El niño que está haciéndose adulto es un niño y al mismo tiempo no es un niño; en tanto como deviene hombre no es niño, pero tampoco es un hombre, porque no está ple-

namente desarrollado. El concepto de devenir contiene los conceptos de ser y de no ser. Este es el principio dialéctico de la penetración de los contrarios o de la unidad polar.

En el mundo todo es cambio, proceso, movimiento, desarrollo. El ser de las cosas es el cambio, la eterna transformación; todo lo estático y fijo es relativo; el cambio es lo absoluto. Repetiremos también aquí la vieja sentencia de Heráclito: "No nos bañamos dos veces en el mismo río."

Todo movimiento, cambio o desarrollo se debe a la acción mutua de los contrarios o a la negación de una cosa. De esta negación resulta algo positivo tanto en la esfera del pensamiento como en el mundo de la realidad exterior. En las síntesis están dialécticamente unidas la tesis y la antítesis.

La unidad sintética de los contrarios no es ninguna mezcla, ningún compromiso, ninguna comprensión mutua. Todo compromiso representa la negación de la lucha y sin lucha no hay cambio ni desarrollo. "El conflicto es el padre de todas las cosas", dice Heráclito. Si bien este principio dialéctico se encuentra claro en el viejo filósofo griego, no es desarrollado plenamente hasta Hegel.

Lo nuevo que surge en el proceso del desarrollo neutraliza y retiene lo viejo a un tiempo. Ello significa que si lo viejo y lo nuevo son opuestos, tienen también algo de común. "Plus ça change plus ça reste la même chose" decía Pascal. El resultado de la negación es el restablecimiento del estado original, pero en un nivel distinto y en una cualidad diferente. Lo separado se encuentra nuevamente en una unidad más profunda.

La vida como fenómeno dialéctico. La unidad del hombre y el mundo constituye el fundamento de toda nuestra doctrina educativa. No se trata aquí ni del mundo matemático, ni del mundo cósmico, ni del mundo sociológico-histórico, sino del mundo individual, del mundo solidario a cada hombre, del mundo en cuyo centro se encuentra el individuo mismo. El individuo es el centro de su mundo, no sólo en cuanto que selecciona del mundo exterior todo lo que es adecuado a él, sino en cuanto que forma y transforma el mundo externo según su propia esencia. Este círculo de percepciones y reacciones, diferente

en cada hombre y que sólo cierra la muerte, constituye el mundo circundante individual.

Reacciones, que aquí no deben entenderse sólo como respuestas fatales a los excitantes externos, sino que incluyen también toda la esfera espontánea y creadora del hombre, pues el mundo individual está constituído por el destino y también por la propia creación.

Hombre y mundo, herencia y medio, espontaneidad y receptividad, son polos opuestos que se necesitan mutuamente para la unidad de la existencia y para el movimiento de la vida. El hombre nececita del mundo para vivir y desarrollarse y el mundo histórico-cultural es una creación del hombre. Los dos polos se penetran mutuamente; si el hombre es mundo el mundo a su vez lleva la huella de la acción creadora del hombre. En la relación dialéctica hombre-mundo, que se niegan mutuamente, se completan también mutuamente. El hombre busca en el mundo lo que le falta y en su acción sobre el mundo busca también su equilibrio. De la interrelación entre estos dos polos surge la vida. Con profunda visión ha escrito Novalis: "el sitio del alma está en el punto de contacto del mundo externo con el mundo interno". Alma que se está haciendo constantemente en este ininterrumpido intercambio de fuera adentro y de dentro afuera.

Si de la unidad dialéctica hombre-mundo consideramos sólo al hombre, tendremos que reconocer que constituye también un todo, una *unitas multiplex* como gusta decir William Stern. No conocemos, pero, qué clase de totalidad y de unidad es el hombre en cuyo ser se integran aspectos distintos, con caracteres particulares, con leyes propias y con finalidades diferentes. En una estructura físico-química de gran complicación se vincula una vida y en esta vida se vincula, a su vez, un espíritu. Como señala Koffka, se integran en el todo individual las categorías de cantidad, de orden y de significación.

Anteriormente se ha hablado de las relaciones entre la vida y el espíritu. Son dos aspectos opuestos de la vida del hombre que se necesitan mutuamente. El espíritu penetra la vida y le da forma y la vida se inserta en el espíritu y le da fuerza. La oposición y la lucha entre la vida y el espíritu no puede significar otra cosa que su unión

dialéctica en una unidad más alta en que la vida se manifiesta como un poder creador.

No podemos perseguir aquí la compleja y fina dialéctica de la vida individual y colectiva mediante la cual las luchas, contradicciones y disonancias no son más que preparaciones para una más profunda unidad. La vida en sus diferentes aspectos es un sistema de tensiones en equilibrio inestable, siempre en peligro de romperse, y que sólo la penetración de los contrarios resuelve cada vez nuevamente.

Esta relación de fuerzas opuestas que se resuelve en una unidad en ninguna parte se expresa con más claridad que en el campo de la música. En la música polifónica, en la que se armonizan variadas expresiones, encontramos la imagen de la vida. Con la máxima claridad, en aquel momento del drama musical en el que la vida de diferentes personas se mueve, a pesar de la lucha, en una unidad armónica. Las disonancias nacen de la armonía y vuelven a integrarse en ella. El encanto de la composición musical nace de la evidencia de esta relación. Mozart es un ejemplo.

Como en la música polifónica, la unidad de la vida representa siempre la integración de fuerzas opuestas en un equilibrio armónico.

Unidad de la vida en su presente, en lo que podría llamarse sección transversal, y unida con el futuro, con su dimensión longitudinal.

Acordar el presente al futuro representa que cada hombre y cada pueblo pertenecen fieles a la totalidad de la partitura. Este futuro, que se proyecta delante de nosotros en forma de ideal, es lo nuevo que se opone a lo viejo, lo no alcanzado todavía.

El problema más grave de la vida consiste en que no sabemos cuál es el ideal que debe resolver la tensión entre el presente y el futuro. Poderes diferentes, desiguales, contradictorios palpitan y luchan en el seno de la vida actual. El mundo moderno no conoce ni probablemente conocerá una *Weltanschauung* unitaria. Hay que comprender que cada ideal no representa más que una perspectiva sobre el todo, que ninguno de estos poderes espirituales puede vivir totalmente aislado. Hegel tiene razón: sin sus contrarios, estos poderes espirituales no tendrían vida alguna. Es estéril la lucha de un lado

para la destrucción del otro. También en este dominio ideal hay que buscar la unión de los contrarios en una unidad superior. El socialismo o el liberalismo aplicados en toda su pureza, significarían la muerte del individuo y de la sociedad. Y si en el mundo del pensamiento es casi siempre un compromiso la unión de los contrarios, la vida, en cambio, permite la unión de fuerzas antagónicas en una síntesis dialéctica. La unidad de la vida es siempre la síntesis de tendencias contrarias.

Nadie mejor que Hölderlin, quien como tantos grandes hombres, tuvo este sentimiento de la vida, ha expresado esta dialéctica de la unión de los contrarios en las palabras finales de su *Hyperion*: "Wie der Zwist der Liebenden sind die Dissonanzen der Welt. Vorsöhnung ist mitten im Streit und alles Getrennte findet sich wieder". (Como las riñas de los enamorados son las disonancias del mundo. La conciliación está en el punto medio de la lucha, y todo lo separado se encuentra nuevamente).

Contenido y forma. La oposición entre contenido y forma no es más que un corolario de aquella otra fundamental entre el hombre y el mundo y de cuya unidad dialáctica nacía la vida.

Para su formación la vida interior necesita un contenido espiritual; sin la asimilación de este contenido no es posible ni el desarrollo de las fuerzas internas ni su formación. Y este contenido no puede considerarse solamente como un medio de formación, sino que tiene un valor propio. Como en toda obra de arte, también en el hombre la forma es inseparable del contenido hasta el punto de que la forma exterior, las maneras inclusive, es sólo expresión de las relaciones internas en las que la ley del contenido ha impreso su propio sello.

Si la forma no puede separarse del contenido, el contenido a su vez sólo vive en la forma interna individual. El contenido vive en el individuo y el individuo se forma en el contenido. Como en toda obra de arte la materia y la forma se encuentran en una unidad viva.

La formación consiste, por consiguiente, en la íntima penetración de estos dos factores. Sólo puede llamarse formado a un hombre cuando posee el espíritu de un contenido cualquiera y desde este espírítu forma su vida entera. Se comprende ahora cómo un individuo

puede tener en su cabeza toda la historia de la filosofía o todas las ciencias naturales sin estar formado, sin embargo, en aquellas disciplinas. La formación filosófica es un modo de vivir, un estilo de vida, una forma de conducta. La filosofía o la física o la botánica han impreso su propia ley en el alma individual en el proceso de asimilación.

A esta luz se hace clara aquella definición que Cossío daba de la cultura subjetiva: "Cultura es lo que queda cuando no queda nada". Con ello quería significar que en la formación del hombre lo importante es el espíritu, el estilo, la unidad de conducta. Ante todo un hombre formado es aquel que sabe tener en "su mano" la riqueza desbordante de su vida interna, que sabe dominar la tensión de las fuerzas contradictorias y con frecuencia tempestuosas de su alma, que amenaza destruirlo todo, y que sabe conducir su vida, a través de todas las dificultades, a la realización de su propio ideal. Esta era la formación aristocrática que Platón quería para su pueblo.

Unidad de la educación. Esta forma interior que garantiza una unidad de conducta, es hoy más necesaria que nunca no sólo por los fermentos desintegradores que aparecen en todos los ámbitos de la vida, sino también para contrarrestar los efectos de una cultura especializada que pierde cada vez más el punto de vista de conjunto.

Ya al comienzo del *Emilio* nos dice Rousseau que no quiere educar al soldado, ni al sacerdote, ni al juez, sino al "hombre", dando con ello a entender que lo primordial es la formación de una vida espiritual libre. Y si hoy volvemos los ojos hacia la formación profesional, es porque se cree que sólo a través de la profesión puede alcanzarse la plenitud humana.

Aquellos tres momentos del proceso educativo de que nos habla Wilhelm von Humbold, individualidad, universalidad, totalidad que son como centro, radios y periferia, pueden considerarse todavía hoy como la ley interna del proceso de formación del hombre, siempre que se entienda esta ley no sólo como una obra bella, como quería el humanismo estético de la época clásica alemana, sino ante todo, como la forma ética individual.[1]

[1] SPRANGER: *Aus fünfzig Jahren deuscher Wissenschaft*, p. 193, Berlín, 1930.

Este núcleo fundamental es el que dirime las luchas internas e integra las diversas tendencias naturales en pugna consigo mismas.

Es esta estructura ética, ideal, la que da unidad a la vida. La formación de un hombre no se mide por un trabajo o por su producción científica, sino por esta ley moral y por su actitud respecto al mundo. "Las naturalezas vulgares, dice Schiller, cuentan con lo que hacen, las nobles con lo que son".

La plenitud humana exige que se atienda a los múltiples aspectos de la vida, pues el hombre es una unidad que se está haciendo constantemente y todo está relacionado con todo. Lo primero y más fundamental sobre lo que descansa todo lo demás, es la pura vida. Hay que asegurar ante todo la salud vital, base de toda otra salud. Estamos de acuerdo con Ortega y Gasset: "La enseñanza elemental debe ser gobernada por el propósito último de producir el mayor número de hombres vitalmente perfectos. Lo demás, la bondad moral, la destreza técnica, el sabio y el 'buen ciudadano' serán atendidos después".[2]

Y para orientarnos en las atenciones posteriores que reclama la educación, nada mejor que transcribir aquí las palabras con que Balmes, ese filósofo cuyo olvido sólo es comprensible dentro del marco de la vida total española que no conoce ni la continuidad histórica ni sabe rendir el homenaje justo a sus hombres, termina el Criterio: "Cuando el hombre deja sin acción alguna de sus facultades, es un instrumento al que le faltan cuerdas; cuando las emplea mal es un instrumento destemplado, la razón es fría, pero ve claro; darle calor y no ofuscar su claridad: las pasiones son ciegas, pero dan fuerza; darle dirección y aprovecharse de su fuerza. El entendimiento sometido a la verdad; la voluntad sometida a la moral; las pasiones sometidas al entendimiento y a la voluntad, y todo ilustrado, dirigido, elevado por la religión; he aquí el hombre completo, el hombre por excelencia".

Pero hoy no se concibe una formación individual independiente de la forma de la vida nacional. Cada individuo pertenece a una uni-

[2] José Ortega y Gasset: "Pedagogía de secreciones internas" en: *El espectador,* t. III.

dad de cultura, a un pueblo, del cual recibe también su forma. Nietzsche ha observado que la formación de un pueblo no se mide por sus aportaciones a la cultura objetiva, sino por una unidad de estilo en todas las manifestaciones de la vida.

Este espíritu es el que forma al individuo y lo integra en la unidad de su pueblo. En esta unidad de formación nacional se resuelve la multiplicidad de formas educativas contrarias que quieren todavía propagar la vieja estructura de la sociedad a base de las distintas clases sociales.

Lo mismo que en la vida del pueblo, la unidad de la educación penetra en el futuro hasta un ideal que quiere realizar. La lucha de los ideales de vida se refleja, como legítima consecuencia, en los ideales de educación, pues toda concepción viva del mundo tiende a afirmarse como ideal educativo y apoderarse de la escuela oficial. Ello representa un grave peligro para la vida del pueblo, pues como hace notar muy bien Spranger, "sería clavar el último clavo en el féretro de la nación si los maestros se hicieran partidaristas".[3]

En la relación dialéctica entre el presente y el futuro, entre la vida y el ideal, que el maestro representa, la tradición se mueve con paso seguro hacia el futuro, elevando constantemente su nivel espiritual.

[3] SPRANGER: *Las ciencias del espíritu y la escuela*, p. 93, Madrid, 1935.

Segunda Parte

La Ciencia de la Educación

Es un ideal magnífico el proyecto de una teoría de la educación: y no importa si de momento no somos capaces de realizarla. No debe tenerse esta idea por quimérica y desacreditarla como un hermoso sueño aun cuando tropecemos con obstáculos para llevarla a cabo. KANT.

CAPITULO I

EL PROBLEMA

I. Nacimiento de la Ciencia

Asombro y fe del hombre de ciencia. El hombre de la calle se diferencia del hombre de ciencia, en que mientras el primero lo encuentra todo natural, el segundo se asombra de todo. El hombre de la calle encuentra muy natural que las manzanas caigan del manzano, que los cuerpos se deslicen a lo largo del plano inclinado, que oscile el péndulo y que podamos hablar con nuestros hermanos en una lejanía de miles de kilómetros. En cambio, para el hombre de ciencia, para el filósofo, todo es una maravilla. El vivir en asombro permanente, es el carácter fundamental del hombre de ciencia. Platón hace nacer la filosofía de la admiración y Aristóteles lo dice en su metafísica: "Tanto hoy como ayer, los hombres han empezado a filosofar cuando han empezado a admirarse". La capacidad de admirarse es una función rara, quizás porque es una función contraria a la pura vida. La admiración saca al hombre de su seguridad en la vida y le proyecta en un mundo en que todo se hace problemático. La vida del hombre de ciencia en su constante "caza de la realidad" es una vida aventurera. En definitiva no hay más aventura que la del espíritu.

Este asombro, esta pasión por el problema, esta caza de la realidad, está alimentado por una doble fe: primero, que existe un orden más allá del constante cambio del mundo fenoménico, y segundo, que el hombre es capaz de aprehender este orden del universo que sostiene y salva las apariencias. La creencia en un universo regido por leyes y la confianza en que el espíritu del hombre es capaz de conocerlas, ha hecho posible el desenvolvimiento de la ciencia. Imposible

justificar esta fe: es un sentimiento primario que se nos da inmediatamente.[1]

Además de un mundo "para mí" existe un mundo "en sí", un mundo cuya objetividad la ciencia trata de desentrañar. Para que esto sea posible, es necesario que el orden y conexiones externas se correspondan con el orden y las conexiones internas. Este principio está en la base de todo racionalismo. El supuesto de un orden y de una armonía en el universo excluye toda idea de arbitrariedad; el mundo no es una ruleta. Si aparte de este orden y de esta legalidad existe un resto amorfo, inaccesible al intelecto humano, es un problema de larga historia que aún hoy la ciencia y la filosofía siguen debatiendo.

Nadie podrá dudar de que el orden en la esfera natural es más evidente que el orden en la esfera humana; de ahí el esplendor extraordinario de las ciencias de la Naturaleza en comparación con la pobreza y confusión de las ciencias del espíritu. Ello no puede significar otra cosa, sin embargo, que una mayor complejidad de los fenómenos humanos.

Pero la ciencia no puede detenerse en el conocimiento de la materia, y de los procesos de la vida orgánica, sino que extendiendo su fe en la existencia de un orden histórico y moral, la ciencia trata también de establecer las leyes que rigen la vida del espíritu.

No otra es la misión del sabio, esto es, la de "desencantar" el mundo como dice Max Weber. Dicho de otro modo: la misión del sabio consiste en explicar los hechos, comprender los fenómenos y establecer su legalidad. De ahí su enorme influencia en la transformación de la vida humana.

Contenido y método de una ciencia. Toda ciencia es el producto de la confluencia de los factores esenciales y necesarios: el método y el contenido. Mediante el método el sector científico recibe su fundamentación lógica, su valor y la forma de su constitución. El contenido constituye el objeto de la ciencia. Es la región del ser cuya estruc-

[1] A. N. WHITEHEAD: *Science and the Modern World,* todo el primer cap.

tura se quiere conocer y sistematizar. Método y contenido forman una unidad en la investigación científica.

El resultado de la investigación depende del método empleado; el método es el factor que caracteriza el sistema. Así tenemos que la filosofía crítica de Kant, es la expresión y el resultado del método crítico. El mismo Kant llama a su "Crítica de la razón pura" un tratado del método, del método crítico o trascendental.[2] La historia de la ciencia y especialmente la historia de la filosofía, representan, en gran parte, la historia del esfuerzo para la adquisición de técnicas y procedimientos de investigación adecuados a la naturaleza de los problemas.

El mundo en que vivimos está lleno de objetos de todas clases que pertenecen a distintas regiones del ser. Al lado de cosas muertas y de fenómenos físicos hay seres vivos, plantas, animales; hombres, personas; hay estructuras artísticas, pinturas, sinfonías, dramas, poesía; hay comunidades como la familia, la nación, el Estado; hay derecho, hechos consumados, revoluciones, guerras; hay el espacio y el tiempo...

Todos estos contenidos están sujetos a leyes generales como el principio de contradicción o el de razón suficiente. Pero además, cada región posee en mayor o menor escala, una estructura y una legalidad particular.

Es un error que encontramos a menudo en la historia del conocimiento la aplicación de una legalidad de un sector a otro sector de naturaleza distinta. Es estéril aplicar las categorías del mundo físico a los fenómenos espirituales como lo es también trasladar los conceptos espirituales a la pura materia.

Es también erróneo aplicar los mismos métodos de investigación a regiones heterogéneas del ser. Ya Aristóteles nos advierte que cada campo de estudios exige un método peculiar. Es tan estéril aplicar el método experimental a la lógica o a la ética, como hacer química

[2] Arthur LIEBERT: *Erkenntnistheorie*, vol. I, pp. 2 *ss.*, y vol II, pp. 7 y 13. Berlín, 1932.

por vía especulativa. Cada región del ser exige un método adecuado a su estructura óntica.[3]

Tan errónea como confundir los diferentes métodos y las diferentes regiones del ser, es aislar los objetos de estudio y considerarlos en sí mismos. Este es el vicio de la especialización. Las diferentes esferas ónticas no están una al lado de otra separadas y sin relación, sino que están entretejidas formando un todo. Tan importante es el conocimiento de una determinada región, como su lugar en la arquitectura del cosmos. No conoceremos nunca una esfera plenamente, sino conoceremos las relaciones con las otras esferas y con el todo.[4]

Si con esta breve orientación general volvemos la mirada hacia nuestro problema, se nos plantean las cuestiones siguientes: ¿Es el fenómeno educativo susceptible de una fundamentación científica? O de otra manera: ¿Es posible la pedagogía como ciencia? ¿Cuál es su método? ¿En qué sentido es posible una ciencia de la educación? ¿Cuál es el lugar de la pedagogía en el *globus intellectualis*?

Antes de pasar al análisis de las concepciones positivas, será conveniente, para ganar claridad en la marcha de la investigación, dar una mirada rápida a las objeciones que se han hecho y se hacen todavía a la posibilidad de una teoría pedagógica.

II. Objeciones Contra una Teoría de la Educación

Pedagogía y arte. A menudo se ha hecho resaltar la analogía, y mejor todavía la igualdad entre la actividad del pedagogo y la del artista. La educación es un arte. El fenómeno educativo no puede ser, por consiguiente, objeto de una ciencia.

Tanto el artista como el pedagogo *trabajan* una materia a la que quieren dar forma. Con frecuencia se llama al educador el formador de

[3] Nicolai Hartmann: *Grundzüge einer Metaphisik der Erkenntnis,* pp. 23-24, 2ª ed., Berlín, 1925.

[4] Dietrich von Hildebrand: "Gibt es eine Eigengesctzlichkeit der Pädagogik"?, en: *Zeitlicher im Lichte der Ewigen,* Regensburg, 1932.

los pueblos. Artista y maestro, por lo tanto, forman. Pero el sentido de formar es distinto en los dos casos. Un escultor puede dar formas muy diferentes a un bloque de mármol. La forma surge de la vivencia estética que es lo fundamental en la creación artística. Es un producto de su fantasía creadora. El mundo externo o la fantasía impresionan el alma del artista y de esta verdadera fecundación surge la obra de arte.

La materia, en el fenómeno artístico es, pues, un medio de expresión. Para la materia, la forma es aquí algo exterior que nada tiene que ver con su esencia, con su estructura interior.[5] Lo esencial es la vivencia estética de la cual nace la obra de arte; del ritmo interior del alma surge el ritmo musical.

Cierto que el artista necesita conocer la legalidad del material que trabaja. Pero conocimiento del material y forma son en cierto sentido independientes. El artista crea libremente dentro de los límites de la plasticidad del material, según la intuición de su genio artístico. Con todo, tampoco el artista puede formar de una manera completamente arbitraria: está siempre ligado a las leyes del mundo y a la situación espiritual de su tiempo.

Completamente diferentes pasan las cosas en el campo de la educación. El maestro quiere también dar forma al educando, pero no tiene delante de él ningún *material* muerto, sino un alma, es decir, una forma que crece y se desarrolla. El educador no tiene la libertad del artista en la obra formadora; al formar el maestro está limitado por la plasticidad del alumno.

Si educar es ayudar al hombre a la realización de su propia forma, es evidente que el educador necesita un conocimiento del material de una manera muy diferente que el artista. No sólo necesita un conocimiento del alma del hombre, sino que primordialmente ha de hacerse una imagen de las posibilidades que yacen en el alma del in-

[5] NOHL: *Die Ästhetische Wirklichkeit*, último cap. Frankfurt, a. m. 1935. Véase respecto a este punto el precioso trabajo de LITT: "Die Methodik der pädagogischen Denkens", en: *Kantstudien*, vol. XXVI, esp. p. 10. 1921.

dividuo. "Por eso, en tanto que las palabras *material, objeto,* son inatacables en el campo de la actividad artística, tienen algo de repulsivo, de chocante, tan pronto como se emplean en el campo de la influencia educativa ya que quitan el propio derecho al objeto del trabajo educativo, el destino interior, que el educador ha de tener siempre en consideración, y conceden demasiado a la actividad formadora del sujeto".[6]

Cuando se dice que la educación es un arte, se confunden dos cosas diferentes: el hecho educativo y la reflexión sobre este hecho educativo. Estas dos cosas no son lo mismo. El mejor educador no es siempre el mejor teórico de la educación; pero aceptando que la educación es un arte, no se ha dicho nada contra la posibilidad de una teoría pedagógica.

El arte mismo es, desde diferentes puntos de vista, objeto de tratamiento científico. Tenemos hoy una psicología, una sociología y una filosofía del arte. En este sentido se habrá de admitir, pues, por lo menos, una teoría del hecho educativo. Vista así la pedagogía sería una estética de la educación.[7]

Con todo, la actitud que tiene el científico del arte respecto a su objeto, es diferente de la actitud que tiene el teorético de la pedagogía respecto del fenómeno educativo. La ciencia del arte toma el arte como algo dado. La psicología del arte investiga los procesos internos de la creación artística como hace Müller-Freienfels; [8] a veces trata de comprender la obra de arte y establecer una psicología del estilo, como hacen Worriger y Wölfflin; [9] la filosofía del arte trata de interpretar el sentido de la obra artística; [10] pero tanto si es psicología, so-

[6] LITT: *Op. cit.*, p. 22.

[7] Ernst WEBER: *Aesthetik als pädagogische Grundwissenschaft,* Leipzig, 2ª ed., 1936.

[8] MÜLLER-FREIENFELS: "Psychologie der Künste", en: *Handbuch der Vergleichende Psychologie,* de Kafka, vol. II, Munich, 1922.

[9] WORINGER: *La esencia del estilo gótico,* ed. de la Rev. de Oc., Madrid. *Ibid.*: *Abstraktion und Einfühlung,* 4ª ed., Munich, 1916. WOELFFLIN: *Conceptos fundamentales en la historia del arte,* Calpe, Madrid, 1924.

[10] SIMMEL: *Rambrandt,* Leipzig, 1916.

ciología o filosofía del arte, la teoría no tiene para que dar reglas al arte. Se trata de explicar y comprender.

Hay otra esfera en la teoría del arte que intenta dar normas a la creación artística. Es una disciplina normativa que da normas a la actividad artística.[11] Aun rechazando toda estética normativa por creer que la creación artística lleva en sí misma las normas y no tiene para qué recibirlas de fuera, ningún artista puede desentenderse completamente de la teoría de su especialidad. Ejemplo: Beethoven, en el punto culminante de su genio artístico, estudiaba el contrapunto, es decir, la matemática de la música.

La teoría pedagógica no solamente toma el hecho educativo como algo dado, sino que intenta darle normas, señalarle caminos. Educar es un hacer y todo depende de normas. "Sin ética no puede clavarse ningún clavo en la pared", ha dicho una vez Schmoller. La conciencia de las normas representa un motivo que no puede despreciarse, y que por regla general muestra el recto camino de una manera más segura que el simple "instinto".[12] La teoría pedagógica conduce a la práctica educativa.

La objeción que considera la educación como un arte nada dice contra la posibilidad y la necesidad de una fundamentación teórica de este arte. Esta fundamentación es el tema de la ciencia de la educación. Pero, además, al lado de los problemas educativos que están en contacto inmediato con la práctica, hay otros muchos que están lejos de ella y que la ciencia tiene que investigar.

Por último, la analogía entre educación y arte sólo hace referencia al círculo interior que encierra al maestro y al alumno. Se refiere siempre a la actividad del que forma y del que es formado. Deja de lado las condiciones sociales e históricas de la vida espiritual. En el que educa se encuentra siempre algo del espíritu social e histórico.

[11] Max Dessoir: "Über Objektivismus in der Aesthetik", en *Zeitschs, f, Aesthetik,* v. *ídem: Aesthetik und Allgemeine Kunstwissenschaft,* 1906.

[12] Windelband: "Normen und Naturgesetze", en: *Pläludien,* ed. 7ª y 8ª, part. p. 83. Tubingen, 1921.

Este hecho lo pasa por alto la concepción que considera la educación como un arte.

Pedagogía y técnica. Con frecuencia se considera el trabajo del pedagogo como el del técnico. En este caso la pedagogía sería una disciplina práctica. La ciencia de la educación es una tecnología y, por consiguiente, enseñable y asequible a todo el mundo.

Para probar la consistencia de esta concepción tenemos que preguntarnos en qué consiste el proceder técnico .

El técnico tiene siempre delante, en forma clara y precisa, el fin que quiere realizar. Sólo tiene que preguntarse por el "como". Es necesario encontrar los medios adecuados al fin. Fin y medios están en una relación causal y basándose en esta causalidad, el técnico elige los medios correspondientes. La técnica se basa en un complejo de principios generales, según los cuales se orienta el proceso práctico. Estos principios generales descansan en resultados de las ciencias naturales que en la técnica son aplicados. La relación medio-objetivo que define cada tecnología, descansa en la relación causa-efecto.

Ahora bien: ¿está de acuerdo el modo de pensar pedagógico con el modo de pensar técnico? Evidentemente no. Por las razones siguientes: *Primera*: el fin de la educación no está claramente establecido. ¿Ha de hacerse del niño un hombre bueno o inteligente? La ética nos informa muy poco sobre este punto. En todo caso el problema normativo es un aspecto del problema pedagógico que no tiene la técnica. Además, en la técnica el fin está fuera, mientras que en la educación no se trata de realizar fines exteriores, sino de una formación espiritual interior. *Segunda:* el técnico, como el artista, trabaja siempre con un material muerto, mientras que el del pedagogo es el hombre vivo en su totalidad. El educador no tiene la seguridad en la realización de los fines que tiene el técnico. Los medios de formación no son medios técnicos y definidos que nos garanticen un efecto seguro e inequívoco. Los momentos irracionales que representan un papel importante en la obra educativa son completamente extraños a la técnica.

En una palabra: El educador es mucho más que un técnico y la pedagogía más que una tecnología.

Kutzner ha dado un sentido más profundo a la pedagogía, a pesar de moverse en este círculo de pensamientos cuando la designa técnica de la cultura.[13] Kutzner coloca el fenómeno educativo en conexión con el concepto de cultura y así el concepto escolar de educación queda considerablemente ensanchado. Sin educación no hay cultura. Cierto, pero hay que reconocer que más allá del campo práctico de la pedagogía ha de ocuparse de los ideales educativos y esta labor es completamente ajena al pensamiento técnico. El concepto de técnica hace referencia a lo útil y práctico mientras que el pedagógico abraza la totalidad de los valores. La teoría de la educación no puede tomar, por consiguiente, la forma de una tecnología.[14]

[13] KUTZNER: *Weg zur Kultur*, Leipzig, 1919.

[14] LITT: "Das Wesen der pädagogischen Denken, en *Führer ader Wachsenlassen*, pp. 99 *ss.*, Leipzig, 3ª ed. 1931.

CAPITULO II

PEDAGOGIA NORMATIVA

I. La Actitud Normativa

Tres actitudes fundamentales son posibles respecto de cada una de las esferas de la cultura, y por tanto de la educación: la metafísica, la naturalista y la científica del espíritu. De estas tres actitudes desde las cuales se puede fundamentar la teoría pedagógica derivan tres pedagogías diferentes: una pedagogía normativa, una pedagogía considerada como ciencia positiva y una pedagogía considerada como ciencia del espíritu.[1]

Epocas enteras han tomado uno u otro de estos aspectos como base para fundamentar la teoría pedagógica. Amenudo estas tendencias se mezclan dando lugar a sistemas pedagógicos mixtos.

Fin del conocimiento en la pedagogía normativa. La pedagogía normativa no quiere enseñarnos lo que el fenómeno educativo es, sino lo que debe ser. Los representantes de esta actitud consideran la pedagogía como una ciencia normativa.

La dirección opuesta a este modo de pensar es la pedagogía descriptiva o fenomenología que considera la educación como una realidad, como una función en la vida de los pueblos. Es esta una actitud existencial que deja de lado todo juicio de valor.

La pedagogía normativa es completamente diferente. En su realidad el hombre es imperfecto. Su perfección se encuentra en un plano ideal que hay que conquistar. El hombre ha de ser educado y se pregunta justamente "cómo tiene que ser educado". Establece normas, señala caminos al hacer educativo y a la organización de sus órganos. La misión propia de la dirección normativa será, en este campo, como

[1] Sombart: *Die drei Nationalökonomien*, p. 19. Munich, 1930. Nohl: *Die Aesthetische Wirklichkeit*", pp. 12-13, 1935.

en las demás esferas del espíritu, el establecimiento de fines, ideales, imperativos categóricos. Para la pedagogía será esencial, por consiguiente, el fijar el fin de la educación, la meta donde debe dirigirse todo el proceso educativo.

El objeto de la ciencia normativa es el ser ideal. Su propósito es el conocimiento de este ser ideal que se presenta al sujeto con el imperativo del deber. Es necesario descubrir estas normas, es necesario investigar las leyes eternas que imperan en el mundo moral y que prescriben la conducta al hombre.[2]

Normas y valores. Precisemos los conceptos de norma y de deber ser. Norma es una regla que se dirige al hacer y lo normativo hace siempre referencia a un deber. Para poder pronunciar el juicio nortivo "un guerrero tiene que ser valiente", necesitamos tener algún concepto del buen guerrero y este concepto no puede radicar de una arbitraria definición nominal, sino en una valoración general que nos permita estimar los guerreros como buenos por aquellas cualidades.[3] Por tanto, el planeamiento de toda norma tiene como base un valor. Detrás de toda norma, de todo precepto, de todo objetivo, hay un valor. Es evidente que no reconocemos nada como norma, como deber ser, si no lo aprehendemos como valioso. Solamente cuando comprendemos que algo es valioso, sólo entonces se convierte en algo poderoso en la vida.[4] De modo que todo deber ser supone una norma y toda norma esconde un valor. El deber ser significa dirección hacia algo; el valor es ese "algo" que da la dirección.

De lo que acabamos de decir se desprende que la pedagogía normativa es una teoría de los valores pedagógicos, y los medios para realizarlos en el alma del individuo que se educa.

Este sistema de normas, presenta pues, una doble dimensión: de un lado establece los fines hacia los cuales ha de orientarse el proceso educativo y por otro lado da normas a la actividad misma para conseguir el fin. Si el fin condiciona la dirección, la dirección a su vez

[2] SOMBART: *Loc. cit.*, p. 22.

[3] Este ejemplo es de HUSSERL: *Investigaciones lógicas*, 1er. vol. pp. 59-60.

[4] HARTMANN: *Ethik*, p. 39 y part. todo el cap. XVIII, pp. 154 *ss.*

condiciona la realización del fin. Una vez más: fin y método constituyen una unidad.

En la concepción normativa de la pedagogía, la educación se considera como una actividad intencional, como un hacer que obedece a un plan. La educación es "recta" cuando sigue la línea que conduce a la realización del plan fijado, plan sostenido por determinados valores.

II. Idea del Hombre y Pedagogía Normativa

Todo sistema educativo presupone una determinada concepción del hombre. La cuestión primordial de la Pedagogía es, por consiguiente, el problema de la idea del hombre, el problema de su esencia.[5] Serán posibles, pues, tantos sistemas pedagógicos como direcciones se den dentro de la Antropología.[6]

Como en los demás sectores del espíritu, la pedagogía presenta direcciones diferentes, según la *Weltanschauung* que le sirve de base y en cada sistema pedagógico se puede reconocer la metafísica de la cual ha salido.[7] En tres grupos pueden reunirse las distintas corrientes normativas en la pedagogía, derivadas de otras tantas antropologías que han aparecido a lo largo de la historia: pedagogía religiosa, naturalística y racionalista.

Idea del hombre religioso. Hay que fijar claramente, como lo hace Landsberg, que la fuente de donde nace la teología es distinta de la fuente de la filosofía. Si la teología es una "sabiduría divina", la filosofía arranca del saber que no se sabe nada. En un lado la certeza absoluta; en el otro la duda metódica.

A la luz de la revelación el hombre es un ser caído, un ser pecador que ha perdido la relación con la divinidad de donde ha recibido

[5] Petersen: *Pädagogik*, p. 50, 1932.

[6] Modernamente se intenta constituir una disciplina metafísica cuyo objeto es la esencia del hombre. En este sentido filosófico hay que entender en este capítulo la palabra Antropología.

[7] Friescheisen Köhler: *Bildung und Weltanschauung*, Charlottenburg, 1921. *Id.*: "Philosophie und Pädagogik", en: *Kantstudien*, 1917.

las ideas del bien y de la verdad. Dios es el principio de todo ser, del cual todo deriva; Dios lo es todo, nosotros nada. La situación del hombre en este mundo es solamente comprensible en relación con la divinidad. El pecado, poder seductor en la vida, nos hace romper esta relación: es la muerte espiritual. Sólo la gracia divina puede salvarnos. Esta relación con la divinidad, que es de naturaleza activa, encuentra su imagen en este mundo en el amor al prójimo.

Consecuencia: el ideal del hombre es transcendente. Su verdadera vida está más allá de este mundo. El fin de la educación es preparar al hombre para su salvación.

Esta es la visión del Cristianismo y de la Iglesia. Toda la pedagogía de la Edad Media se basa, más o menos, en esta concepción. La Iglesia ha querido realizarla siempre.

En nuestros días esta teoría pedagógica está encarnada con todo rigor, por los hombres de la revista *Schule und Evangelium*, Magdalene von Tiling y sus colaboradores. Tomando como base las ideas de Gogarten intentan fundar una pedagogía crítica reformadora.[8]

Idea del hombre natural. La condición que hace posible un ideal filosófico-racional es siempre una crisis religiosa. La tradición se descompone poco a poco y una profunda transformación tiene lugar en el seno de la sociedad. La filosofía ocupa el lugar de la religión. Nace la fe en que el pensar del hombre encontrará el criterio para establecer el ideal. La dirección del pensamiento se desplaza. Ya no está Dios en el punto focal de la investigación, sino el hombre. El hombre busca un propio fin en este mundo.

Este hecho importante en la historia humana abre nuevas perspectivas a la educación. El sentido del mundo y de la vida está en el mundo y en la vida misma. "Dios no impera ya más como señor del mundo, sino que después de haberlo creado se retiró modestamente detrás de su obra, y hoy el mundo marcha, como un reloj perfecto sin su intervención".[9] El hombre se siente feliz tan pronto como si-

[8] M. v. Tiling: "Man und Frau in Volk und Staat", en *Shule und Evangelium*, 1933. También Nicolae Balca: *Die Bedeutung Gogartens und seines Kreises für die Pädagogik der Gegenvart*, Weimer, 1934.

[9] Sombart: *Loc. cit.*, p. 39 y el cap. vii.

gue las leyes de la Naturaleza. Seguir esas leyes no significa ahogar la vida instintiva y los impulsos naturales, sino todo lo contrario.

Este hombre instintivo, natural, es bueno. El pecado original es ilusorio. Son precisamente las instituciones las que han desfigurado la imagen primitiva de este hombre bueno por naturaleza. Si se restablece esta imagen primitiva dejando vía libre a los instintos y tendencias naturales, imperará de nuevo en la sociedad una nueva armonía que corresponde a la armonía de las esferas.

La idea de *l'ordre naturel* se encuentra en todas las esferas del espíritu. Los más entusiastas son los fisiócratas.[10] Transcribimos de Dupont de Nemours: "Il y a une societé naturelle, anterieure à toute convention entre les hommes fondée sur leur intéret evidemment comun.[11] L'ordre naturel est la constitution physique que Dieu même a donné à l'Univers et par laquelle s'opere dans la nature... Quand on envisage cet ordre suprême relativement à l'espàce humaine, on voit qu'il doit renfermer, qu'il renferme en éffet, donc le plus grand détail tous les biens physiques auxquels nous pouvons prétendre, et l'institution sociale qui nous est propre... Les lois naturalles determinent irrévocablement, d'après notre essence même et celle des autres êtres, quel usage nous devons necessairement faire de nos facultés pour parvenir à satisfaire nos besoins et nos desirs, pour jouir, dans tous les cas, de toute l'étendue de notre droit naturel; pour être dans toutes les circonstances, aussi heureux qu'il nous est possible".[12]

Optimismo, antropocentrismo, monismo: estos son los rasgos fundamentales de esta metafísica.

Toda la pedagogía de Rousseau está penetrada de estas esencias metafísicas. En todas sus obras insiste en el retorno a la naturaleza. En el "Discours sur l'origine et les fondements de l'inegalité parmi les hommes", pinta Rousseau, con su magnífico estilo, el estado natural

[10] Francois QUESNAY: Artículo, "Droit naturel" en la *Encyclopedie*. Mercier de la RIVIÈRE: *Orde naturel et essentiel des societés politiques*, 1767.

[11] Dupont de NEMOURS: *Origines et progrés d'une science nouvelle in Physiocratie*, I, 341.

[12] Dupont de NEMOURS: *Physiocrates*, ed. Daire, I, p. 21.

frente al estado decadente de la cultura. El estudio de este *ordre naturel* ha de definir la verdadera educación.

Ahora bien: ¿en qué consiste este *ordre naturel*? El concepto es equívoco. Diferentes interpretaciones son posibles. En el mismo Rousseau encontramos por lo menos tres significaciones. En primer término la natura es para Rousseau el paisaje. El campo es un libro divino cuya lengua comprendía Rousseau inmediatamente; desde muy joven el paisaje atrajo su corazón, atormentado por una necesidad de soledad. Así se explica su huída al campo. Este sentimiento de la naturaleza no era nuevo. Venía del Renacimiento. El bosque, la montaña, los valles, eran medios liberadores; Goethe y los románticos conocen también este sentimiento de la naturaleza.

Natura significa también para Rousseau la salud del cuerpo y de los instintos, la limpieza de la vida interior. Esta naturalidad cree encontrarla entre las clases sencillas en oposición al hombre distinguido de los salones. Este ha perdido la naturaleza, no tiene libertad interior. Su conducta es convencional. Rousseau creía en la bondad originaria de la naturaleza humana. Insiste expresamente entre el hombre natural en el estado natural, y el hombre natural en el estado social.[13] Quiere educar a Emilio como hombre natural en la sociedad.

Por último, la palabra natura tiene en Rousseau un sentido normativo. Es el concepto central de los estoicos. La creencia de que en el mundo impera una *ratio*, una legalidad. Legalidad que rige también la vida del hombre, aunque no acertemos a formularla. Quizás como nadie, Rousseau penetró en este orden de la vida del hombre y de cuyo conocimiento depende el éxito de la educación y de la política.[14] Kant compara a Rousseau, descubridor de las leyes de la naturaleza humana, con Newton, descubridor del orden que rige el mundo: "Newton vió unidos, antes que nadie, con la mayor simplici-

[13] ROUSSEAU: *Emile,* Libro III: "Il y a bien de la difference entre l'homme naturel vivant dans la nature et l'homme naturel vivant dans l'état de la societé". Y en el libro IV. "Mais considérez premièrement que voulant former l'homme de la nature, il ne s'agit pas pour lui d'en faire un sauvage et de la réléguer aux fonds des bois".

[14] KANT: *Werke,* (Ed. Rosenkranz-Schubert.) XV. p. 248.

dad, el orden y la irregularidad, allá donde antes de él no se encontraba más que desorden, multiplicidad, y desde entonces los cometas van por caminos geométricos. Rousseau descubrió antes que nadie bajo la multiplicidad de las formas humanas, la profunda ley oculta de la naturaleza".

El "homo humanus" del idealismo. La terminología del siglo XVIII culmina en el concepto de *Razón.* La razón es la palabra salvadora del siglo. La razón destila del mundo los principios generales y absolutos, los postulados de la conducta humana. En la esfera de la razón, que es la esfera de la libertad, encuentra el hombre los principios del deber ser.

Toda la pedagogía de la *Aufklärung,* incluso la del Idealismo humanista, está profundamente impregnada de esta atmósfera racionalista. Por diferentes que sean los sistemas particulares, todos tienen de común una determinación idealista del fin de la educación. La pedagogía se fundamenta en la metafísica.

Para el idealismo hay dos mundos que no están absolutamente separados: el mundo de la materia y el del espíritu. El hombre es el ser que une estos dos mundos. Su misión consiste en elevarse hasta el mundo del espíritu. La fuerza creadora de la razón tiene por fin conducir al hombre de su imperfección empírica, a la norma, al ideal, a la plenitud. En la idea encuentra el hombre su propia esencia. La realización de la idea, considérese ésta como trascendental o como lo racional en la historia, es siempre el fin de la educación. Así la pedagogía idealista, al acentuar el deber ser, se aleja de la realidad, de la práctica educativa y toma un matiz marcadamente metafísico. Realización de la idea, formación según la más pura "humanitas", tal es el pensamiento del idealismo humanista. El problema que vislumbramos al final del capítulo segundo, se nos plantea ahora con toda gravedad. ¿En qué consiste esta absoluta "humanitas"? Tampoco aquí se puede dar una respuesta satisfactoria puesto que cada una de las grandes cumbres del idealismo define la idea y la libertad de un modo distinto. Platón, que fué el primer idealista, encontró la norma absoluta en las ideas del Bien, de la Verdad y de la Belleza. Modernamente los neokantianos han recogido la tradición platónica y nos han dado

sistemas formales que tenemos que considerar, aunque sea rápidamente, pues su importancia nos aconseja no pasarlos por alto.

III. Pedagogía Normativa Neokantiana

La validez de la lógica. Así como todo conocimiento basado en la experiencia es siempre sospechoso puesto que la inducción no puede aprehender la legalidad objetiva de la naturaleza, así también todo conocimiento moral que descanse en la vida instintiva es siempre sospechoso. El orden y la estructura del mundo natural y del mundo moral, sólo pueden aprehenderse *a priori*, o mejor todavía, ser establecidos por la conciencia.

La única ciencia que puede fijar las leyes fenoménicas y los fines de la conducta, es la lógica. Le validez general de la lógica se extiende a las leyes normativas, a las leyes del deber, a los fines de nuestra actividad. La lógica, por consiguiente, es la ciencia que establece los fines de la educación, primera misión de toda pedagogía. Una vez determinados estos fines, se establecen los caminos o límites de la educabilidad.

La posibilidad de una ciencia de la educación se basa en poder fijar un fin general y necesario. Sólo tiene sentido la educación cuando se orienta a un fin necesario, general, es decir, válido para todos los seres racionales. Pero los neokantianos no sólo determinan los fines, sino también los medios de educación.

Para los representantes de esta tendencia, el imperativo kantiano es la fórmula del deber. Muy sabiamente Kant establece su imperativo categórico como una ley puramente formal. Formulado así, el imperativo no puede entrar nunca en conflicto con la realidad y darnos luz en las situaciones concretas históricas porque pasa el hombre. El imperativo nos obliga, pero no nos dice *a qué*. Esta pedagogía fija la idea de la educación, pero no nos da ningún ideal con un sentido particular. Aquí yacen, justamente, los límites de la pedagogía neokantiana. Pero veamos un poco más de cerca este tipo de pedagogía en uno de sus más típicos representantes: Paul Natorp.

La pedagogía filosófica de Natorp. Natorp acentúa la potencia creadora de la conciencia. Los principios constructivos apriorísticos que imperan en la conciencia crean las leyes y las órdenes ideales. Así, las esferas objetivas del espíritu son creadas por la conciencia, la conciencia "pura", no la psicológica.

De esta forma se dan tres legalidades fundamentales a las cuales corresponden tres dominios de objetos. Estas tres legalidades son el Bien, la Verdad y la Belleza. La legalidad en el campo de la verdad, es algo más que el conocimiento verdadero. Es la ley rigurosa, de validez general, de la verdad.

Los objetos que concuerdan con la Verdad, son creados por la conciencia. Exactamente ocurre con las ideas del Bien y de la Belleza. Es la misma conciencia con su orden apriorístico que construye, según sus leyes, el mundo moral y el mundo de la belleza.[15] El objeto no es algo dado, sino que se construye desde dentro. La ciencia no aprehende los objetos, los crea. La conciencia dicta las leyes a la naturaleza y al mundo moral. Por eso nuestra conducta no es pasiva, sino completamente activa, creadora.

Queda, sin embargo, un resto que no es investigado. En toda ciencia la dirección va hacia lo objetivo y lo que tiene validez general. El factor subjetivo queda detrás. La línea de la subjetividad conduce a la psicología que estudia lo individual en oposición a aquello que tiene validez general, es decir, se ocupa de aquellos objetos de la conciencia que no tienen un orden lógico. Por lo demás la psicología de Natorp no es empírica, sino "reconstructiva" como él la llama. En cambio, las ciencias son constructivas.

Del pensamiento de Natorp se desprenden consecuencias importantes para la pedagogía. En su obra fundamental *Philosophie und Pädagogik, Untersuchungen auf ihren Grenzgebieten,* Marburg, 1909, sostiene que el fundamento de la pedagogía no hay que buscarlo, como hace Herbart, en la ética y en la psicología, sino en la totali-

[15] Paul NATORP: *Allgemeine Pädagogik in Leitzätzen zu Akademischen Vorlesungen,* p. 6, (2ª ed.)

dad de la filosofía.[16] Esta se estructura, como se ha visto, en tres ciencias objetivas y una subjetiva.

El carácter activo y creador de la conciencia exige actividad en la obra educativa. La escuela del trabajo es el lugar adecuado para la formación del hombre. Las comunidades de trabajo en las que sólo el hombre se hace hombre, abarcan tres estadios: la familia, la escuela, las comunidades libres con la Universidad inclusive.[17]

Encontramos en Natorp las mismas dificultades que hemos visto ya en toda escuela idealista, es decir, un formalismo que nada nos dice sobre los fines concretos de la educación, tanto en el individuo como en los pueblos. Sin embargo, la obra de Natorp ha sido fecunda no sólo porque su pedagogía era todavía a principios de este siglo la única construcción sistemática, sino, principalmente por acentuar la idea de comunidad que es la que debe dirigir el trabajo de formación del hombre.

Natorp murió en 1924, en pleno eclipse del neokantismo. En sus últimos años pudo ver que el formalismo dejaba paso a la teoría de los valores que se alejaba de las regiones frías de las normas eternas, para constituir un poder efectivo en la vida humana. Sin embargo, este eclipse del neokantismo es sólo parcial, pues en nuestro tiempo continuan la tradición platónica, principalmente tres hombres de valor: Hönigwald, Johannsen y Bruno Bauch.

El método de conocimiento en la pedagogía normativa. El conocimiento en la ciencia normativa apunta el deber ser; su propósito es el establecimiento de normas. Todo hacer, y por tanto el hacer educativo, está sujeto a normas, se basa en juicios de valor. El deber ser pertenece a la esfera ideal. No tiene realidad. En su realización el hombre se forma, se educa, se eleva por encima de sí mismo.

Aperecen ahora, por consiguiente, tres categorías fundamentales de toda pedagogía normativa; el problema del fin, el problema del

[16] Véase la introducción de Manuel García Morente a la *Pedagogía social*, de Natorp, p. 15, Madrid, ediciones de "La Lectura".

[17] NATORP: *Pedagogía social*, p. 97. *Ibid.*: *Religión y humanidad*, p. 3, Barcelona.

método y el problema del educador. A la pedagogía normativa corresponde fijar el fin de la educación, el método ideal, y darnos una imagen de cómo tiene que ser el educador aunque éste no se haya dado nunca ni pueda darse en la realidad.

Ahora bien: ¿qué vía de conocimiento emplea la pedagogía normativa para establecer el deber ser en los aspectos que comprende su dominio? La pedagogía normativa excluye la experiencia de su campo de trabajo. Opera en forma especulativa. El mundo de lo absoluto, mundo al que sólo los elegidos tienen acceso, se abre a la pura visión. El ser ideal es indiferente al pensar.[18] Más que un saber en el sentido científico, es un ver en este sumergirse en las cosas. Estas esencias que el sabio extrae en su exploración a las regiones profundas son después elaboradas por las categorías del entendimiento y constituyen un sistema. El sistema especulativo da la impresión de una sólida arquitectura.

El momento especulativo se encuentra, más o menos, en toda pedagogía normativa. ¿Qué forma ha de tener nuestra teoría, se pregunta Schleirmacher? ¿"Debe ser puramente empírica de manera que sus principios no sean otra cosa que resultados de la experiencia o debe ser especulativa de manera que todas las normas se deriven del concepto de la naturaleza humana?... La especulación debe estar en la base de toda pedagogía porque no se puede contestar a la pregunta de cómo debe ser educado el hombre sino teniendo en cuenta la idea del Bien".[19] Las ideas son sólo accesibles a la intuición.

¿Es posible la pedagogía normativa como ciencia? Desde Max Scheler sabemos que el conocimiento, como función de la vida tiene muchas "regiones". Al lado del conocimiento intelectual, reflexivo, hay el conocimiento afectivo que nos da acceso al mundo de los valores. Y este mundo ideal, estructurado en capas, supone otros tantos órdenes de conocimiento en nuestra alma. Al lado del conocimiento de la cabeza hay el conocimiento del corazón.

[18] N. HARTMANN: *Grundzüge eine Metaphisik der Erkenntnis* (2ª ed.) p. 26. Berlín, 1925.

[19] SCHLEIERMACHER: *Vorlesungen aus dem Jahre 1926,* pp. 10, editadas por E. Platz, Langensaza, 1910.

Entre las múltiples funciones de conocimiento hay la filosófica. El producto de esta función es la matafísica. La función filosófica no se queda en el mundo fenoménico, como el intelecto, sino que en un impulso perforador penetra hasta la médula de las cosas. La filosofía, ha dicho bellamente Scheler es el acto amoroso que pone en contacto el núcleo de la persona humana con la esencia de las cosas posibles.[20] La ciencia, en cambio, resta en el mundo de las relaciones fenoménicas.

Mientras el saber científico es frío y en cierto sentido desconfiado, el saber filosófico está hecho de fe, de amor y de reverencia. Fe en la existencia de un mundo esencial más allá de las apariencias, mundo susceptible de ser conocido.

De este mundo trascendente a la experiencia, cada filósofo no ve más que una parte. Todo filósofo auténtico no es más que un punto de vista sobre el mundo de lo absoluto. De la misma manera que dos astrónomos en diferentes puntos de la tierra tienen dos percepciones diferentes del mundo, a pesar de que éste es siempre el mismo, diferentes filósofos nos dan diferentes aspectos del mundo de lo absoluto, siempre según su manera de ser.[21] "Así como una misma ciudad vista de diferentes lugares —escribe Leibnitz— se nos aparece siempre otra, así puede pasar que gracias a la infinita variedad de substancias simples (mónadas) parezca que haya otros tantos mundos diferentes, los cuales, vistos más exactamente, no son otra cosa que diferentes perspectivas derivadas de los diferentes puntos de vista desde los cuales las mónadas contemplan al mundo".

El conocimiento metafísico va siempre ligado a una persona. Es conocido el pensamiento de Fichte: "Qué clase de filosofía se elige, depende de qué clase de hombre se es, pues un sistema filosófico no es como un ajuar muerto que puede dejar o tomar según

[20] Max Scheler: "Vom Wesen der Philosophie", en *Summa* num. 2, 1917

[21] Leibnitz: "Monadologie", principio 57, en *Oeuvres philosophiques*. I p. 716 (ed. de P. Janet) 6ª edición. París, 1900.

nos plazca, sino que está animado por el espíritu del hombre que lo tiene".[22]

El relativismo del conocimiento metafísico no significa relativismo del mundo. Ningún auténtico filósofo duda de la objetividad del mundo. Pero de esta objetividad no aprehende más que una parte.

Es evidente que toda pedagogía normativa depende, en el contenido y en el método, de la filosofía que la nutre. Por diferentes que sean las diferentes teorías pedagógas, tienen algo que las separa del empirismo pedagógico: la creencia de que el fin de la educación es independiente de toda experiencia y que esta categoría determina el hacer educativo y su organización.

Más allá de toda experiencia, existe algo eterno que es el verdadero mundo del hombre. Este mundo ideal, este mundo de las leyes morales y de la libertal procede de otras fuentes y tiene otra dignidad que las puras leyes del ser. La esencia del hombre, su misión en este mundo, su vocación definen este mundo supra-sensible. Es indiferente a la pedagogía normativa, como tal, la forma en que es visto este mundo del espíritu, este reino de la libertad. Lo decisivo es el reconocimiento de este mundo superior que es el único que puede dar sentido a la vida y a su formación.

Este mundo del espíritu es inaccesible a la ciencia. La ciencia es incompetente para establecer el fin de la educación.[23] No puede darse en sentido estricto una ciencia de la pedagogía normativa. La pedagogía normativa es metafísica de la educación.

[22] FICHTE: Primera introducción a la Teoría de la Ciencia, en: *Primera y segunda introducción a la Teoría de la Ciencia*", p. 31, Textos filosóficos dirigidos por Gaos, Madrid, 1934.

[23] ERNEST KRIECK: *Menschenformung* (2ª ed.), p. 357. Leipzig, 1933. *Philosophie der Erziehung*, pp. 7 *ss.*, Jena, 1930.

CAPITULO III

PEDAGOGIA EMPIRICO-EXPERIMENTAL

I. Ciencia Natural

"La pedagogía tiene que devenir una ciencia o puede esperarse nada de ella". Con estas palabras se refiere Kant a la ciencia natural, a la ciencia de su tiempo, a la ciencia que pretende llegar a la validez general de sus resultados. Los resultados de la ciencia natural se dirigen a todos.

Pero no puede confundirse la validez general con la comprensión general. Si por ejemplo, la teoría de la relatividad se dirige a todos, no todos la comprenden. Este carácter fundamental de la ciencia, su validez general, influye en los métodos de investigación y en la formación de los conceptos.

Para llegar al fin a que aspira la ciencia natural tenía que excluir de sus dominios todas aquellas maneras de pensar que suponen una limitación a la validez general de sus resultados.

Desde Descartes hasta nuestros días la ciencia ha ido separando de la naturaleza todo lo que podía oponerse a esa validez general. Descartes elimina todos los duendes de la naturaleza. Como hace notar muy exactamente Sombart, Descartes desencanta el mundo. En el mundo de Descartes ya no hay espíritus que vivifiquen las cosas como los hay en el mundo de Paracelsus o de van Helmont. No reconoce ningún espíritu, ninguna *qualitates ocultae*, ninguna simpatía o antipatía mística.[1] El mundo cartesiano es un mecanismo cuyas leyes se corresponden con las leyes divinas pues es Dios quien

[1] Otto Liebmann: Se ocupa de este cambio de modo de pensar, en: *Gedanken und Tatsachen*, I, pp. 149 *ss.*, 1882-89.

las ha establecido. Justamente es el afán de conocer a Dios, que ha llevado a Descartes a sus investigaciones... "C'est pour la connaissance de Dieu que j'ai taché de commencer mes études, et je vous dirai que je n'eusse jamais su trouver les fonements de la physique, si je ne les eusse jamais par cette voie". *Lex divina y lex naturalis* es lo mismo.

Abierto por Descartes el camino de la obra purificadora, la concepción de un orden divino tenía que desaparecer, así como también toda idea metafísica. Toda interpretación que no salga de la experiencia o de la evidencia cae fuera de la ciencia.

Ya no preocupa a la ciencia la totalidad de la naturaleza. Solamente sectores, fragmentos, partes de la realidad han de ser objeto de conocimiento. Para conseguirlo descompone la realidad en partes infinitamente pequeñas, abstrae de la complejidad fenoménica hechos sencillos, fenómenos elementales que estudia desde condiciones diversas. La realidad queda atomizada. Lo sencillo antes que lo compuesto. Las partes antes que el todo. Este mundo de pensar representa la preeminencia del ser sencillo sobre el ser compuesto.

Al construir un ciencia de tipo elemental se procura encontrar nociones sencillas: por ellas se definen las demás. Conocer un objeto significa reducirlo a otra cosa. "Explicar es identificar", dice con razón Meyerson. La luz se explica por las ondas eléctricas, los procesos químicos se reducen también a fenómenos eléctricos. Evidentemente explicando cada cosa por otra se llega a un principio que no puede explicarse.[2] "Así, remontarse a las causas por un fenómeno cualquiera constituye una labor imposible. Es necesario limitarla, contentarse con una satisfacción parcial".[3]

Como ha hecho notar muy justamente Antonio Caso, "si Aristóteles nos enseñó que la definición llevaba a lo indefinible y la de-

[2] A. E. Haas: *Das Naturbild der modern en Physik,* p. 58. 2ª edición, 1924.

[3] E. Meyerson: *Identité et Realité,* 1er. capítulo: (La ley y la causa) esp. p. 40, (4ª edición) París, 1932. Véase también Antonio Caso: *Meyerson y la física moderna,* II, esp. pp. 35 y 42. Ediciones de La Casa de España en México, México, 1939.

mostración a lo indemostrable Meyerson ha agregado al pensamiento aristotélico una verdad más, profunda y auténtica, a saber: que lo explicable conduce a lo inexplicable".

Obtenidos los elementos sencillos por análisis, la cuestión es determinar las leyes primarias. Una ciencia de tipo natural tiene el prejuicio de que precisamente las leyes entre los elementos son las primordiales. Predominio de las leyes atómicas sobre las totalitarias cuyo tipo supremo son las leyes de la atracción.

Cada elemento, tiene una magnitud, se efectúa en un tiempo y en un espacio; por lo tanto es susceptible de medida. "Medir todo lo que pueda medirse y ensayar de hacer mensurable lo que todavía no lo es". (Galileo.) El coronamiento del conocimiento científico es el establecimiento de fórmulas mediante la aplicación de principios puramente formales.

Las leyes físicas se formulan infinitesimalmente (ecuaciones diferenciales), es decir, expresan la ley precisamente como vigente entre elementos infinitamente pequeños y próximos (antitotalismo). En física son muy pocas las leyes en forma integral (ejemplo: la astronomía. Las leyes se averiguan empezando por dos individuos; el sol y un planeta y después se introduce otro...).

El todo, el sistema, el cosmos, resulta de los elementos sencillos más de sus leyes individuales. El análisis se aplica sin miramientos, con el prejuicio de que el todo en cuanto a todo no posee originalidad ni propiedad, que se pierde al pasar a las partes y a sus leyes.

II. Tipos de Conceptos

Uniersales. Winderband hacía notar que las ciencias naturales se forman un plan categorial propio escogiendo de los cuatro grupos de categorías kantianas preferentemente unas categorías sobre otras, de la manera que sigue: en la categoría del grupo "cantidad", la de totalidad homogénea —tendencia a formularlo en proposiciones uni-

versales. Lo singular que interesa presisamente a las ciencias del espíritu, el santo, el héroe no tiene valor para la ciencia natural.

En las categorías de cualidad, la afirmación; no preocupa la de negación, es decir, prefiere determinaciones positivas a las negativas. El método de la teología negativa, la *Einklamerung* de Husserl, la abnegación ascética, no son procedimientos de la ciencia natural.

En las de relación escoge el principio de causalidad que vale preferentemente entre individuos (mejor entre singulares, que son individuos sin originalidad) sobre el de finalidad o totalidad lo que supondría el predominio del todo sobre las partes, de la síntesis sobre el análisis.

En las de modalidad le interesa la modalidad *existencia*. No le interesa la de posibilidad. Sólo el ser espiritual, la cosa viva, se *hace*, no es; en ella domina la posibilidad real sobre la actualidad. Le interesa la cosa hecha definitivamente, lo realizado según un plan único y desde el primer momento. Por eso ya se lee en la Física de Aristóteles que el ser natural es aquel que posee desde su nacimiento intrínsecamente las cuatro causas: en términos matemáticos podría decirse que su desarrollo, su futuro íntegro es calculable desde el primer instante. No hay pues margen para libertad, indeterminismo, posibilidades reales.

Cantidad y relación. Los conceptos de una ciencia natural se forman a base de los de cantidad y relación, no de los de cualidad, substancia, ser... es decir, se tiende a formularlos como ya se ha visto, con matemáticas. Una ciencia es natural si en ella predominan los conceptos tratables con matemáticas. Ahora se comprende el pensamiento de Kant cuando dice que en una disciplina hay tanta ciencia como matemáticas están en ella contenidas. Así, el espacio y los campos en física se matematizan mediante las coordenadas, que incluyen en unión sintética (geometría, más algebra, más aritmética); las fuerzas son los vectores, en las que entran intensidad medible, dirección y sentido determinados por las coordenadas, lo mismo la velocidad aceleración y energía.

Mensurabilidad. Un concepto en el que predominan la cantidad y la relación lleva el criterio de mensurabilidad; por eso basta exigir que la relación sea de tipo igualdad y que los elementos sean de tipo sumable; una cantidad sometida a igualdad y suma es mensurable. Ordenar para medir y ordenar midiendo es el concepto de validez científica de un concepto dentro del tipo de ciencia natural.

III. Tipos de Leyes

Función. El tipo propio de la ley en la ciencia natural es el de función: $y = f(x)$, o $z = f(x, y)$, etc., según sea el número de variables, de objetos dependientes de otras variables.

En lógica el tipo de ley es el de deducción, el de desarrollo analítico; lo mismo debe decirse de las matemáticas si tomamos de ellas lo que se puede formular proporcionalmente y deductible de axiomas y no precisamente lo que se funda en operaciones y no es demostrable sino atendiendo a ellas, por ejemplo: grupo, conjunto, permutaciones, combinaciones... La legalidad funcional incluye los elementos siguientes:

1).—La variable independiente o conjunto preliminar de valores, sucesos, entidades que son o se consideran independientes entre sí.

2).—La variable dependiente o conjunto de valores, de hechos coordinados o subordinados con los de la variable independiente por medio

3).—De una relación, es decir, una categoría que no tiene sentido sino en dos o más términos a la vez, por ejemplo, mayor, menor, doble, padre; la relación une los valores de la variable independiente con los de la dependiente de manera que unos sean antecedentes y otros consecuentes de la relación, dada por la función; por eso, ser antecedente o consecuente no altera ni modifica nada los elementos unidos. Toda relación supone ya un fundamento perfecto en el orden

absoluto, por ejemplo, el de semejanza en el color supone que cada cuerpo posee el color; el de filiación, que el padre e hijo son hombres, etc. De modo que una ciencia que una sus objetos por funciones o relaciones no puede explicar el devenir, el hacerse; supone que todo es hecho en lo fundamental; es ciencia de lo hecho, no del hacerse.

Función y fenómenos de expresión. Por consiguiente, este tipo de relación no vale para aquella esfera cuyo ser es el hacerse, como los seres vivos y el hombre. Además, si los objetos se unen por relación no se da nunca el fenómeno de expresión; el llamado consecuente o efecto no será nunca imagen, expresión de la causa, al contrario de lo que sucede en las obras de arte y su autor: "eso es un Greco, un Holbein, etc."; aquí no hace falta en rigor el principio de causalidad puesto que el paso a su causa es inmediato, intuitivo. Lo mismo sucede con los fenómenos de conciencia; mis actos no son puros efectos, sino expresión de mi persona, de mi individualidad.

Ahora bien; cuando una entidad se expresa en otra, ello significa que su imagen es dominada enteramente y que su ser consiste en que otro sea, en expresar al otro. Cuando una cosa no sólo es producto de otra sino imagen, expresión de la productora, ni la productora ni la producida son puros hechos como la caída de una piedra: son la expresión de la entidad absoluta que es la conciencia.

Pues bien; las ciencias naturales por no unir sino por medio de relaciones, no consideran más que los puros hechos; los fenómenos de expresión no les pertenecen.

E inversamente existe una legalidad puramente de hecho porque en el mundo se dan puros hechos, de tipo relacional o funcional que hace posible la ciencia natural.

IV. Métodos de la Ciencia Natural

Análisis. Se emplea el análisis para llegar a los elementos sencillos. Sólo es un buen método cuando el todo es una agregación de elementos.

Tipos: el astronómico, el molecular, el atómico, la suma, la multiplicación, en general la aritmética y la geometría. No es aplicable

si el todo es una síntesis, pues las partes que resultan ya no son las partes tal como eran cada una en sí y por sí, sino cosas nuevas que a lo más conservan dentro del todo algo de la estructura formal matematizable. Ejemplo: la cosa viva frente a la anatomía. Se reconoce el mal uso de este método dentro de una ciencia en la infecundidad de las matemáticas para la ciencia en cuestión.

Explicación. Se parte de los elementos sencillos, se determinan leyes fundamentales y con ellas se construye el todo, sacando por deducción formal las propiedades del todo y de las demás estructuras de la ciencia.

La ciencia en su afán de explicar la relación causal recurre a menudo a la formulación de hipótesis que no sólo ordenan en nuestro entendimiento los fenómenos observados sino que viene a decirnos que el mundo de las apariencias, lo mudable y fugitivo, no es la realidad; la verdadera realidad que salva las apariencias no se ve, está subyacente.

Pero quizá en el fondo las hipótesis son puntos de partida más que de llegada. Las hipótesis bajo este aspecto, son postulados de los cuales arranca la ciencia para constituirse. Estos postulados que sirven de base a la ciencia cambian en cada estadio de desarrollo de la ciencia misma.

La ciencia natural nació basándose en el postulado que concibe la realidad como un agregado de partes. Si bien, la concepción atómica de la realidad tiene sus antecedentes en Demócrito y en Lucrecio, sólo en los tiempos modernos esta idea madura plenamente y nos da la magnífica floración de las ciencias naturales. Sin embargo, hoy incluso la física, en un amplio sentido, se apoya en el postulado de la primacía del todo sobre las partes.

Valor del conocimiento científico. Según Platón el conocimiento natural y el conocimiento científico no aprehenden más que un término medio entre el ser y el no ser. Ambos se quedan en el dominio de la *doxa*, de la opinión; no penetran en el dominio de lo absoluto y de lo incondicional. Las ciencias no pueden darnos la última realidad. Su intento queda reducido al modesto rango del establecimiento

de hipótesis.[4] Habrá que distinguir, por consiguiente, entre conocimiento absoluto y conocimiento científico.

Para el cientifista no hay problema: el ser metafísco y el ser científico son idénticos. La ciencia conoce el mundo tal como es en sí. No existe otro ser más allá del de la ciencia. Cada ciencia particular nos hace penetrar en una región del ser. Toda otra ontología *ist leeres Geschwatz,* charla vacía. (Schlick.)

Mientras la ciencia limita su campo a la categoría de cantidad no tiene más que una relación formal, parcial con el todo. No penetra dentro del objeto, se queda al exterior. No puede llamarse ley esencial a una ley estructural entendiéndose como tal la relación entre magnitudes físicas.

La esencia de una cosa consiste en su totalidad. De su concepto no puede amputarse la cualidad, el fundamento, el origen y la finalidad. Las propiedades necesarias de una cosa, las cuales la reducen a unidad, constituyen la esencia de esta cosa. Conocimiento esencial será aquel que refiere las diferentes propiedades de un objeto a su núcleo central.

El conocimiento científico ha de renunciar a la esencia de las cosas, a su necesidad. Las ciencias particulares nos dan el qué y el cómo de las cosas pero nunca nos dicen que esto es necesariamente así y que no puede ser de otra manera. La necesidad no procede de la experiencia. Todo conocimiento científico es siempre aproximado y contingente. "¿Porque una cosa sea mensurable, se pregunta Nietzsche, es por este solo hecho necesaria?" La validez general de la ciencia no es ni pura ni absoluta. La ciencia tiene sus limitaciones.[5] "Las leyes naturales, las leyes en el sentido de la ciencia empírica no son leyes esenciales (leyes ideales, leyes apriorísticas), la necesidad empírica no es una necesidad esencial. La física moderna habla de una gran probabilidad.

[4] Moritz Geiger: *Die Wirklichkeit der Wissenschaft und die Methaphisik,* p. 12. Bonn, 1930.

[5] B. Russell: *The Scientific Outlook,* en la p. 58 habla de los caracteres del método científico y en la 73 de sus limitaciones, 1ª edición, Londres, 1931.

Resumiendo: el conocimiento científico no penetra en la esencia de las cosas. La ciencia no puede conocer la esencia de la naturaleza. Esta era justamente la desesperación de Fausto:

Toda misterio en plena luz de día
Jamás consiente la naturaleza
que nadie del rebozo la despoje
Y lo que ella a tu espíritu celare
No con palancas y tornillos los descoges.

V. El Empirismo en Pedagogía

La primacía de los elementos en las ciencias humanas. El formidable progreso de las ciencias naturales en el transcurso del siglo pasado se extiende en forma tiránica al mundo histórico y social. De la misma manera que la materia se concibe como un agregado de moléculas y átomos, la sociedad no es más que una simple agregación de individuos, la vida psíquica se constituye por asociación de elementos simples e incluso el mundo se construye, en la metafísica de Leibnitz, por asociación de *mónadas,* substancias individuales e inmateriales que hay que considerar como el verdadero ser.

Este modo de pensar que aparece claramente en Hume es sistematizado por John Stuart Mill en su *Lógica.* Así nace una psicología estilo ciencia natural que postula una realidad psíquica atomizada y construye la vida del alma a partir de los elementos. La vida psíquica es una suma, una agregación. Las propiedades del todo surgen de la suma de las partes. La sensación que tiene en el dominio psíquico el mismo significado que los elementos en química, los electrones en la física y las células en biología, es la piedra angular con que se construye toda la vida psíquica.

Este tipo de psicología ha imperado largos años y en todas las ciudades del mundo se fundaron laboratorios de psicología donde, con instrumentos de cobre, para usar el lenguaje de James, se descomponía el alma del hombre en partes elementales y luego volvía a reconstruirse mediante asociaciones sucesivas. La psicología de los

elementos alcanza el máximo desarrollo y muere con Wundt, quien nos dice que las leyes generales de la vida espiritual se corresponden a "los principios de la mecánica."

Tanto fué el entusiasmo por esta psicología, que un libro como el de Brentano, "Psicología desde el punto de vista empírico", aparecido en 1874 y que partía de supuestos muy cercanos a los de nuestros días, pasó completamente desapercibido. Y lo que es más curioso todavía es que el mismo Wundt no se dió cuenta que su principio de la "síntesis creadora" estaba en franca oposición con su sistema.

La concepción de la vida psíquica como un mosaico es tan viva todavía en nuestros sistemas educativos que puede decirse que sólo en nuestros días, después de una fuerte reacción durante lo que va de siglo, la concepción unitaria del alma empieza a penetrar apenas en la enseñanza secundaria.

La corriente naturalista pasa de la psicología a las otras ciencias del espíritu, economía política, sociología, estética. Sabido es que Comte creía haber establecido el principio del desarrollo de la cultura y de la sociedad con criterio naturalista. La sociología, la ciencia más elevada, no es más que la ciencia natural de la sociedad.

Pedagogía empírica. El empirismo penetra también en el campo de la pedagogía y así nace una pedagogía científica, experimental, positiva, calcada en sus orientaciones y en sus métodos de las ciencias naturales. De la misma manera que de las leyes físicas y químicas surge una técnica, así también se desarrolla de la pedagogía científica una técnica educativa. La idea de fundamentar la teoría de la educación en la experiencia es vieja. Son conocidas las relaciones de los didáctas del siglo XVII con el empirismo inglés e italiano. La idea directora era la de transformar los procedimientos de enseñanza mediante una técnica racional. Era posible realizar esta idea porque tanto el enseñar como el aprender tienen una *ratio*, un *logos*, un orden racional susceptible de ser conocido. Descubrir esta *ratio* significa encontrar un arte de enseñar que sirva para todos y al mismo tiempo enseñable. Con todo, estos teóricos de la didáctica, especialmente Comenius, no estaban bien vinculados en el campo de la experiencia.

En el concepto de natura se mezclaban dos ideas diferentes: de un lado la naturaleza significaba algo a obtener, un ideal, un valor.

En realidad sólo puede hablarse de pedagogía empírica cuando la pedagogía busca y encuentra su base en las ciencias particulares cuyo objeto es el hombre: psicología, biología, sociología. Cada una de estas ciencias tenía que constituir el fundamento científico de la pedagogía.

El primer intento de construir una pedagogía sobre bases experimentales se debe a los filántropos del siglo XVIII. Escuelas experimentales, ensayos psicológicos y pedagógicos habían de construir la base científica de la pedagogía. Si bien los filántropos no vieron coronado el edificio de una pedagogía positiva, hay que reconocerles el mérito de haber puesto el concepto de experiencia en la base de la ciencia de la educación. Todos los filántropos de fines del siglo XVIII definieron la educación como un "desarrollo y ejercicio de las fuerzas juveniles" (Salzmann) y Trap en su *Versuch einer Pädagogik* (1780), define de este modo la misión de la educación: "hay disposiciones en la naturaleza del hombre que no se desarrollan por sí mismas, pero que tan pronto como se ayuda a desarrollarlas hacen al hombre más feliz de lo que hubiese sido". En este desarrollo consiste la educación. Así como para las investigaciones físicas es imprescindible el método experimental, así también la pedagogía necesita una psicología experimental. A la especulación teológica y metafísica de su tiempo opusieron la observación exacta sobre la que sólo les parecía posible poder fundar la pedagogía.

Desarrollo de disposiciones, esta es la misión de la educación. Al preguntarse por la dirección que hay que dar a ese desarrollo aparece el fin de la educación. También en eso dan los filántropos un paso adelante. El hombre vive en este mundo y ha de ser educado en primer término para vivir en este mundo.

Pero el tiempo no estaba todavía maduro para sacar todas las cosecuencias de la experiencia, pero más tarde, bajo la fuerte influencia de las ciencias naturales en la época positivista, la especulación se eclipsa como método de conocimiento, irrumpe pujante el concepto

de empirismo en el campo de la pedagogía y puede decirse que a fines del siglo pasado se inicia un nueva época de la pedagogía empírica que llega hasta nuestros días.

Actualmente pueden distinguirse distintas ramas dentro de la pedagogía empírica:

Empirismo didáctico y psicológico. Hay un empirismo que arranca de la psicología experimental y no es psicología aplicada. No se trata de la aplicación de leyes psicológicas generales, sino de la investigación experimental e inductiva del alma juvenil y de los efectos que intervienen en su desarrollo. La realidad educativa constituye un sector autónomo de investigación.

Tal como la concibió su fundador Meumann, la pedagogía experimental es el intento de elevar la pedagogía a categoría de ciencia natural. Meumann rechaza el método deductivo y si bien aprovecha las leyes generales de la psicología, su trabajo propio consiste en la investigación experimental e inductiva del alma juvenil y de los efectos de las influencias educativas.[6]

Según Meumann, toda pedagogía descansa "en una base empírica de la cual proceden todos los conocimientos y principios, esto es, necesita un amplio fundamento empírico que condiciona todas sus partes". La investigación empírica en el campo educativo se extiende en tres dimensiones: la naturaleza del niño y el contenido de los fines educativos. Estas dos dimensiones determinan el campo pedagógico: campo de los medios adaptados al fin y a la naturaleza del niño.

Meumann concede que todas las cuestiones educativas pueden tratarse experimentalmente. Los fines generales de la educación son cosa de la pedagogía filosófica. Pero piensa también que en estos problemas la pedagogía experimental tiene por lo menos un derecho de co-determinación. Al leer la extensa obra de Meumann tiene uno la impresión de que el psicólogo domina al pedagogo.

[6] MEUMANN: *Vorlesung Zur Einführung ir die experimentelle Pädagogik*, 2ª edición, 1916.

Mucho más allá que Meumann va todavía Wilhem August Lay (1862-1926) otro principal representante del empirismo didáctico y psicológico. El tema de las investigaciones de Lay son siempre cuestiones escolares, principalmente problemas de enseñanza. El trabajo de Lay está mucho más en contacto con la práctica escolar que el de Meumann, quien a pesar de haber hecho investigaciones en la escuela se caracteriza mucho más como psicólogo de laboratorio.

Para Lay la pedagogía experimental es toda la pedagogía. No se trata de una psicología pedagógica ya que "no solamente ha de investigar por medio de la observación, estadística y experimento los fenómenos psíquicos del niño, sino que también entran en su esfera de trabajo los fenómenos biológicos, antropológicos, éticos, estéticos y religiosos". Aquí la aplicación del método empírico, va mucho más lejos que en Meumann.

Lay es el fundador de la Revista *Zeitschrift für experimentelle Pädagogik*". Entre Meumann y Lay se entabló una larga y viva discusión sobre la prioridad del fundamento de la pedagogía experimental. Según ha demostrado Burger en su obra *Die experimentelle Pädagogik in ihrer Entwicklung zur neudeuchen Padagogik* (Leipzig, 1918). Lay había ya establecido diez años antes que Meumann el programa de esta nueva dirección de la pedagogía.

Desde principios de este siglo los trabajos han aumentado rápidamente. Numerosos investigadores trabajan en esta dirección y muchos maestros de todos los países ven todavía en la pedagogía experimental la rama del saber que ha de resolver definitivamente todos los problemas educativos.

Gran parte de este copioso trabajo se ha realizado no pocas veces con ligereza, ya que todos se han creído con capacidad para hacer experimentos de orden psicológico y pedagógico, a pesar de su enorme dificultad. Algunas veces hemos oído decir a Köhler, trabajando bajo la dirección del gran psicólogo en el Instituto de Psicología de la Universidad de Berlín, que la experimentación en psicología presenta tan serias dificultades que toda la atención es poca si quieren obtenerse resultados que se aproximen a la exactitud. El experimento exige una gran habilidad técnica, que pocos poseen,

a más de un fino sentido psicológico. Por esa razón buena parte de esa labor experimental no sólo es errónea sino también débil.

Después de los trabajos críticos de W. Stern, Schreibner, Fischer, Bühler y otros, la pedagogía experimental ha quedado reducida a sus límites propios y hay que reconocer que no es poco lo que la pedagogía debe a esta rama de la investigación. Se empezó con los procesos psíquicos elementales, periféricos y después han sido objeto de investigación las funciones psíquicas superiores, incluída la vida espiritual. Estudio de la inteligencia, psicología del pensar, investigación de las aptitudes, tipos caracteriológicos, fatiga, psicología e higiene del trabajo, son, entre otros, importantes capítulos de la investigación experimental.

A pesar de eso cada vez se hace sentir con más urgencia la necesidad de completar esta investigación propia de las ciencias naturales con la investigación propia de las ciencias del espíritu. La pedagogía necesita de las dos direcciones. Si es un prejuicio rechazar de plano el experimento en la vida psíquica, también lo es la creencia que esta investigación es la única posible. La vida es tan rica y tan variada que solamente una pluralidad de métodos que se completen podrán quizás un día dominarla. Sin embargo, hay que insistir una vez más en las dificultades que presenta todo experimento, incluso en las ciencias físicas y mucho más todavía en el dominio de la vida psíquica. Sin pulcritud y honradez científicas los aparatos y los reactivos dicen lo que se les hace decir. Y si las matemáticas no engañan, el investigador improvisado o poco escrupuloso puede llegar a falsos resultados, pues, en definitiva todo depende de la bondad de los datos obtenidos en la investigación.

Empirismo biológico. El empirismo biológico tampoco es biología aplicada. El empirismo biológico cree que en las leyes de la vida hay también el sentido y la finalidad de nuestra existencia. De los hechos biológicos derivan una serie de valores para la orientación de la vida misma. El empirismo biológico es consecuente. Así como la pedagogía clásica buscaba el fin de la educación por vía especulativa y metafísica, el empirismo biológico afirma que este fin se deriva de la misma experiencia. Conservación del individuo y conser-

vación de la especie son los dos fines de la educación. El empirismo biológico no conoce más valores que los vitales. El utilitarismo es su característica. El hombre ha de estar preparado para la lucha por la existencia. Esta tendencia del empirismo está íntimamente emparentada con la anterior. Su representante más genuino es Spencer. Su obra característica es *Education, intellectual, moral, and physical,* publicada primeramente en 1861.

Spencer (1820-1903) plantea el problema del ideal de educación en un plan naturalista. Su concepto de la naturaleza no se corresponde con el de Rousseau. Mientras en Rousseau el concepto de naturaleza descansa sobre el irracionalismo, en Spencer está enfocado en un sentido empírico, propio de las ciencias naturales. La pedagogía ha de construirse como una ciencia natural.

Los dos conceptos científicos fundamentales que nos dan la clave del mundo son los conceptos de materia y movimiento. De estos dos conceptos se deriva el concepto universal de evolución que es la base de toda la obra de Spencer.

El proceso evolutivo va de un estado indeterminado, unidad indiferenciada, a un estado de relativa diferenciación, a una unidad diferenciada. Esta evolución natural del niño es la que da la dirección al tratamiento educativo. Desarrollo de disposiciones y adaptación del trabajo escolar al desarrollo del niño: esta es la misión de toda educación científica.

Se debe al empirismo biológico el haber puesto en primer plano el concepto de desarrollo, tan importante para la pedagogía. Al considerar principalmente la influencia del medio y de la herencia en el desarrollo individual, el empirismo biológico ha puesto sobre sólida base uno de los capítulos más importantes de la pedagogía teorética: el capítulo de las posibilidades de la educación.

En cambio, escapa al biologismo el sentido profundo de la vida humana que trasciende a la pura satisfacción de las necesidades biológicas. Cuestión que por otra parte no puede abordar el empirismo biológico por inadecuación de su aparato metódico.

Empirismo sociológico. Este sentido de la vida que se escapa al biologismo ha sido buscado por la sociología, considerando esta disciplina como lo hace Müller-Lyer, como la "ciencia natural de la sociedad

humana". Así es como aparece el empirismo sociológico tan opuesto a la pedagogía de Natorp o de Kerschensteiner.

El representante más caracterizado de esta tendencia es Paul Bergemann. El fin de la educación no puede fijarlo ni la religión ni la ética sino hay que derivarlo de la biología y de la sociología.[7] El fin de la naturaleza consiste en la conservación y en la plenitud de la vida en general y de las especies en particular. El concepto de especie en la esfera humana comprende la relación del hombre con la cultura. El educando tiene que salir sano de las manos del educador, capaz y feliz de poder cooperar en el trabajo cultural de su pueblo.

Del mismo modo pasan de la biología a la sociología pedagogos orientados en un sentido biológico. Citaremos a Guyau y a Andrea Augiulli.

La adquisición de resultados preciosos para el trabajo educativo se debe al empirismo sociológico que mantiene un contacto estrecho con la realidad. La investigación de las condiciones sociológicas del trabajo escolar, el crecimiento de la juventud en la vida social de su pueblo y otros importantes problemas de la vida colectiva son cuestiones que una pedagogía social de tipo idealista, especulativo no podrá resolver. A pesar de todo, si bien algunos problemas pedagógicos pueden tratarse con métodos empíricos con ayuda de la sociología, no es posible construir una pedagogía sobre bases empírico-sociológicas. El método sociológico tiene sus límites que encuentra en otros métodos.

Concepto de educación en la pedagogía empírica. El concepto de educación en la pedagogía empírica descansa esencialmente en el educando, quien determina todo el proceso educativo. Las fuerzas que existen en el alma del individuo han de despertarse plenamente. La educación es una ayuda y casi mejor una vigilancia. Dejar crecer, dejar desarrollarse.

Espontáneamente el hombre se desarrolla por sí mismo y el alma se forma también a sí misma. Todo lo que en la vida del alma no

[7] Paul BERGEMANN: *Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der Induktive Methode als universalistiche oder Kultur-Pädagogik,* p. 11-13. Gera, 1900.

procede de la espontaneidad, todo lo que viene de fuera no se incorpora a su núcleo central; queda como algo externo, yuxtapuesto.

En este concepto de educación hay un aspecto negativo y otro positivo. La tendencia fundamental del alma humana, la de su pleno desarrollo, no debe perturbarse. Educar es preservar al individuo contra las influencias perjudiciales a su desarrollo. La misión de la educación es *empêcher que rien ne soit fait*, para hablar con las palabras de Rousseau, el representante más genuino de esta educación negativa. "J'appelle éducation negative celle qui tend a perfectioner les oganes, instruments des nos connaissances, avant de nous donner ces connaissances, et qui prépare à la raison par l'exercice des sens. L'éducation négative n'est pas oisive, tant s'en faut. Elle ne donne pas les vertus, mais elle prévient les vices, elle n'apprend pas la verité, mais elle préserve de l'erreur. Elle dispose l'enfant à tout ce que peut le mener au vrai quand il est en état de l'entendre et au bien quand il est en état de l'aimer." [8]

La educación no tolera ninguna coacción. Son conocidas las palabras con que Rousseau al comienzo de *El Emilio* pinta la influencia perniciosa de la cultura en el desarrollo del individuo: "L'homme force une terre à nourrir les productions d'une autre, un arbre a porter les fruits d'un autre: il mêle et confond les climats, les éléments, les saisons; il mutile son chien, son cheval, son esclave: il bouleverse tout, il defigure tout: il aime la difformité, les monstres, il ne veut rien tel que l'a fait la nature, pas même l'homme: il le faut dresser pour lui, comme un cheval de ménage; il le faut contourner à sa mode, comme un arbre de son jardin." [9] Eso es justamente todo lo contrario de una educación verdadera, según Rousseau. Su influencia es profunda en el pensar pedagógico y llega hasta nuestros días. Encontramos principalmente su vestigio en Goethe, Jean Paul, Ellen Key y Ludwig Gurlitt. [10]

[8] ROUSSEAU: *Collection complete des œuvres*, VIII, p. 127, 128. Ginebra, 1882.

[9] *Ibid.*: *Op. cit.* VII, p. 1.

[10] El mejor estudio que conocemos sobre Rousseau desde un punto de vista educativo es el de Claparede en: "Conception fonctionelle de l'enfance", *Revue de Methaphysique et de Morale*, 1912.

En ningún caso tenemos que oponernos a la voluntad del niño. Su voluntad es el símbolo de su sentimiento de independencia. Ellen Key se mantiene con toda pureza en la línea trazada por Rousseau cuando escribe: "En último término hay que darse cuenta que el misterio más grande de la educación consiste principalmente en no educar." [11]

Y todavía más cerca de nosotros: "dejar tranquila y lentamente que la naturaleza se ayude a sí misma y solamente procurar que las fuerzas circundantes ayuden a la naturaleza." [12]

A más de esta fuerza negativa, la educación tiene también su misión positiva. Preservar y cultivar. El hombre no puede mantenerse siempre aislado. Ha de vivir en sociedad. El aspecto positivo es cultivar la naturaleza. "Una educación sana y racional es aquella que sabe cultivar todas las fuerzas auténticas de la vida; las deja crecer, ayuda a desarrollarlas. Dondequiera que conduzcan estas disposiciones libremente desplegadas, no es cosa del educador: él no es el responsable.[13]

La necesidad que tiene el niño de desarrollarse en la más firme base obre la que hay que fundar todo trabajo educativo. Si se busca otra base, se construye sobre la arena. "No queremos meter en moldes a la juventud, queremos vivir con ella, queremos vivir nuestra misma juventud".[14]

El respeto a los derechos del niño es el criterio definitivo de toda reforma educativa.[15] En la pedagogía el hombre es la simiente que ha de cultivarse y la actividad del educador es comparable a la del jardinero.

Valor del empirismo. En la pedagogía empírica la experiencia es la fuente del conocimiento. Observación, experimentación, inducción, establecimiento de leyes con validez general.

[11] Ellen KEY: *Das Jahrhundert der Kinder.* Berlín, 1902.
[12] "Die Arbeistschule", Leipziger Lehrerverein, p. 7, 9, 11.
[13] Ludwig GURLITT: *Die Schule,* Frankfurt, a. m. p. 6.
[14] F. GANBERC: *Democratische Pädagogik,* p. 278, 1911.
[15] *Idem*: *Op. cit.,* p. 5.

No es posible desconocer todo lo que el empirismo ha aportado a la ciencia de la educación. El desarrollo físico y psíquico del niño, el estudio del ambiente y de su influencia, el conocimiento de los factores biológicos y sociológicos que condicionan el desarrollo del niño, las diferentes técnicas de enseñanza, son cuestiones sobre las cuales la pedagogía positiva ha arrojado mucha luz. No obstante, no puede perderse de vista que también aquí el empirismo tiene sus límites.

El empirismo es adecuado en todos aquellos fenómenos que tienen un mínimo de estructura formal pura, una trama más o menos rígida de relaciones, de categorías formales —objeto, elemento, relación, orden...

Hay, empero, un amplio campo de cuestiones pedagógicas que nunca podrá contestar el empirismo; nos referimos al establecimiento de los ideales de educación. El empirismo es adecuado en cierto sentido a la investigación de caminos para realizar un fin dado, en el estudio de los medios educativos, en los métodos de enseñanza, en la organización escolar, incluso en la personalidad del educador, pero el problema de los valores educativos, inseparable del problema de los medios, no lo puede resolver ni el empirismo ni el método experimental. Las leyes naturales nos dicen solamente lo que pasará en determinadas circunstancias, pero nunca podrán decirnos lo que debe ocurrir. Las leyes naturales obran ciegamente, y el hombre se levanta por encima de su pura naturaleza en virtud de la libertad. Nunca el empirismo podrá darnos las normas de nuestros actos, porque en la esfera de la ciencia natural no hay ni significación, ni sentido, ni valor.

Dejando de lado el problema de los valores pedagógicos, que, como hemos visto, es inasequible a la pura experiencia, podemos ahora preguntarnos si el empirismo es adecuado para la investigación de los problemas psico-pedagógicos. ¿Pueden tratarse los problemas de esta índole con una actitud naturalista? O bien ¿existirá un grupo de problemas que escapará a la actitud propia de la ciencia natural?

La mayor parte de las ciencias tienen un método adecuado, prescrito, por decirlo así, por la misma naturaleza de su contenido. En psicología y en pedagogía no pasa lo mismo. El contenido de estas

disciplinas no es indiferente a la actitud metódica. Se llega a resultados diferentes, según la actitud adoptada, de manera que según esta actitud resultan distintas psicologías o distintas pedagogías.

No debe confundirse la actitud con el "punto de vista". No se trata de un punto desde el que veamos el mundo; no se trata de una concepción idealista cualquiera. Una actitud es el correlativo subjetivo de una estructura óntica; es la manera de considerar esta estructura. Es justamente la diferencia de estructuras lo que prescribe al sujeto las diferentes actitudes. El mundo natural prescribe una actitud diferente de la que prescribe el mundo espiritual.

Las cuestiones psico-fisiológicas pueden ser tratadas con una actitud naturalista, puesto que existen relaciones entre los procesos corporales y los fenómenos psíquicos. Conocida es la relación entre las funciones fisiológicas y la vida psíquica. Conocemos la significación psico-física de las glándulas de secreción internas; nos es conocida desde hace tiempo la influencia de ciertos tóxicos en los procesos anímicos; empieza a perfilarse hoy una teoría psico-física de las constituciones.[16]

No obstante, hoy por hoy sólo puede afirmarse que existe una relación, pero no una dependencia unilateral por parte de la psicología y de la pedagogía respecto del mundo físico y del mundo fisiológico. Pero ya en este plano se corre el peligro de derivar lo psíquico de lo físico siendo así que no se trata de una relación causal sino simplemente de una relación recíproca.[17] Son conocidas las investigaciones de Jaensch sobre la psicología del conocimiento físico al considerar la construcción del mundo de la percepción a la luz de la psicología evolutiva.

Desde el momento que pasamos del mundo natural al campo de las significaciones penetramos en el mundo espiritual. Y por consiguiente desde el momento que pasamos de las vivencias cuyo sentido se refiere a la pura conservación de la vida a aquellas vivencias cuyo sentido va más allá de la conservación del individuo y de

[16] KTETSCHMER: *Körperbau und Charakter,* Berlín, 1921. (Hay traducción inglesa de esta obra.)

[17] Moritz GEIGER: *Op. cit.* p. 94.

la especie, pasamos de una psicología naturalista a una psicología científica del espíritu.[18]

Estamos ya lejos, al dar este paso, de la vida de los sentidos y de las relaciones somáticas con los fenómenos psíquicos. Entramos en el campo de la comprensión, de la motivación, de la vivencia de los valores.

Estas y otras estructuras espirituales no toleran procedimientos analíticos que destruyen el todo. El todo es aquí anterior a las partes y las partes sólo tienen sentido en su relación con el todo. La actitud naturalista no puede penetrar en esta unidad que constituye el último misterio de la vida espiritual. Esta unidad viva, en constante devenir, esta vida que se forma a sí misma en el fluir constante, escapa por completo a la pedagogía naturalista.

Valor del método experimental. Una rama del empirismo pedagógico es la llamada psicología experimental. La introducción del método experimental en el campo de la pedagogía ha provocado, al lado de vivos entusiasmos, corrientes de escepticismo y de franca oposición. Esta actitud hostil contra el método experimental no hay que buscarla solamente en motivos sentimentales, tales como la intervención en la completa y delicada trama de los fenómenos psíquicos y espirituales mediante "palancas, prismas y cronómetros", sino que arranca también del estudio del mismo procedimiento experimental.

No puede aceptarse, sin más ni más, que el experimento —medio insustituíble en el campo de las ciencias naturales— pueda aplicarse a otros dominios del saber. En las mismas ciencias naturales hay disciplinas en las cuales no puede aplicarse el procedimiento experimental, como por ejemplo en la astronomía y otras en las que se aplica con ciertas limitaciones. Así pues, hay límites en la aplicación del método experimental.

En primer término el experimento sirve para ampliar nuestro conocimiento. Encuentra su justificación en él mismo y no en su aplicación práctica.

[18] SPRANGER: *Die Frage nach der Einheit der Psychologie,* p. 182. (Comunicación a la Academia de Ciencias de Prusia), Berlín, 1926.

La base más importante para la aplicación del experimento en la investigación pedagógica es el reconocimiento del principio de causalidad. La causalidad psíquica se limita hoy a las funciones elementales del alma. Las cuestiones educativas son a menudo tan complejas que hacen imposible la aplicación el método experimental.

Se distinguen dos clases de experimentos. O bien se quiere conocer las leyes generales a que están sometidos los fenómenos, o bien se quiere investigar una propiedad particular de un objeto individual. En el primer caso se trata de un experimento propio de las ciencias naturales y en el segundo caso se trata de un experimento de examen que tiene también un carácter histórico.[19] La pedagogía utiliza estas dos clases de experimentos.

Por la necesidad de mantener constantes las condiciones del experimento, nos encontramos con serias dificultades debido a las diferentes influencias que actúan en las masas escolares que provienen de diversos y que cambian según el lugar y el tiempo. Precisamente por eso no puede hablarse en pedagogía el experimento con el mismo rigor que en las ciencias naturales. Si estas dificultades son ya grandes en el campo de la didáctica propiamente dicha, crecen cuando se trata de problemas de educación.

Otra condición esencial de todo experimento es su repetición. Ahora bien; se ha objetado al experimento psicológico la imposibilidad de poderlo repetir. Las relaciones psíquicas son únicas. Las situaciones son siempre nuevas. En el fondo de cada reacción impera la totalidad de la conciencia y esta es diferente en cada acto. También se ha dicho que la pedagogía experimental, como la psicología, está lejos de la vida. La situación del experimento y la realidad pedagógica no coinciden.

Por otro lado la pedagogía experimental ha de renunciar a aprehender la conexión del individuo con su mundo histórico y cultural cuyo intercambio constituye el núcleo mismo de la vida espiritual.

Otro límite del método experimental que hay que tener en cuenta, se encuentra en el factor educador. Su relación con el dis-

[19] Max Friescheisen KÖHLER: *Philosophie und Pädagogik*, p. 113. Langensalza, volumen XX de la colección editada por Nohl.

cípulo es diferente de la del experimentador con el sujeto del experimento. La personalidad del maestro pertenece al proceso vivo de la educación y, como ha hecho notar muy bien Frieschеisen-Köhler el maestro es mucho más que un funcionario del método. Por eso precisamente muchos resultados experimentales no pueden compararse.

De todo lo que acabamos de decir se desprende que el método experimental encuentra mucho más aplicación en cuestiones de enseñanza que en las propias educativas sin perder sin embargo de vista que es casi imposible la separación entre enseñanza y educación como se ha hecho con frecuencia. Cada materia de enseñanza intenta realizar un valor inseparable del proceso total formativo. Y el juicio sobre el valor de un método de enseñanza es esencialmente definido por la medida en que realiza el fin propuesto. Cabe insistir una vez más en que ninguna materia de enseñanza puede separarse de las demás. Es la unidad de la cultura, en la que vivimos sumergidos, la que nos forma, y por más que las reglas y principios sean claros, la dificultad está en su acertada aplicación. El éxito de la enseñanza depende en primer término de la personalidad del maestro. Esta verdad es tanto más importante si se tiene en cuenta que hoy la pedagogía se pierde en un número cada vez mayor de técnicas, de métodos, de planes y de procedimientos didácticos.

La psicología experimental ve al hombre en su aspecto natural. En esta visión tiene su valor pero también sus limitaciones. Al separar al hombre de su mundo se hace una amputación. Si la pedagogía ha de intentar elevar al hombre por encima de su propia naturaleza, si ha de mostrarnos, como piensa Hegel, el camino de un renacimiento en cuanto que transforma su primera naturaleza en una segunda espiritual y hace de esto un hábito, si sobre el yo natural ha de construir un yo espiritual, verdadera esencia del individuo, es evidente que el trabajo educativo no puede limitarse a la "adaptación" a la naturaleza del niño, sino que ha de ordenarlo en el mundo espiritual en que respira y crece.[20]

[20] HEGEL: *Grundlienien der Philosophie des Rechtes*, adición a la lección 151, pp., 326-327, Edición Lasson de la Editorial Meiner, Leipzig.

CAPITULO IV

LA PEDAGOGIA COMO CIENCIA DEL ESPIRITU

I. Ciencia y Vida

Conceptos de vida. Como hace notar Plessner cada tiempo encuentra su palabra salvadora. La gran palabra del siglo XVIII fué la *Razón;* la del siglo XIX fué el *Progreso;* nosotros hemos nacido bajo el signo de la palabra *Vida.*

En cada tiempo todo se integra en torno de su concepto salvador. En nuestro tiempo todo gira en torno de la vida, todo está al servicio de la vida, todo confluye en la vida. La educación y la pedagogía no son ninguna excepción.

Todo el mundo está de acuerdo en que educar vale tanto como *vivificar,* tanto como capacitar para la vida. Ahora bien; ¿para qué vida capacita la educación? Este es el problema delante del cual nos encontramos tan pronto intentamos arrancar el velo mágico de esta palabra salvadora. Estamos en presencia de una dificultad. La dificultad está en la naturaleza equívoca del concepto de vida. Podemos reducir a tres tipos la multiplicidad de significaciones que encierra la palabra vida.

La vida es una fuerza creadora en el sentido en que es absoluta y creadora la vida de Dios. Fichte y Hegel creen que la vida es un poder creador racional, siempre en movimiento, que en cada estadio de su camino se realiza a sí misma en valores racionales absolutos como ciencia, Estado, moral, derecho, técnica, arte, religión. Schelling y Schopenhauer creen por el contrario, que esta fuerza creadora no es lógica sino irracional y que sus creaciones son fruto de un poder demoníaco impulsivo y obscuro.

Si en esta significación metafísica que acabamos de apuntar, la vida =Dios, en el concepto biológico, la vida= natura. La fuerza vital es una

fuerza natural. En el concepto de la vida de los naturalistas y biológicos, sean mecanistas como Roux o vitalistas como Driesch, las categorías son: conservación de la vida, asimilación, desasimilación, crecimiento, autorregulación, reproducción, herencia, finalidad, movimiento y muerte. Las leyes de la vida son en su mayoría reductibles y las leyes físico-químicas.

Existe un concepto de vida que tiende a establecer la igualdad entre la vida y la historia. Nietzsche ve en la vida la fuerza inagotable creadora en la cultura. Se transparentan aquí las influencias de la metafísica de Schopenhauer. En este concepto de vida pueden establecerse las siguientes ecuaciones: Vida = cultura = historia. La cultura representa el conjunto de creaciones del espíritu humano. El espíritu al realizarse a sí mismo crea la cultura. Estas objetivaciones de la vida espiritual son valores realizados. El concepto de espíritu es un concepto axiológico. Espíritu es valor y valor es espíritu. Todas las formas particulares de la cultura dimanan de la actividad espiritual y llevan en esta creación su sentido. El espíritu se objetiviza en diferentes dimensiones: ciencia, arte, educación, lengua, moral, etc.

Ciencias del espíritu. Vida, cultura, espíritu, este es el tema de las ciencias de la vida, de las ciencias de la cultura, de las ciencias del espíritu. Tres denominaciones diferentes para una misma esencia. Con todo, nosotros preferimos el nombre de ciencia del espíritu porque el espíritu presenta una cara objetiva, la cultura, y una cara subjetiva, la vida espiritual.

El objeto de las ciencias del espíritu se diversificará en dos dimensiones: el espíritu objetivo y el espíritu subjetivo. Tendremos por lo tanto, dos tipos de ciencia: ciencia de la cultura y psicología. El contenido de las ciencias del espíritu tiene un carácter muy diferente del contenido de las ciencias naturales. Así como las estructuras del mundo espiritual tienen un sentido, los objetos naturales carecen de toda significación o por lo menos se nos escapa. Dilthey es el verdadero iniciador de las ciencias del espíritu. Su obra, *Einleitung in die Geisteswissenschaften* quiere ser una crítica de la razón histórica. Así pensaba Dilthey titular su obra. La extensa obra de Dilthey representa el esfuerzo para construir el mundo espiritual. Entre los

principales filósofos que siguen el camino abierto por Dilthey hay que citar los siguientes: Heinrich Maier,[1] Theodor Litt,[2] Hans Freyer,[3] Erich Rothacker,[4] E. Becher,[5] Spranger.

A pesar del enorme material de que disponen hoy las ciencias del espíritu no ha aparecido todavía una crítica rigurosa de la razón histórica. No puede decirse que tengamos una lógica de las ciencias del espíritu.

Con todo, la ciencia trabaja en la ordenación y en la sistematización de su material. Se hace sentir la necesidad del establecimiento de leyes si bien con una significación diferente que en el campo de las ciencias naturales. En las ciencias naturales, las leyes valen lo mismo para la totalidad de un fenómeno como para sus partes. Los más pequeños elementos obedecen a las mismas leyes que el todo. Eso es así porque en la naturaleza, el todo, resulta de la suma de las partes. El todo no presenta una nueva modalidad con un sentido, no tiene una legalidad diferente de las partes.

Las cosas son muy diferentes en las ciencias del espíritu. Aquí tenemos siempre un todo delante de nuestros ojos. En la esfera del espíritu no se dan más que totalidades con sentido. Conocer la legalidad de este todo quiere decir percibir la relación necesaria entre las partes y el todo. A la relación parte-todo se le designa con el nombre de estructura. Las leyes del espíritu son, por consiguiente, leyes estructurales. "La idea de unidad o de totalidad está basada en la idea de fusión y ésta, por consiguiente, en la pura ley"[6]

Si ahora, después de esta ligera excursión por el dominio de la vida, nos preguntamos nuevamente para qué clase de vida ha de

[1] H. Maier: *Das geschichtliche Erkennen,* 1914.

[2] Theodor Litt: *Individuum und Gesellschaft,* 2ª edición, 1926 (con una introducción metódica).

[3] Hans Freyer: *Theorie des objectiven Geistes,* 1923.

[4] Erich Rothacker: "Logik und Systematik der Geisteswissenschaften" en *Handbuch der Philosophie* de Schröfer.

[5] E. Becher: *Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften,* 1921.

[6] Husserl: *Logische Untersuchungen,* vol. II p. 282 *ss.*, (2ª edición), 1926.

capacitar la educación, la respuesta será inequívoca: para la vida espiritual. En la vida espiritual radica toda la grandeza y toda la dignidad del hombre. Es la esfera de la libertad, de la esencia humana. Toda la actividad del hombre ha de integrarse en torno a este eje esencial y creador. Si educar vale tanto como vivificar, vivificar querrá decir espiritualizar, capacitar para vivir según las leyes del espíritu. Este será el contenido de la pedagogía: la formación del hombre en función de la vida del espíritu.

Ahora bien; ¿cuáles son los medios de que dispone la pedagogía científica del espíritu para construir una teoría de la formación del hombre? Tres métodos trabajan en la realización de esta empresa: el método descriptivo positivo, el método fenomenológico y la comprensión, método típico de las ciencias del espíritu.

El método descriptivo. La pedagogía normativa parte del supuesto de que el hombre ha de ser educado y se pregunta "cómo ha de ser educado". Establece normas, señala caminos a la actividad educadora, a su organización y a sus órganos.

La actitud descriptiva trabaja en una dirección opuesta. No se pregunta cómo ha de ser la educación, sino cómo realmente es. Investiga las leyes bajo las cuales se realiza el fenómeno educativo en el seno de la vida.

El aspecto descriptivo toma la educación como una realidad. Elimina de su campo de investigación todo juicio de valor. El punto de vista nomativo cae fuera de la ciencia; es cosa de la vida o de la profecía.[7] La ciencia se ocupa de lo que es, no del deber ser. No se interesa por las opiniones subjetivas. Las encuentra aburridas. Por eso dice Sombart que si alguna vez un conocido investigador nos quiere comunicar sus opiniones lo escucharemos de buena gana pero... *after dinner.*[8] La ciencia cierra sus puertas a toda interpretación ética. La ciencia expone, no dirige; ni impone preceptos ni propone consejos. "El lenguaje de la ciencia es: eso es así, o no es así; estos son los hechos y estos no son los hechos". (J. S. Mill)

[7] Max Weber: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre,* pp. 524-555, Tubinga, 1922.

[8] Sombart: *Die drei Nationalökonomien,* p. 290.

La pedagogía descriptiva quiere caracterizar el fenómeno educativo. Quiere establecer hechos. No se propone otra cosa que describir con toda seguridad la vida de la educación en el seno de la comunidad. La educación es una función esencial en la vida de los pueblos en íntima conexión con las otras funciones. El método descriptivo quiere aprehender esta realidad viviente; la analiza y la integra en la gran corriente de la vida espiritual; compara los hechos de hoy con los hechos históricos y establece una morfología de la educación.[9]

Descripción no es explicación. El momento explicativo no es ninguna nota esencial de la descripción. Sin embargo, si el momento esencial de la Pedagogía descriptiva es exponer hechos sin preferencia de ninguna clase, este método descriptivo tampoco rehuye la referencia causal de los fenómenos.[10]

El método descriptivo es de reciente aparición. Sus dos representantes más caracterizados, Aloys Fisched y Rudolf Lochner, vienen del campo de la sociología. Este tipo de descripción tiene un color positivista ajeno a la descripción fenomenológica.

Descripción fenomenológica. A más de una descripción de tipo positivista existe otra de tipo esencial. La primera se queda en la superficie de las cosas, la segunda penetra hasta la médula de la realidad.

Más allá del fluir caótico de la vida, más allá de las apariencias sensibles, más allá de los fenómenos inmediatos, hay una realidad profunda. Esta es la realidad que quiere aprehender y describir la fenomenología. La percepción de esta realidad escapa a los sentidos. Es una percepción supra-sensible, una intuición categórica, es decir, una percepción *a priori.*

Ahora bien, ¿de dónde vienen estás conexiones esenciales por las cuales se interesa ahora la pedagogía? La fenomenología intentará darnos la respuesta.

[9] Aloys FISCHER: "Soziologische Pädagogik", en: *Handvörterbuch der Soziologie,* editado por Vierkandt, p. 589.

[10] Rudolf LOCHNER: *Deskriptive Pädagogik,* Reichenberg, 1927.

En toda la historia de la filosofía no se han separado nunca los conceptos de ser y de verdad. La verdad es un atributo del ser.

En su primera significación helénica verdad o *aletheia* equivale a descubrimiento, automanifestación. Así al decir de todo ser que es verdadero equivale a decir que todo ser puede poner de manifiesto "lo que es" (la esencia). Todo ser es radicalmente patente y patentizable. Todo ser tiene necesariamente esencia y patencia.

Pero manifestarse o abrirse incluye un matiz relacional. Se manifiesta algo a alguien. La patencia esencial del ser se dirige al entendimiento, dirá la filosofía clásica. La cualidad de inteligible quiere decir que su poder de autopatentizarse consiste en manifestar su esencia al entendimiento: solamente al entendimiento. El ser no tiene poder de autopatentizarse respecto de la voluntad y del sentimiento. O al revés: que ni la voluntad, ni el sentimiento valen para descubrir nada en el ser. Ni el ser dice nada a estas facultades humanas, ni ellas ven tampoco nada. El ser se hace el desentendido respecto de ellas.

Ahora bien, si tomamos el concepto de verdad como automanifestación o patencia del ser, podemos establecer las siguientes suposiciones básicas:

a) El ser y todo ser, de cualquier clase que sea, está patente por sí mismo, aparenta (phainomai) el que es. La patentización o verdad del ser está totalmente realizada; el ser ostenta siempre y necesariamente el que es. Todo está desde el principio a plena luz. La identidad entre ser y verdad es absoluta. Hay un entendimiento —el divino— al que el ser está siempre patente. Solamente al entendimiento humano, las cosas, en sí patentes, pueden empezar por estar escondidas, falseadas. De ahí nace la necesidad humana —no óntica o del ser— de una fenomenología, de un tratado o procedimiento para hacer patente al conocedor humano el ser, que estaba ya patente, "desnudo a los ojos de Dios". Estamos delante de una fenomenología humana sin estricto valor metafísico o transcendental. Ni el entendimiento ni nada en el hombre es condición de "posibilidad" para que el ser se haga patente a sí mismo. La verdad no es función del que conoce.

Puede decirse que hasta Kant este concepto de verdad está vigente en filosofía. El ser está siempre patente, sin secretos. El problema consiste en abrir bien los ojos, en sacar las cosas que enturbian la vista, en desembarazar el ser de las cosas que lo tapan externamente.

Tal es el significado de los métodos de la "visión clara y distinta", de abstracción en sus diversos grados (física, matemática y metafísica) como métodos para conocer lo esencial en las cosas. Así en la escolástica, en Descartes y Leibnitz, e incluso en la fenomenología de Scheler.

Se supone aquí pues, entre otras cosas, que el ser está completamente "hecho", no sólo en sí sino en todas las posibilidades de manifestación. Puede adivinarse que dicho método fenomenalógico no valdrá para la vida que no es nada "hecho" y siempre patente y menos algo totalmente exteriorizado, sin secretos, sin imprevisibles creaciones.

De hecho la pedagogía no existía ni en tiempo de la escolástica ni tampoco en tiempo del racionalismo clásico (Descartes, Leibnitz) como una rama viva del tronco filosófico.

b) El ser no está patente en sí mismo. Su verdad o automanifestación depende esencialmente del entendimiento y de sus poderes reveladores o sea del haz de categorías. Así Kant. Las categorías son como pantallas ontológicas (García Bacca) que hacen aparecer lo que la cosa es, no lo que la cosa "era", pues, esta no está determinada, patente antes, e independientemente del entendimiento.

El entendimiento causa la patencia de la esencia y del ser en tantos aspectos como categorías haya. Por eso son condiciones de posibilidad de objetos. La fenomenología empieza a tener sentido, pues hay *phainomai* —una aparición o patentización real y no fingida como cuando el ser está patente por sí mismo siempre— hay un logos, pues se hace (con hacer transcendental) aparecer el logos, la esencia, los aspectos categoriales (cantidad, cualidad, relación...) La fenomenología en este pleno sentido, nace con Kant. Se llamará

fenomenología transcendental. La de Husserl está dentro de este tipo aunque con matices especiales.[11]

El acceso a la esencia de las cosas sólo es posible en una revelación, en un originario mostrarse del ser. Husserl se opone a todo lo que sea "construcción". La conciencia sólo quita el velo; su actividad no consiste en un juego arquitectónico del cual nace la ciencia. "El orden sistemático que es lo propio de la ciencia... no es inventado por nosotros; descansa al contrario en las cosas donde sólo nosotros tenemos que descubrirlas".[12]

Según Husserl, conocemos el logos en una intuición *a priori* (Wesenschau). Las esencias no se aprehenden por vía empírica. El momento más importante de esta intuición es la *ideierende* abstracción. ¿En qué consiste este procedimiento de abstracción? Los hombres nos encontramos sumergidos en una compleja y varia realidad de la cual nosotros mismos formamos parte. Pero frente a nosotros hay un mundo de cosas. Si nos quedamos en este mundo empírico no penetraremos nunca en el mundo de las esencias, que son eternas.

Tenemos que superar, por consiguiente, este mundo empírico. Eso es posible mediante una doble reducción. De un lado tenemos que hacer abstracción de nuestra realidad empírica y de otro lado tenemos que abstraer también de la realidad empírica del mundo todo lo que la convierte en realidad contingente. Las cosas existen en el espacio y en el tiempo. Entre los límites de estas dos coordenadas las cosas cambian constantemente. La fenomenología prescinde de estas dos coordenadas. Hace abstracción de ellas. Las pone "entre paréntesis". Este "paréntesis" anula la existencia. Las cosas quedan tal como son en sí, inmutables, eternas.

[11] Aquí sólo podemos poner de relieve algunos puntos de la fenomenología de Husserl que interesan a nuestro propósito. Se encontrará una lista muy completa, establecida por Jan Patocka, de los escritos de Husserl así como de los estudios aparecidos hasta la fecha reciente sobre Husserl y la Fenomenología en: "Revue Internationale de Philosophie", 2, fascículo dedicado a Husserl, 1939. Como obra de conjunto véase: Joaquín XIRAU: *Introducción a la filosofía de Husserl.* Buenos Aires, 1940.

[12] HUSSERL: *Logische Untersuchungen,* (2ª ed.) p. 15, 1913.

Ahora bien; hechas estas dos reducciones nos encontramos en una "pura conciencia", campo "radicalmente deshumanizado" como agradaba repetirnos Max Dessoir, que aprehende la realidad esencial. La "pura conciencia" es un lugar eterno que intuye *a priori* la estructura esencial del mundo.[13] Así, fundándonos en la reducción fenomenológica tenemos una evidencia original, que es la manera como el ser se muestra, se da a la conciencia. Ser y conciencia son correlatos inseparablemente unidos por una intencionalidad transcendental mediante la cual el mundo se da al sujeto a título de *cogitatum*. Dado el ser a la conciencia en esta evidencia original, la fenomenología describirá estos puros hechos de conciencia cuyos polos idénticos son las esencias de las cosas. Así la fenomenología se constituye en una ciencia rigurosamente descriptiva ajena a toda *Weltanschauung*.

Fenomenología de la educación. Todo el mundo conoce las formas variadas bajo las cuales se presenta el fenómeno educativo. La función del maestro es una de las más extendidas en la vida. Todos somos constantemente maestros y discípulos. La madre que enseña a caminar al hijo, el maestro de natación que con una infinita paciencia enseña a nadar a los niños, el pastor que enseña a silbar con los dedos al chico que vigila los bueyes, el padre que con su sola presencia anima o inhibe a su hijo, el artista de cine que sirve de modelo al adolescente, el político que conduce las masas, el profesor que enseña el cálculo integral, todos ejercen la función del maestro. Todas estas formas empíricas son condicionadas por el espacio y el tiempo. Son contingentes.

Debemos ahora preguntarnos: ¿hay más allá de esta realidad empírica una realidad eterna, una esencia de la educación? ¿Hay un fenómeno educativo originario? ¿Cuál es su esencia? ¿Cuáles son sus leyes? ¿Qué relación tiene con las otras esencias?

A estas cuestiones intentará dar una respuesta la pedagogía fenomenológica. Los representantes más genuinos de esta dirección son Theodor Litt y Ernst Krieck.

[13] HUSSERL: *Philosophie als strenge Wissenschaft*, Logos, Vol. I (1910-1911), 3, p. 289.

En el método de Litt son visibles tres influencias; Dilthey, Husserl y Hegel. Mediante el análisis fenomenológico de la conciencia, Litt quiere, en primer lugar, aclarar y ordenar sus vivencias que después interpretará valiéndose del pensar dialéctico. El análisis fenomenológico abstrae no generalizando sino *ideierend,* como dice también Litt siguiendo a Husserl.[14] Fruto de este procedimiento es toda la rica producción pedagógica de Litt compendiada, por decirlo así, en su pequeña obra *Pädagogik* (Kultur der Gegenwart, 1ª parte, cap, IV, 3ª ed., 1921.) Esta pedagogía descansa enteramente sobre la base de la filosofía de la cultura. El proceso de formación es la unión del espíritu subjetivo del educando con el espíritu objetivo de la comunidad. Las disposiciones del hombre son formadas bajo la influencia de los contenidos ideales de la cultura.[15] Todas las objetivaciones del espíritu están en íntima relación con la educación. La educación es la función de la sociedad que asegura la transmisión de la cultura y su elevación en la síntesis dialéctica entre ideal y vida.

Ernst Erieck está movido por el afán de ensanchar el horizonte de la ciencia de la educación. La educación es una función fundamental del espíritu. Es una función originaria del espíritu y de la comunidad en la evolución del hombre.[16] La educación no es un propósito, sino un hecho. La ciencia de la educación investiga el sentido y la legalidad de esta función originaria.[17] Elimina toda idea de fin y de actividad dirigida. La ciencia no tiene nada que ver con el aspecto normativo. La educación consciente, según un plan, no es más que una pequeña parte de la función educativa. La educación es una función conservadora de la comunidad, cuyo sentido es engranar el hombre al espíritu de esta misma comunidad.

Mucho más marcada que en Litt, se nota en Krieck la influencia de Hegel. Puede decirse que la pedagogía de Krieck es una continuación de la filosofía de Hegel, en tono menor, claro está. En Hegel el

[14] LITT: *Individuum und Gemeinschaft,* p. 5 (2ª ed.), Leipzig, 1924.

[15] LITT: *Geschichte und Leben,* p. 85. Leipzig, 1918.

[16] KRIECK:*Philosophie der Erziehung,* p. 3. Jena, 1930.

[17] KRIEK establece una tipología de la educación en su obra: *Menschenformung,* 2ª ed., Leipzig, 1933.

individuo está disuelto en la voluntad del Estado; en Krieck el individuo se diluye en la comunidad. Krieck ve la ciencia de la educación como una ciencia autónoma independiente de las otras ciencias con las que está en relación como un miembro de un organismo espiritual lo está con el todo. Esta ciencia de la educación no se fundamenta en la filosofía, sino que es filosofía, es decir, investiga las relaciones del hombre y de su mundo espiritual desde el punto de vista de la idea de educación.

Hay que reconocer que la fenomenología ofrece una hermosa perspectiva y que también ha dado frutos valiosos en el campo de la investigación pedagógica.

Pero también este método tiene sus límites. Podemos equivocarnos fácilmente y tomar como una esencia eterna lo que sólo vale *hic et nunc*. A menudo entran en juego varias esencias en un contenido dado, lo que hace que la *visión* sea equívoca. Una prueba de esto la encontramos en el desarrollo de la misma fenomenología. Cada investigador intuye algo diferente. Hay que comprobar la mirada fenomenológica con el material empírico.

Tampoco podemos hablar, a lo menos al comienzo de nuestra investigación de una "pura" conciencia. No podemos desprendernos de los datos empíricos. Estamos prisioneros, por decirlo así, de nuestro círculo cultural y de nuestro tiempo. No podemos salirnos de estas dos coordenadas ni incluso en el campo de las ciencias naturales.[18] Pero mucho más en el campo del espíritu en cuya estructura estamos entretejidos.[19]

Max Weber se levanta con ira contra aquellos que hacen mal uso del método fenomenológico. Son famosas sus palabras: *Wer anschauen will, soll ins Kino gehen,* (el que quiera ver debe ir al cine) contra aquellos que creen que con la intuición ya está todo acabado.

[18] SCHÖDINGER: *Ist die Naturawissenschaft milieu bendingt?* Berlín, 1931.

[19] En las ciencias del espíritu, este problema ha sido tratado de una manera maestra por SPRANGER: *Der Sinn der Voraussetzungslosigkeit in den Geisteswissenschaften,* Berlín, 1929.

Debemos tener plena conciencia de que a más de la intuición, el conocimiento científico necesita siempre la *ratio* para elaborar la intuición en un sistema de conceptos. Sin esta elaboración categórica ninguna lengua puede expresar la intuición de la esencia.

El comprender como método de investigación. No sólo la naturaleza del objeto distingue las ciencias naturales de las ciencias del espíritu, sino también sus propósitos.

Las ciencias naturales aspiran a la explicación de sus fenómenos, es decir, a su ordenación causal; las ciencias del espíritu aspiran a comprenderlos, es decir, a aprehender su sentido. Ejemplos: la constitución del agua, de la unión del oxígeno y del hidrógeno, y la formación de un nuevo partido político por la fusión de dos partidos diferentes.

En el primer caso la ciencia explica el "porqué" de la formación del agua. Cuando no puede explicarlo como sucede en este mismo caso, acude a suposiciones, a hipótesis.

En el segundo caso la situación es muy diferente. Tan pronto conozcamos los motivos que han llevado a los dos partidos a su unión, comprendemos totalmente el fenómeno.

Detrás de los fenómenos naturales hay un mundo de misterio que probablemente no desentrañaremos jamás. Tras la formación de un cristal hay un eterno enigma. Tras de una máquina de tren no hay nada. Los fenómenos espirituales tienen un sentido.

Ahora bien; ¿qué quiere decir comprender un fenómeno? Comprender quiere decir aprehender el sentido, es decir, ordenarlo y referirlo a una conexión unitaria. Tiene sentido todo lo que entra en la constitución de un conjunto.[20] En una máquina cada pieza tiene sentido en relación con el todo y solamente comprendemos las partes cuando comprendemos el todo, es decir, cuando conocemos el plan y la función de la máquina. Una vivencia tiene sentido cuando posee

[20] SPRANGER: *Psychologie des Jugendalters*, p. 3, (12ª ed.), 1929.

una significación para la totalidad de la vida. Comprendemos una jugada de ajedrez cuando aprehendemos su sentido en relación con el juego total. Se comprende todo lo que tiene una estructura. Una estructura es un todo en el que cada parte o cada función particular realiza un trabajo que tiene una significación para la totalidad y eso de tal forma, que la constitución de la parte o la función están condicionados por la totalidad y solamente partiendo de la totalidad es comprensible.[21] Dos esferas serán accesibles al comprender: el espíritu subjetivo y la cultura. La posibilidad de comprender nos es dada *a priori* en la conciencia. Si el sentido de una estructura no encontrase un eco en nuestra alma, nunca podríamos comprenderlo. Las categorías del comprender están ya en nosotros. Forman la red en la que aprehendemos los diversos sentidos y los valores. Por eso el comprender, a más de un método de conocimiento, es el camino adecuado de la formación personal. En el comprender transformamos el espíritu objetivo en espíritu subjetivo.

Comprensión de estructuras personales. El problema que aquí se plantea es el siguiente: ¿cómo llegamos a comprender la conducta del prójimo? ¿Cómo llegamos a aprehender el carácter de un individuo? El camino que conduce a la comprensión de estructuras personales es largo y difícil, porque supone la superación de actitudes subjetivas muy ligadas a la vida del individuo.

En un primer estadio, la propia vida personal sirve de medida de la vida de los demás. Se comprende por analogía, pues se supone que la vida del prójimo es idéntica a la nuestra. Por eso el niño no comprende al hombre maduro y por eso también no hay grandes hombres para el ayuda de cámara.

En un segundo plano el hombre hace la experiencia del contraste. Quisiera que todo fuera como él es. Como en realidad no es así su reacción es bien conocida: este hombre es loco. Hombres ingenuos y muchos que uno diría que no lo son se molestan porque los demás no son como ellos mismos. Estos hombres están enamorados de sí mis-

[21] SPRANGER: *Loc, cit.*, p. 9.

mos. En una de sus novelas Pío Baroja habla del hombre gordo que se casa con la mujer gorda. Para ese tipo la existencia de hombres esbeltos es un escándalo intolerable. La experiencia del contraste aparece especialmente en las relaciones entre el hombre y la mujer.

Para penetrar en el alma del prójimo, el individuo tiene que salirse de sí mismo para sumergirse en la vida de los demás. Hay aquí un cambio de perspectiva. En todas las lenguas existe una frase que expresa este momento en la comprensión del prójimo: "póngase usted en mi lugar". El ensayo de ver el mundo con los ojos de los demás no significa ni imitación, ni reproducción de sus vivencias.[22] Se trata de una inmersión en el otro para ver dentro de él el sentido de sus vivencias. Para esta transposición de perspectiva se necesita un armazón que en este caso está constituído por las categorías del conocer en las cuales nace la comprensión y desde las cuales las vivencias del prójimo se hacen claras. Comprendemos a los demás por medio de las categorías interpretativas, pero en el campo real de sus vivencias nunca podremos entrar. Directamente el hombre sólo tiene la vivencia de sí mismo.

Este sumergirse en los demás es un trabajo de la imaginación interpretativa, órgano de conocimiento que hay que tomar casi en el mismo sentido que le da Kant. Su resultado es una imagen de las vivencias del prójimo, factor intuitivo que tiene casi el mismo papel de la naturaleza. En los dos casos el aparato categorial nunca puede separarse del todo de estos factores plástico-intuitivos. Las categorías racionalizan las vivencias inmediatas del prójimo. Sin este trabajo no hay ciencia posible. Por eso después de comprender las estructuras espirituales, viene la descripción de las mismas. La psicología de las estructuras es también una psicología descriptiva.

Categorías interpretativas. La transposición en la perspectiva de vivencias del prójimo está sujeta a cierta legalidad. Necesitamos hilos conductores; categorías psicológicas para interpretar la conduc-

[22] SPRANGER: *Die Frage nach der Einheit der Psychologie,* p. 190. (Comunicación a la Academia de Ciencias de Prusia.) Berlín, 1926.

ta de los demás. En la comprensión inmediata no tenemos a menudo conciencia alguna de la aplicación de estas categorías.

El investigador es consciente. Consideremos este caso vulgar: un hombre sale de su casa con una escopeta. ¿Dónde va? ¿Cuál es su objetivo? ¿Cuál es su finalidad? La finalidad es la primera categoría interpretativa. Ahora bien; un mismo objetivo puede tener raíces diferentes; un mismo fin puede obedecer a distintos motivos. Para comprender al prójimo debemos penetrar en su constelación de motivos. Comprendemos los actos de una persona cuando conocemos los motivos de donde radican estos actos. Los motivos por ejemplo, que pueden decidir a un hombre al casarse, pueden ser muy diferentes. El motivo es la categoría central del comprender.

Hasta ahora hemos supuesto que la conducta es racional. Evidentemente esto era una simplificación metódica. En realidad las cosas son mucho más complicadas. La conducta de la mayor parte de los hombres es de naturaleza impulsiva, irracional. Un sistema de instintos y tendencias mueven al hombre. En la tendencia no hay una clara representación del fin. El camino que conduce a esta capa profunda es la expresión. La expresión es quizás la categoría más enigmática de la vida. Supone el servirse de un ser de manera que éste ya no aparece como lo que es, sino que otro aparece en él. Se reconoce el absolutismo de la vida en la facultad y límites de hacer de los seres su expresión, de dejarse ver en ellos y de impedir que ellos manifiesten lo que son. La vida, como un todo que es, da una expresión total una unidad de expresión a todos los fenómenos expresivos, desde los gestos, gritos, actitudes, movimientos, forma corporal, hasta el lenguaje, proposición y ciencia.[23] De los fenómenos expresivos arranca hoy una nueva rama de la investigación antropológica.[24]

Volvamos a nuestro tema. El comprender toma estos fenómenos expresivos como punto de partida para la interpretación. Una vibra-

[23] PLESSNER: *Die Stufen des Organischen und der Mensch,* p. 42 *ss.* Berlín, 1928.

[24] La grafología entra dentro de los movimientos expresivos. Véase: R. KASSNER: *Physiogromik. Munich.* 1932. F. SERSCH: *Gesicht und Seele,* Munich, 1932.

ción simultánea, una participación afectiva, una aversión vital nos introduce en la teleología de las tendencias del prójimo. Pero eso no es todavía comprender. Para ello es necesario racionalizar su conducta, es decir, ordenar aquellas fuerzas obscuras bajo el nombre de tendencias, impulsos, instintos. Así hablamos de tendencias sexuales, de impulsos, de agresividad, de instinto de emigración, etc. A cada tendencia le adjudicamos un *telos* vital particular.

Al referir un acto a una tendencia, lo ordenamos en una conexión de sentido. Y es precisamente el sentido lo que caracteriza el espíritu. Así, mediante las categorías interpretativas, tendencias, objetivos, motivaciones, aprisionamos al prójimo en un esquema teleológico fundamental. No podremos comprender una situación momentánea sin referirla a una constelación duradera y, por otro lado, el ser de una persona nos será incomprensible sin la constelación momentánea. La vida entera influye en cada instante de nuestra existencia de la misma manera que la presión en un punto de un líquido es función de su magnitud total. Las categorías interpretativas nos permiten transportar el torrente de vivencias de una persona a una esfera conceptual. Esta transposición es cosa de cada ciencia. No debemos tomar, sin embargo, esta construcción por la realidad misma. Por lo que respecta a la vida estas construcciones no pueden ser otra cosa que "evocadores" del sentido de la vida misma; nunca esquemas rígidos irreductibles a la melodía personal. Podremos comprender el sentido de la conducta de un hombre, en la corriente de su vida personal, pero, no podremos entrar jamás.

Comprensión de objetivaciones del espíritu. El hombre vive en conexión con un mundo cultural creado por el mismo. Al objetivarse, el espíritu crea la cultura. La cultura es un todo orgánico con un sentido y una dirección. Cada miembro de este organismo tiene su propio sentido y su propia ley. Ley objetiva. Tan pronto como el espíritu está objetivado, la creación sigue su propia ley independiente del sujeto. Por eso los contenidos culturales están en el tiempo y por encima del tiempo. Representan la realización de valores que como tales tienen un carácter absoluto y eterno.

¿Cómo llega el hombre a aprehender el sentido de contenidos culturales? ¿Cómo llega a comprender las significaciones de estructuras objetivas? La teoría del conocimiento de la comprensión de contenidos culturales descansa en estos dos principios: *1)* en el fondo sólo comprendemos completamente aquello que somos capaces de hacer. *2)* la esencia de alguna cosa sólo puede comprenderse por algo igual. Es preciso juntar la vivencia más el hacer. Las categorías del espíritu se aprehenden por la *reviviscencia* y *recreación* de los procesos vitales.

El espíritu sólo puede ser comprendido por el espíritu. La cultura surge del espíritu y tiene su misma estructura. Comprendemos un contenido cultural cuando su estructura se corresponde con la nuestra espiritual.

Cuanta más plenitud espiritual tiene un investigador, cuanto más extensa sea su superficie receptora, más contenidos culturales será capaz de comprender. He aquí una condición recíproca: cuanto más rica es nuestra vida, más comprendemos; pero solamente se enriquece en el comprender.

Si bien el comprender aspira a ser un conocimiento objetivo, el individuo no puede eliminar su propia personalidad. Aquí, mucho más todavía, que en el método fenomenológico. En el comprender el conocimiento lleva en sí la impureza de la propia personalidad. En las ciencias naturales el investigador tiene una actitud fría respecto de su objeto. Nietzsche habla del "frío demon del conocimiento" que en las ciencias del espíritu es diferente. El hombre que conoce y el hombre que vive no pueden separarse en el acto del comprender. En el comprender participa de una manera consciente o inconsciente, la concepción del mundo del investigador. Esta es la limitación de todo conocimiento histórico.[25]

La ciencia aspira a la validez general de sus conocimientos. El comprender está condicionado por el sujeto. Con todo, las ciencias

[25] SPRANGER: *Der Sinn der Voraussetzungslosigkeit in den Geisteswissenschaften*, p. 17, Berlín, 1929.

del espíritu han de moverse en la inequívoca dirección de la idea de verdad. Este ideal tiene que iluminar desde lo alto el trabajo del investigador.[26] Sin esta luz directora la ciencia no tiene sentido y una confución babilónica se introduce en el lenguaje científico.[27]

II. Unidad de la Pedagogía

Hasta hace poco la pedagogía no ha encontrado su propio camino. Durante mucho tiempo ha estado perdida en el seno de la metafísica o bien reducida a una actividad práctica, escolar. La pedagogía normativa sale de la metafísica; es metafísica. La pedagogía empírica nació de las necesidades prácticas del hacer educativo. La primera corriente no ve más que la idea mientras la segunda no ve más que la realidad.

Era necesario integrar en una unidad el ser y el deber ser, la realidad y el ideal. Se debe a Dilthey el primer ensayo de unificar estas dos direcciones de la pedagogía: la pedagogía científica del espíritu representa la confluencia de la corriente metafísica y de la corriente empírica-experimental.[28] No hay un deber ser sin relación con el ser. La imagen ideal puede intuirse en la realidad.

[26] L. V. Ranke: "Sämtliche Werke", vol. xv, p. 103.

[27] De la extensa literatura publicada sobre la comprensión nos permitimos señalar como las obras más importantes, además de las ya citadas, las siguientes: Max Scheler: *Formalismus*, etc., p. 438, 496 *ss.*— G Simmel: *Vom Wesen des histiorischen Verstehens*, 1918.—A. Stein: *Der Begriff des Verstehens bei Dilthey* 1926.—R. Müller-Freienfels: *Zur Psychologie des Verstehens*, a Zet. f. Angew. Psychol, tomo 31. p. 410-470, 1928.—W. Switalsky: *Denken und Erkennen*, 1928. —G. Roffertein: *Das Problem des psychologischen Verstehen*, 1906.—B. Erdmann: *Erkennen und Verstehen*, 1913.—M. Frischeisen-Köhler: *Das Realitätsproblem*, pp. 50 *ss.*, 85 *ss.*—M. Heidegger: *Sein und Zeit*, pp. 170, 191 y 230.— Schleiermacher: *Hermeneutik und Kritik, Saemtliche Werke*, parte i, tomo vii. —Max Weber: *Ueber einige Kategorien der verstehenden Soziologie*, Logos, tomo iv.—Eduardo Spranger: *Zur Theorie des Verstehens und zur geisteswissenschaftlichen Psychologie, Homenaje a Volkelt.* Munich, 1918.

[28] Dilthey: *Ueber die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft*, obras completas, tomo iv. Edición separada en los textos pedagógicos de Nohl, Langensalza.

La pedagogía científica del espíritu, *strictu sensu*, considera al hombre como un ser espiritual en su mundo espiritual. El espíritu objetivo y el espíritu subjetivo forman una unidad. Las mismas leyes imperan en estas dos regiones. Todo lo que se encuentra en la cultura ha estado una vez en el hombre. Objeto y sujeto son idénticos.

La cultura no es una creación arbitraria. El espíritu obedece a sus propias normas. Este aspecto normativo del espíritu constituye su esencia. Las normas encuentran al individuo con la exigencia del deber ser. Estas tres caras del espíritu: espíritu normativo, espíritu objetivo y espíritu subjetivo forman una totalidad viva. La unidad de una cultura está en el ideal de esta misma cultura, de suerte que la nación no descansa solamente sobre un suelo, una sangre y una historia, sino que esencialmente es un programa en cuya ejecución se crea el futuro.

A la luz de la totalidad del espíritu se precisa el objeto específico de la pedagogía. De todas las variadas interrelaciones entre los miembros del espíritu, la pedagogía comprenderá aquellas en las cuales los valores ideales se encuentran con la realidad empírica.[29] En la confluencia de estas dos esferas aparece el contenido específico de la pedagogía.

El fenómeno educativo sólo toma sentido cuando se le considera en conexión viva con el todo individual, y el individuo a su vez, en conexión eficiente con la totalidad de la vida del pueblo.

Articulación de la pedagogía científica del espíritu. La pedagogía científica del espíritu elabora la realidad en las siguientes dimensiones: ideal de educación, educabilidad, bienes de formación y comunidades educativas.[30]

La pedagogía no puede renunciar al establecimiento de normas. No estamos de acuerdo con Krieck cuando dice que la actividad normativa cae fuera de la ciencia. La ciencia tiene también el derecho de establecer normas y fijar valores. Claro está que no se trata de normas y valores que nacen de la pasión subjetiva o de un interés de par-

[29] Max Friescheisen-Köhler: *Philosophie und Padagogik*, p. 77, Berlín. (Textos pedagógicos de Nohl.)

[30] Spranger: *Kultur und Erziehung*, p. 180, 4ª ed., Berlín, 1928.

tido, sino normas objetivas. La pedagogía no puede contentarse en describir y comprender el fenómeno educativo en conexión con la vida del pueblo. Este estadio constituye justamente el trabajo previo necesario para interpretar el presente y proyectar la mirada hacia el porvenir.[31] Ha de investigar los ideales de educación que son los mismos que los de su propia cultura. Así establece su propia teleología en relación con la cultura del tiempo escapando a su competencia el establecer normas con validez general para todos los tiempos y para todos los pueblos.

La educatibilidad hace referencia al individuo. Herbart cree que este es el capítulo más importante de la pedagogía. La psicología científica del espíritu es la ciencia adecuada para la comprensión de las estructuras espirituales cuya nutrición depende de los materiales de formación.

Estos materiales de formación son bienes culturales pertenecientes a todos los sectores de la cultura y cuyo estudio es el tema de la filosofía de la cultura. En la elaboración de los medios pedagógicos ha dado un excelente rendimiento el método experimental.

La psicología y ética del educador establece la forma de vida típica de todo maestro. Y por último, la sociología pedagógica, rama reciente de la sociología general, estudia las diversas comunidades educativas y la organización de la vida escolar. Estos dos aspectos están condicionados por la estructura de la sociedad en la que la función educativa está articulada.

Una palabra todavía sobre el aspecto histórico de la educación. Lo que es el hombre y la cultura de un pueblo lo aprendemos a través de su historia. Esta es una de las ideas más caras a Dilthey. Todas las formas particulares de la cultura tienen su tradición detrás de ellas

[31] Si bien hay trabajos concienzudos sobre aspectos particulares del genio hispánico y su cultura entre los cuales habrían de citarse modernamente las aportaciones de Ortega y Gasset, Federico de Onis y Madariaga, no existe, que sepamos, ningún análisis de conjunto del espíritu español, algo así como lo realizado respecto a su país por Samuel Ramos en su *Perfil del hombre y la cultura en México*, trabajo previo a toda fijación de normas en cualquier sector de la vida del pueblo.

y en ellas mismas. En el presente está implicado la totalidad del pasado con un impulso que la mueve hacia nuevos horizontes.[32] En rigor el pasado no perdura como una fuerza gravitatoria que dura siglos y siglos, sino como un impulso general. Dilthey escribe: "la acción continua del pasado como fuerza en el presente". La pedagogía científica del espíritu integra en su conjunto el estudio histórico de la educación, pero no como una cosa muerta, anticuada, sino como una verdadera historia de la cultura. Además de la conocida obra de Dilthey, quisiéramos citar aquí dos magníficos ejemplos modernos de esta historia de la educación, que es una auténtica historia de la cultura: la *Paideia,* de Werner Jaeger, libro citado repetidas veces, y el *Platón der Erzieher,* de Julius Stenzel.[33]

La amplitud del trabajo científico que presenta el fenómeno educativo ha de encontrar un punto central de unificación. Evidentemente este punto es la Universidad. A la Universidad le corresponde la investigación rigurosa de la función educativa en la dinámica de la vida del pueblo. Es cierto que hoy ningún hombre puede abarcar la extensión de semejante realidad. Con todo, cada investigador ha de tener una visión de la totalidad si quiere dar un sentido a sus investigaciones. Nacida de la vida misma, la pedagogía elabora su contenido que vierte de nuevo a la vida en forma de líneas directoras. El material bruto de la vida es transformado en ideales y normas, que elevan y forman la vida de acuerdo con su propia esencia.

Dilthey abrió el camino. Y no sólo con sus estudios pedagógicos, sino con su obra total.[34] Dilthey ha formado escuela.[35] La obra realizada por sus discípulos es muy extensa. El impulso inicial sigue adelante. Sin duda alguna Spranger es el discípulo más caracterizado del

[32] Poco antes de morir Husserl escribió acertados pensamientos sobre el pasado, la tradición y el presente. Véase: "Ursprung der Geometrie", etc., en: *Rev. Inter. de Philosophie,* esp. pp. 220. *ss.,* 1939.

[33] DILTHEY: Gesammelte Schriften, IX, *Padagogik, Geschichte und Grundlinien des Systems,* Berlín, 1934.

[34] Rudolf JOERDEN: "Wilhelm Dilthey und die geisteswissenschaftliche Pädagogik" en: *Führende Erzieher,* p. 38 *ss.,* Langensalza.

[35] Erich WENIGER: "Die Dilthelschule", en: *Hochschulblat der Frankfurter zeitung,* 19, XI, 1933.

Maestro. Su obra no se aparta de la línea de Dilthey. Es su continuación. Como ningún otro, Spranger nos enseña a ver el alma humana como un todo en el que cada función sólo tiene sentido en la totalidad. No sólo nos pone delante de los ojos las múltiples y finas sinergias espirituales, sino que nos presenta, además, al hombre en conexión con el mundo.

Una de estas interrelaciones es la educación. También aquí todo está en relación mutua, todo vive e influye en lo demás, todo está entretejido; la familia, la escuela y dentro de ella la clase, el plan de estudios, el horario... son factores íntimamente ligados. Tampoco la escuela es un órgano aislado. Nos muestra la escuela en conexión con la comunidad, con el Estado, con la vida total del pueblo. Realidad e ideal forman también un todo con sentido.[36] Cada pueblo tiene a su vez su misión en la totalidad del mundo. Mundo en el cual nada es insignificante, sino que todo influye en todo.

Recapitulación. En resumen: ni la pedagogía normativa, ni la empírico-experimental, ni la descriptiva, sino sólo una pedagogía. Cada una de estas pedagogías aprehende sólo un aspecto de la totalidad del fenómeno educativo. Cada una de ellas ha dado nacimiento a un sistema de educación. Pero a la pedagogía empírico-experimental le escapa el problema de las normas pedagógicas. No es más que una teoría de los medios educativos sin considerar que los medios no pueden separarse de los fines que queremos realizar. La imagen que la ciencia natural nos da del hombre, no es más que una imagen que excluye todo lo que hay en la vida de valor, sentido y significación. El empirismo trabaja sólo en la investigación de hechos. La finalidad exige un pensar normativo completamente diferente del pensar empírico como lo han demostrado las investigaciones de Windelband.[37] En la esfera del ser imperan otras categorías que en la del deber ser. Por sí mismo el empirismo es incapaz de construir la pedagogía.

[36] Juan Roura Parella: "La pedagogía d'Eduard Spranger", *Rev. de Psicol. i Ped.* núm. 2, Barcelona, 1933.

[37] Windelband: *Präludien,* vol II, pp. 59-98 (Normen und Naturgesetze) (7ª y 8ª edición.)

De igual manera es incompetente la pedagogía normativa, por ella misma, con su pensar especulativo, con desprecio del empirismo, para resolver una gran cantidad de problemas prácticos sin los cuales no puede hablarse de una pedagogía sistemática.

Esto sólo puede conseguirlo el criticismo que une el *a posteriori* del empirismo con el *a priori* de la especulación. El criticismo completa el dominio de la investigación de los hechos mediante la investigación de los fines y objetivos de la pedagogía. Por eso necesita de la descripción fenomenológica del fenómeno educativo que nos dice que la educación es un hecho inherente a la vida misma, una función de la comunidad, una necesidad en la dinámica de la cultura. Las normas educativas no pueden establecerse especulativamente, sino que han de estar en relación con la vida del pueblo que intentan dirigir. Una pedagogía total y única nace, como todas las ciencias humanas, de las necesidades de la vida. Su objeto no lo constituye un aspecto de la educación, sino la unidad de la actividad educativa en conexión con la totalidad de la vida. Este punto de vista unitario constituye la característica de las ciencias del espíritu. La pedagogía es y será, cerrando con la palabra de Friescheisen-Köhler, una ciencia del espíritu.

INDICE DE AUTORES

Alexander, 29.
Alomar, 87.
Amiel, 22.
Aquin, Thomas von, 90 n39.
Argelander, A., 26 n42.
Aristóteles, 70, 88, 125, 145, 147, 170.
Augiulli, A., 184.

Bacon, 106.
Balea, Nicolae, 158 n8.
Balmes, 141.
Barh, K., 99.
Baron, J., 20 n30.
Bauch, B., 126, n25, 164.
Bauer, 23 n39.
Becher, E., 195.
Beethoven, L., 151.
Bergemann, 184, 184, n7.
Bergson, IX, 22 n24, 31 n61, 51.
Bernfeld, Siegfried, 55.
Bertalaufty, 21 n33.
Bieberstein, Marschall Frhr von, 90 n40.
Blake, 81.
Böhme, Jacob, 80.
Boorman, W. R., 61 n114.
Brunner, E., 99, 100.
Bühler, Karl., 55 n99, 57 n106, 61 n114, 182.
Burger, 181.

Carlyle, 34, 52, 104.
Carner, J., XI.
Carrel, A., 51 n93.
Caso, Antonio, 170.
Cassierer, 15 n21.
Cartiglione, Baltasar de, 95.
Cervantes, 68.
Child, C. M., 25 n42.
Claparede, 185 n10.
Cocteau, 60 n114.
Cohn, Jonas, 52 n94.
Comas, Margarita, 26 n42.
Comenius, 94, 105, 106, 111, 115.
Comte, 178.
Cooley, Ch. H., 20 n31, 20 n32, 21 n33.
Copei, F., 130 n33.
Cossío, D. M. B., XI, 114, 140.

Dante, 81.
Demócrito, 175.
Descartes, 169, 170, 199.
Dessoir, M., 151 n11.
Dewey, John, 21 n33, 116.
Dilthey, VII, IX, 17, 29 n54, 92, n43, 116, 132 n36, 194, 195, 202, 210, 210 n28, 212, 213, 213 n33, 214.
Dörpfeld, 129.
Drews, Arthur., 62 n116.
Driesch, 194.
Duerken, B., 25 n42.
Dugard, Martin, 60 n114.
Dupont de Nemours, 159.

Eckehart, 80.
Elliott, G. L., 61 n114.
Erdmann, B., 210 n27.
Euken, Rudolf., 83 n26.

Fichte, 80, 85, 86, 166, 167 n22, 193.
Fink, 66 n120.
Fischer, 23 n39, 62, 85 n32, 182, 197.
Flitner, W., 103 n1.
Freud, 19.
Freyer, H., 28 n51, 195.
Friescheisen-Köhler, 104-105, 108, 157 n7, 190 n19, 191, 210 n27, 211 n29, 215.

Frobenius, 56.
Froebel, 120.

Galileo, 44, 88, 171.
Galton, F., 23 n39.
Ganberg, F., 186.
Gaos, Dr. J., XI, 167 n22.
García Bacca, X, 199.
García Maynez, Eduardo, 40 n82.
García Morente, Manuel, 40, 133.
Geiger, M., 176 n4 188.
Giddings, Franklin H., 34 n69.
Gide, André., 61 n114.
Glässer, Ernest, 61 n114.
Goethe, W. von, XI, 15, 17, 18, 29, 43, 62, 66, 72, 73, 76, 79, 84, 85, 95, 107, 127, 135, 160, 185.
Gogarten, 99, 158.
Goldschmidt, R., 23 n36.
Gracián, 95.
Grisebach, 99.
Gurlitt, L., 185, 186 n13.
Guyau, 184.

Hass, A. E., 170.
Haessle, J., 90 n39.
Hall, Stanley, 59 n113.
Hartmann, N., X, 16 n22, 35 n71, 38 n79, 39 n80, 40, 41 n83, 42 n86, 49 n91, 53 n95, 53 n96, 65 n119, 66 n121, 70, 71, 72, 74 n12, 77 n15, 78 n17, 82 n24, 88 n37, 91 n41, 120, 122 n21, 124 n23, 148 n3, 156 n4, 165 n18.
Hebel, 134.
Hegel, 83, 85, 86, 115, 136, 138, 191, 193, 202.
Heidegger, 16, 100, 210 n27.
Helbing, L., 99.
Helmont, von, 169.
Heráclito, 43, 136.
Herbart, 71, 114, 163, 212.
Herbertz, R., 45 n89.
Herder,18, 95.
Hesse, Hermann., 60 n114.
Hildebrand, D. V., 39 n81, 148 n4.
Hitler, 19.
Hobbes, 19.
Hoffman, W., 61 n114.
Hölderlin, XII, 58, 77 n14, 81, 88, 124, 139.
Homero, 68.
Hönigwald, 164.
Horton Cooley Ch., 114 n10.
Humboldt, Wilhelm von, 95, 140.
Hume, 177.
Husserl, X, 66 n120, 156 n3, 172, 195, 202, 213 n32.
Huxley, Aldous., 76.

Jaensch, E., 19 n27, 188.
Jäger, W., 66 n120, 89 n38, 98, 129 n29, 213.
James, W., IX, 31 n60, 111 n6, 112, 113 n7, 177.
Janet, P., 166 n21.
Jaspers, K., 28 n52.
Joerden, R., 213 n34.
Johannsen, W., 22 n35, 23 n38, 23 n39, 24, 164.
Joyce, James., 60 n114.

Kafka, 150 n8.
Kant, X, 21, 39, 68, 71, 79, 80, 143, 147, 160, 162, 169, 172, 199, 206.
Kassner, R., 207 n24.
Katz, 55 n98.
Kerschensteiner, 64, 111, 116, 117, 120, 127, 184.
Key, Ellen, 185, 186.
Kierkegaard, 99.
Klages, L., 71 n5, 75.
Koep, 100.
Koffka, 21 n33, 55 n102, 137.
Köhler, W. Olfgaug, X. 21 n33, 181.
Kretschmer, 188.
Krieck, E., 33 n65, 167 n23, 202, 202 n16 y 17, 203, 211.
Krizart, G., 56 n105.
Kroner, R., 30 n56, 30 n57.
Künkel, Fritz, 57 n109.
Kutzner, 153.
Landsberg, P. L., 35 n72, 81 n22, 101 n57, 157.

Lasson, 115, 191.
Lay, W. A., 181.
Leibnitz, 63, 166, 177, 199.
Lenz, 20.
Leo XIII, 90 n39.
Letamendi, 119.
Levy-Eruhl, 56.
Lewin, 55 n100.
Liebert, A., 147 n2.
Liebmann, Otto, 169 n1.
Litt, 83 n27, 92 n43, 98, 105, 108, 130 n32, 149 n5, 150 n6, 153 n14, 195, 202, 202 n14 y 15.
Lochner, R., 197.
Locke, 19.
Lucrecio, 175.

McDougall, W., 37, 37 n75, 85 n34.
Madariaga, 212 n31.
Maier, H., 195.
Meinong, A., 24 n40.
Mercier de la Rivière, 159 n10.
Meumann, 180, 181.
Meyerson, 170.
Mill, John Stuart., 177, 196.
Misch, G., 17 n24.
Mitscherlich, W., 85 n33.
Montessori, 120.
Montesquieu, 85.
Montovani, 82 n23.
Moore, G. E., 67 n1, 72 n8.
Moravia, Alberto, 60 n114.
Morente, Manuel García, 164 n16.
Mozart, W. A., 138.
Müller-Freienfels, 150, 210 n 27.
Müller-Lyer, 183.
Murchison, Carl, 56 n103.
Myerson, A., 21 n33.

Natorp, 116 n12, 162, 163, 164, 184.
Nelson, 74 n11.
Newton, 160.
Nietzsche, 87, 100, 124, 132, 133, 142, 176, 194, 209.
Nohl, H., 46 n90, 57 n108, 104 n2, 108 n4, 122, 149 n5, 155 n1, 190.
Novalis, 117, 118, 137.

Onis, F. de, 212 n31.
Ortega y Gasset, J., 36 n73, 40, 40 n82, 80, 87, 90, 141, 212 n31.
Otto, B., 114.

Pallat, 57 n108, 108 n4, 122 n20.
Paracelsus, 169.
Pascal, 136.
Paul, J., 133 n37, 185.
Pesttalozzi, 96, 116, 123, 131.
Peters, W., 23 n37, 57 n108.
Petersen, 157 n5.
Pi-Suñer, Dr. A., IX, 119 n15.
Piaget, 56, 57 n110.
Pico de la Mirándola, 15.
Pío Baroja, 206.
Platón, 38, 70, 94, 121, 123, 124, 130, 140, 145, 161, 175.
Plessner, 193, 207 n23.
Plotino, 17.
Proust, Marcel., 61 n114.

Quesnay, François, 159 n10.

Radice, L., 111.
Ramos, S., 212 n31.
Ranke, L. V., 210 n26.
Recaséns Siches, L., 32 n63.
Robin, L., 134.
Roffertein, G., 210 n27.
Rollin, 95.
Romero Francisco, 26 n44, 71 n6.
Rosenkranz-Schubert, 160 n14.
Ross, A., 34 n67.
Rothacker, E., 195.
Roura-Parella, J., 63 n117, 214 n36.
Rousseau, 95, 106, 107, 108, 140, 159, 160, 161, 183, 185, 186.
Roux, 194.
Russell, B., 176 n5.

Salinas, P., XI.
Salzmann, 179.
San Agustín, X.
Savigny, 89.
Schaftesbury, 95.

Scheler, 15 n21, 29 n54, 31 n59, 35, 35 n70, 35 n71, 39, 39 n81, 40, 42 n84, 42 n85, 43, 94, 124, 125, 165, 166 n20, 199, 210 n27.
Schelling, 85 n29, 193.
Schiller, 95, 141.
Schleiermacher, 108, 115, 165, 210 n27.
Schlick, 176.
Schmoller, 151.
Schnass, 45 n89.
Schödinger, 203 n18.
Schoppenhauer, 193, 194.
Schreibner, 182.
Schreiner, H. 100.
Schröfer, 195.
Schwarz, Hermann, 80.
Sersch, F., 207 n24.
Seyffarth, 96 n48, 123.
Sigwart, 126.
Simmel, G., 73 n10, 92, 120 n17, 126, 150 n10, 210 n27.
Sócrates, X, 130, 134.
Sombart, Werner, XI, 27 n47, 35, 119 120, 155 n1, 156 n2, 158 n9, 169, 196.
Sommer, R., 19 n28.
Spann, 90 n39.
Spencer, 53, 83, 94, 183.
Spranger, IX, 16 n23, 17, 17 n25, 17 n26, 26 n43, 27 n45, 27 n49, 27 n50, 27 n53, 29 n54, 43 n87, 54, 56, 57 n108, 59 n111, 60 n114, 61 n115, 62, 63, 69 n3, 79 n20, 93 n45, 96 n49, 97 n50, 100, 129 n30, 140, 142, 189, 195, 203 n19, 204 n20, 205 n21, 206 n22, 209, 210 n27, 211 n213, 214.
Stalin, 19.
Stein, A., 210 n27.
Stenzel, J., 213.
Stern, William, 21 n33, 25 n41, 29 n55, 55 n99, 59 n112, 72 n9, 137, 182.
Stockelberg, 55 n101.
Switalsky, W., 210 n27.
Tarde, G., 34 n68.
Taylor, E. B., 26 n45.
Thorndike, 127 n27.
Tiling, M. von, 158.
Trap, 179.
Trentin, Silvio, 84 n28, 122 n21.
Troeltsch, Ernst, 97 n51, 98.
Turró, R., IX.

Üxküll, 26, 56 n105.

Vaihinger, 77 n16.
Vauvernagues, 120.
Vecchio, del, 83, 84 n28.
Vierkandt, Alfred., 28 n52, 32 n64, 33 n66, 36 n74, 37 n76, 44 n88, 63 n118.
Virgilio, 81.
Vossler, K., 44 n88, 71 n6.

Walter, G., 33 n65.
Walther, G., 32 n62.
Watson, 19 n29, 29 n54.
Weber, E., 150 n7.
Weber, Max., 27, 35, 51, 51 n92, 140, 196, 203, 210 n27.
Weigel, Valentín, 61.
Weisberger, L., 44 n88.
Wheeler, 21 n33.
Weniger, E., 213 n35.
Whitehead, A. N., 87 n35, 101 n56, 146 n1.
Wichmann, O., 126 n26.
Wiese, L. von, 37 n77, 37 n78, 119 n16.
Windelband, 126, 151 n12, 214 n37.
Winkelmann, 70.
Wissler, 26 n42, 27 n48.
Wölfflin, 150.
Woodger, J. H., 21 n33.
Woodworth, R. S., 127 n28.
Woringer, 150.

Xirau, Joaquín., X, 42 n85, 78 n18, 131, 133 n38.

Zeininger, 57 n107.

Esta tesis fue leída y sostenida el día 28 de octubre de 1937 ante el tribunal formado por los siguientes profesores:

Doctores Joaquín Xirau, Decano de la Facultad de Filosofía; Jesús Bellido; Pedro Font y Puig; José Camón; Doctora Margarita Comas. Por voto unánime del Tribunal fue aprobado con la calificación de *Summa cum laude* y propuesta para su publicación a expensas de la Facultad de Filosofía.

Su impresión se concluye ahora, agosto 21 de 1940. Hecha en Acción Moderna Mercantil, S. A., con tipos Caledonia de 12 y 10 puntos, en papel Hegg-shell Book, y al cuidado de Daniel Cosío Villegas y José C. Vázquez.